

**LA ACTIVIDAD METACOGNITIVA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA
EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO**

**REBECA GONZÁLEZ SANJUÁN
GLENIS OÑATE CUELLO**

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Sede Universidad Del Magdalena
Santa Marta - Colombia
2012**

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

REBECA GONZÁLEZ SANJUÁN
GLENIS OÑATE CUELLO

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SEDE UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA
Santa Marta
2012

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

REBECA GONZÁLEZ SANJUÁN
GLENIS OÑATE CUELLO

Tesis de Grado para optar al título de Magíster en Educación

Directora
CARMELINA PABA BARBOSA
Licenciada en Psicopedagogía, Psicóloga, Magister en Educación
Doctoranda en Psicología

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SEDE UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA
Santa Marta
2012

NOTA DE ACEPTACIÓN

Jurado

Jurado

Santa Marta, 2012

DEDICATORIA

*A mi madre, Rebeca, por su amor y apoyo incondicionales.
A la memoria de mi padre, Andrés, también por su inmenso amor.*

Rebeca

DEDICATORIA

A Dios, porque Él da la sabiduría y de su boca viene el conocimiento y la inteligencia. (Proverbios 2.6)

A mi madre querida, por darme la vida y brindarme su comprensión, bondad y consejos cuando más la necesité.

A mis queridas hijas, Yelenis y Silenis, por prestarme el tiempo que les pertenecía para terminar y porque me motivaron siempre con sus palabras: "No te rindas", "Sé fuerte". ¡Gracias, mis muñecas!

A Armando, mi esposo, quien fue paciente y cuidó de nuestras hijas mientras realizaba mis estudios.

A mi hermana Gloria, por ser mi apoyo incondicional.

A Rebeca, por sus consejos y motivación que me llevaron a emprender y terminar una nueva etapa en mi vida profesional.

Glenis

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos por los valiosos aportes y especial colaboración para el desarrollo de este estudio

- A Dios, por habernos dado la fortaleza para emprender y terminar este reto.
- A la doctora Carmelina Paba Barbosa, como tutora del trabajo y miembro del Grupo de Investigación Cognición y Educación, de la Universidad del Magdalena, por su inestimable apoyo expresado en conocimientos, experiencias, tiempo y acompañamiento a lo largo de todo el trabajo investigativo.
- A las estudiantes de la I.E.D. Magdalena, de Santa Marta, por su gentil participación, que hizo posible la realización del estudio.
- Al doctor José Herrera Vásquez, desde Ciudad de México, por sus importantes contribuciones al trabajo.
- A las psicólogas Kelly Cantillo y Kelly Obispo por su colaboración en el manejo de datos.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.	
1	INTRODUCCIÓN	17
1.1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
1.2	JUSTIFICACIÓN	23
1.3	OBJETIVOS	27
1.3.1	Objetivo General	27
1.3.2	Objetivos Específicos	27
2.	MARCO DE REFERENCIA	28
2.1	APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO DE METACOGNICIÓN	28
2.2	MODELOS DE LA METACOGNICIÓN	31
2.3	COMPONENTES DE LA METACOGNICIÓN DESDE MAYOR, SUENGAS Y GONZÁLEZ	33
2.4.	COMPRENSIÓN DE LECTURA	42
2.4.1	Conceptualización de la Comprensión de Lectura	42
2.4.2	Niveles de Lectura y comprensión Lectora	45
2.5	METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN DE LECTURA	47
2.5.1	Antecedentes y actualidad	47
3	DISEÑO METODOLÓGICO	54
3.1	PARADIGMA: EMPÍRICO-ANALÍTICO	54
3.2	ENFOQUE: CUANTITATIVO	56
3.3	DISEÑO: NO EXPERIMENTAL CORRELACIONAL	57
3.4	SISTEMA DE VARIABLES E HIPÓTESIS	59
3.5	CATEGORÍAS DE LECTURA	61
3.6	CATEGORÍAS DE ACTIVIDAD METACOGNITIVA	63
3.7	POBLACIÓN Y MUESTRA	67
3.8	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	68
3.8.1	Validez y Confiabilidad de los Instrumentos y Prueba Piloto	72
3.8.2	Pilotaje	75
3.9	TÉCNICAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	76
3.10	PROCEDIMIENTO	86
4.	PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	87
4.1	RESULTADOS DE ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA	87
4.2	RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE COMPRENSIÓN LECTORA (PISA)	92
4.2.1	Factores de Comprensión Lectora a través de la Prueba PISA	97
4.3	RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE ACTIVIDAD METACOGNITIVA CON BASE EN CUESTIONARIO DE AUTORREPORTE	99
4.3.1	Resultados Globales de Actividad Metacognitiva	101
4.3.2	Resultados de Actividad Metacognitiva por Subescalas	101
4.4	RESULTADOS CORRELACIONALES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ACTIVIDAD METACOGNITIVA	102
4.4.1	Metodología	102

	Pág.
4.4.2 Resultados Globales de Comprensión Lectora con Resultados Globales de Actividad Metacognitiva	103
4.4.3 Resultados Globales de Comprensión Lectora por Subescalas de la Actividad Metacognitiva	104
4.4.4 Resultados Globales de la Actividad Metacognitiva por Factores de Comprensión Lectora	104
4.4.5 Resultados por Factores de Comprensión Lectora y Subescalas de Actividad Metacognitiva	105
4.5 RESULTADOS GLOBALES DE ACTIVIDAD METACOGNITIVA CON BASE EN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	106
4.5.1 Resultados Cualitativos	106
4.5.1.1 Conciencia	108
4.5.1.2 Control	109
4.5.1.3 Autopoiesis	111
4.5.1.4 Variables	112
4.5.2 Análisis	113
4.6 DISCUSIÓN	115
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	123
6. BIBLIOGRAFÍA	129
ANEXOS	139

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Edad de la muestra	68
Tabla 2. Análisis de Confiabilidad Cuestionario de Actividad Metacognitiva y Prueba PISA	76
Tabla 3. Promedio de edad	87
Tabla 4. Último grado académico de la madre	87
Tabla 5. Último grado académico del padre	88
Tabla 6. Libros que se tienen en casa	88
Tabla 7. Tipo de textos en casa	89
Tabla 8. Personas en casa que leen	89
Tabla 9. Tipo de lecturas que hace la madre	90
Tabla 10. Tipo de lecturas que hace el padre	90
Tabla 11. Tipos de lectura que suele hacer el estudiante	91
Tabla 12. Tipos de lecturas que le gustan al estudiante	91
Tabla 13. Gusto por la lectura	92
Tabla 14. Puntaje total de Aciertos y Porcentajes en Comprensión Lectora	92
Tabla 15. Máximos y mínimos de la prueba de Comprensión Lectora PISA	93
Tabla 16. Puntaje total de Aciertos y Porcentajes en la Prueba de Comprensión Lectora PISA	94
Tabla 17. Nivel y Porcentaje en la Prueba de Comprensión Lectora PISA	96
Tabla 18. Puntaje Sumativo por Factores y Nivel en la Prueba de Comprensión Lectora PISA	97
Tabla 19. Descripción de Tareas por Factores y Niveles de Competencia en lectura	98
Tabla 20. Matriz de Actividad y Componentes Metacognitivos	100
Tabla 21. Actividad Metacognitiva General	101
Tabla 22. Actividad Metacognitiva en las Subescalas de Conciencia, Control y Autopoiesis	102
Tabla 23. Promedio, Desviación Estándar y Nivel de la Actividad Metacognitiva por Subescalas	102
Tabla 24. Correlación y Significancia de Comprensión Lectora y Actividad Metacognitiva	103
Tabla 25. Correlación global de Comprensión Lectora por subescalas de la Actividad Metacognitiva	104
Tabla 26. Correlación global de la Actividad Metacognitiva por factores de Comprensión Lectora	105
Tabla 27. Correlación entre los factores de Comprensión Lectora y las subescalas de Actividad Metacognitiva	106
Tabla 28. Categorías, códigos, frecuencias y porcentajes de Actividad Metacognitiva	107

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Actividad Metacognitiva	35

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Subescala Actividad Metacognitiva	71

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Prueba PISA	138
Anexo 2. Encuesta Sociodemográfica	151
Anexo 3. Encuesta Sociodemográfica diligenciada	153
Anexo 4. Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva	156
Anexo 5. Formato de Validación de Expertos	164
Anexo 6. Constancias de Validez	165
Anexo 7. Glosario de Términos	168
Anexo 8. Entrevista (Transcripción)	170

RESUMEN

El presente estudio se centró en la identificación de las estrategias metacognitivas y en la determinación del nivel de comprensión lectora de las estudiantes de Décimo Grado de la I.E.D. Magdalena, para luego establecer la relación existente entre los dos procesos. Para ello se definió la realización de un trabajo empírico analítico, con enfoque cuantitativo y diseño no experimental correlacional. Los fundamentos teóricos se hallaron en el pensamiento de Mayor, Suengas y González, para la actividad metacognitiva, y en las consideraciones de Pérez Abril (2003a), para la comprensión lectora. La muestra estuvo constituida por 40 individuos seleccionados de modo no sistemático a través de un procedimiento aleatorio simple. La recolección de los datos se hizo a través de una encuesta sociodemográfica, la aplicación de la prueba de comprensión lectora PISA, en la versión reducida de Herrera y Pool (2009), un Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva, elaborado por Mayor, Suengas y González (1995), y una entrevista semiestructurada basada en el cuestionario metacognitivo. Los resultados permitieron aproximarse al conocimiento de las características y relaciones de esas dos actividades mentales en estudiantes de secundaria, indicando que la actividad metacognitiva en la muestra es nula, el nivel de comprensión lectora es bajo y no existe relación estadísticamente significativa entre los dos procesos.

Palabras claves

Actividad metacognitiva, conciencia, control, autopoiesis, comprensión lectora, nivel literal, nivel inferencial, nivel intertextual, correlación.

ABSTRACT

This study focused on identifying metacognitive strategies and determine the reading comprehension level of the tenth graders of I.E.D. Magdalena, in order to establish the relationship between the two processes. This was defined as empirical analytical, quantitative approach and correlational non experimental design. The theoretical foundations were found in the thinking of Mayor, Suengas and Gonzalez, for metacognitive activity, and Perez Abril (2003), for reading comprehension. The sample consisted of 40 individuals not systematically selected through a random procedure simple. The data collection was done through a demographic survey, the implementation of PISA reading comprehension test, in the short version of Herrera and Pool (2009), a Self-Report Questionnaire Metacognitive Activity, prepared by Mayor, Suengas and Gonzalez (1995), and a semistructured interview based on the metacognitive questionnaire. The results allowed to approach the knowledge of the characteristics and relationships of these two mental activities in high school students, indicating that the metacognitive activity in the sample is zero, the reading comprehension level is low and there is no significant relationship between the two processes.

Keywords

Metacognitive activity, consciousness, control, autopoiesis, reading comprehension, literal level, inferential level, intertextual level and correlation.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, como desde hace algunos años, continúa siendo evidente en las instituciones educativas la deficiencia en lectura que presenta un gran número de estudiantes. Se sabe que muchos de ellos no alcanzan un nivel de comprensión que les permita, entre otras cosas, analizar la estructura del texto, lograr una interpretación global del mismo, realizar inferencias justificadas de información no provista, asumir posición argumentada frente al contenido o establecer relaciones entre el texto y otros textos o con situaciones de la realidad. Esto es, sin lugar a dudas, uno de los graves problemas de la educación en todo el mundo.

Sin embargo, en los ámbitos académicos e investigativos, particularmente en el campo de la psicología, desde hace algún tiempo se han venido adelantando estudios que intentan establecer la relación entre la actividad metacognitiva de los individuos y su comprensión lectora, esto es, se ha venido indagando acerca de lo que pasa en el pensamiento del sujeto cuando lee y las estrategias de pensamiento que emplea para aproximarse al significado del lenguaje y de la realidad, pues se piensa que a partir del conocimiento que se tenga del propio proceso para adquirir conocimiento pueden orientarse estrategias u otras alternativas de mejoramiento de la lectura.

Entre las múltiples perspectivas teóricas desde las cuales se han adelantado estos trabajos se destaca la de Mayor, Suengas y González (1995), en la cual se decidió basar este estudio, pues ellos plantean que en el estudio de la actividad metacognitiva deben tenerse en cuenta los aspectos de conciencia y control, a los que apuntan las demás concepciones, pero agregan de modo novedoso el de autopoiesis. En ella se concibe conciencia como la vuelta del sujeto sobre sí mismo o el estado subjetivo desde el que se percibe algo, dentro o fuera de sí mismo; control es asumido como la evaluación permanente que se hace del proceso cognitivo; y autopoiesis es entendido como el uso de la propia conciencia y el autocontrol para autoconstruirse, es decir, para la creación que se hace de sí mismo a partir del cierre de lo conocido y la apertura a un proceso nuevo.

En cuanto a la lectura, algunas tendencias investigativas actuales se dirigen a analizar este proceso desde los niveles de comprensión (Pérez Abril, 2003b). Esta perspectiva es adoptada en las pruebas internacionales como PISA y es apoyada por muchos Estados para orientar el trabajo lector en sus escuelas. En esta teoría se asume que el individuo puede alcanzar en su interacción con los textos varios niveles de comprensión, que son literal, inferencial y crítico intertextual,

equivalentes a recuperación de información, interpretación y reflexión sobre el texto. De este modo, se entiende que la comprensión literal es la que muestra el lector cuando puede responder por información evidente ofrecida por el texto; inferencial es la que exhibe la capacidad del lector para dar razón de significados deducibles; y crítica intertextual es la que permite evidenciar las habilidades del lector para asumir posición ante lo leído, argumentar y extrapolar su interpretación hacia otras realidades más allá del texto.

Con los anteriores fundamentos teóricos, el presente estudio, inscrito en la línea de investigación de Currículo y Evaluación, de la Maestría en Educación, como parte del Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano, SUE Caribe, y el núcleo temático de Procesos Cognitivos, Metacognitivos y Aprendizaje, del Grupo Cognición y Educación, de la Universidad del Magdalena, decidió formular para el mismo una serie de objetivos orientados a establecer la relación existente entre la actividad metacognitiva y los procesos de comprensión lectora en estudiantes de Décimo Grado de la I.E.D. Magdalena, de Santa Marta, partiendo de identificar, primeramente, las estrategias metacognitivas puestas en práctica por la muestra y determinar el nivel de comprensión lectora en las estudiantes de Décimo Grado del Instituto Magdalena. Aunque se trabajó con estudiantes de Décimo Grado de bachillerato, se cree que los supuestos derivados de la experiencia investigativa podrían refrendarse para otras etapas de desarrollo del individuo.

La experiencia se desarrolló a partir de la aplicación de una encuesta sociodemográfica que permitió comprobar la homogeneidad de la muestra, es decir, se buscó identificar elementos que garantizaran características uniformes en el grupo en estudio más allá de la edad y el grado escolar, y que tuvieran alguna clase de influencia en su comportamiento frente a la lectura, tales como el contexto lector, indicador de un ambiente favorable o no a ella; las costumbres lectoras, señales directas del modo de practicarla; el gusto por la misma, entendido como la disposición afectiva o emocional hacia esta actividad; influencias y limitaciones en su ejercicio, entre otras; todo ello como punto de partida de una indagación más puntual sobre el hecho lector como actividad cognitiva. Luego, se determinó su nivel de comprensión lectora por medio de la aplicación de la prueba de lectura PISA, que se aplica a nivel internacional en estudiantes de 15 y 16 años, es decir, las mismas edades de la población de estudio. Vale aclarar que se empleó la versión reducida de Herrera y Pool (2009) (Ver Anexo 1), utilizada en México para trabajos similares a este. En seguida, se aplicó el Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva, diseñado por Mayor, Suengas y González (1995), con el fin de obtener información en torno a la actividad cognitiva que adelanta el grupo en estudio durante la lectura. Y, finalmente, se corroboró esta última información a través de la aplicación de una entrevista semiestructurada basada en el mismo Cuestionario.

Posteriormente, se procedió al análisis, interpretación y discusión de los resultados obtenidos, desde un enfoque cuantitativo, pero apoyado en algunas técnicas cualitativas que permitieran una visión más completa del fenómeno en estudio y una mayor validez a los resultados. Todo ello a la luz de la caracterización teórica del trabajo.

Por último, con base en todo el proceso y principalmente en sus resultados, considerados por el rigor del desarrollo del estudio como nuevo conocimiento, la investigación permitió presentar, por un lado, unas serias, razonadas y justificadas conclusiones, orientadas a caracterizar las dificultades que presentan actualmente los estudiantes en sus procesos lectores y su actividad metacognitiva, y a precisar la correlación existente entre estos dos procesos, con lo que se contribuye al enriquecimiento de la polémica que actualmente se vive en los escenarios científicos en torno al tema de la relación entre actividad metacognitiva y comprensión lectora; y, por otro lado, unas recomendaciones, dirigidas especialmente al ámbito educativo desde el que se espera puedan reportarse en un futuro cercano mejores logros en los procesos estudiados.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Resulta ya común en nuestras escuelas el hecho de las notables deficiencias en lectura que presenta la mayoría de los estudiantes. La Institución Educativa Distrital Magdalena (I.E.D. Magdalena) no es la excepción. Allí, por ejemplo, muchas estudiantes de Sexto a Undécimo Grado no logran adelantar procesos cognitivos de mediano y alto nivel, ni mucho menos ser conscientes o controlar lo que ocurre en sus mentes cuando leen, esto quiere decir que no consiguen alcanzar al leer un nivel más allá del literal, pues se les imposibilita hacer una interpretación global del texto, dar razón de información implícita, analizar la estructura del documento y, más aún, atribuir propósitos al autor, asumir posición ante lo leído, evaluar contenidos, emitir juicios, distinguir opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios..., en fin, hacer lectura crítica, tal como lo sugirió hace ya algunos años la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo para Colombia (1997), pensando en la educación adecuada a los requerimientos del mundo en estos momentos; y como se reafirma en resultados de las Pruebas de Estado ICFES, según los cuales, los estudiantes de educación secundaria “saben leer en el nivel literal, pero siguen mostrando dificultades para leer inferencialmente y para establecer convergencias semánticas entre distintos textos (lectura crítica e intertextual)” (Rodríguez, Jurado, Rodríguez y Castillo, 2006: 30) Los maestros, por su parte, sólo atinan a quejarse de que los niños y jóvenes no saben leer, pero desconocen en realidad qué hacer para remediar el problema, intervenir en él o, al menos, aliviarlo, pues desconocen mecanismos para identificar las múltiples acciones intelectuales que soportan la actividad lectora de sus estudiantes y, por

supuesto, las estrategias que ellos mismos pueden orientar para ayudarse a conocer y autodirigir su trabajo mental, o sea, que desconocen las alternativas que un trabajo dirigido hacia la metacognición les puede ofrecer en beneficio del desarrollo intelectual de los niños y jóvenes a su cargo. Esta situación se ha convertido en un grave problema pues limita a maestros y alumnos en la posibilidad de mejorar las prácticas educativas.

Docentes e investigadores se han preocupado por buscar alternativas a esta situación y han descubierto en variados estudios diversos tipos de relaciones entre la lectura y algunas variables, con el fin de trabajar sobre ello en la tarea de favorecer superiores niveles de calidad en la educación que ofrecen.

Al respecto, en años recientes, importantes trabajos han sido dirigidos a develar las posibilidades de relación e influencia mutua entre la lectura y la metacognición, intentando descubrir en ello una herramienta de acceso al conocimiento, de desarrollo del pensamiento y de formación personal, entre otras cosas. Muchos de ellos, desde las perspectivas de la psicología educativa y la psicología cognitiva, han concluido que sí existe una clara relación entre lectura y actividad metacognitiva, por lo cual ha de entenderse que la enseñanza explícita, de la que hablan Salataci y Akyel (2002) y Van Keer (2004) (Citados por Aragón y Caicedo, 2009) y la práctica de estrategias de autoconciencia, autocontrol y autoevaluación –elementos de la actividad metacognitiva– contribuyen a potenciar la comprensión lectora en estudiantes de los diversos niveles educativos, al ofrecerles elementos para comprender y mejorar su actividad mental durante las tareas lectoras.

Tal es el caso, a nivel internacional, de la investigación adelantada por Mason, Snyder, Sukhram y Kedem (2006) en Estados Unidos con la que se patentiza el mejoramiento de la comprensión lectora a través de la producción de textos escritos de buena calidad poniendo en práctica los procesos metacognitivos de planificación, monitoreo-control y evaluación. Así mismo, los estudios seguidos por Ghaith (2003) y Ghaith y Obeid (2004) demuestran una relación manifiesta entre los procesos metacognitivos y la comprensión de lectura en sus diversos niveles a través del uso de la estrategia de pensar en voz alta como medio para desarrollar la habilidad de reflexión y monitoreo de la propia comprensión. En este mismo sentido, se ha afirmado que la relación lectura-actividad metacognitiva puede resultar efectiva: a) cuando el docente asume el papel de guía y modelador del aprendizaje de estrategias para el mejoramiento de la comprensión de lectura por parte de pequeños grupos de estudiantes, según estudios de Alfassi (2004); Kligner, Vaughn, Argüelles, Hughes y Leftwich (2004); Santiago (2005); Serrán (2002); y Young y Ley (2004) (Citados en Aragón y Caicedo, 2009); b) cuando el docente orienta actividades de reflexión en actividades de lectura colaborativa propiciando que el estudiante alcance conciencia, control y evaluación de sus procesos cognitivos (Kligner, 2004); y c) cuando el docente participa en la tarea de instrucción explícita sobre las labores de lectura de los estudiantes, propiciando

una interacción orientadora de la actividad metacognitiva (Van Keer, 2004. Martino et Als., 2001) Maturano, Soliveres y Macías (2002) en un estudio desarrollado con estudiantes de San Juan, Argentina, acerca de las estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias, concluyeron que el escaso desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas conduce a desfavorables resultados en la comprensión del texto por parte de los estudiantes, por tanto sugieren el desarrollo de estas habilidades por parte de los docentes para garantizar mejores desempeños en los estudiantes, pues ha de entenderse, según los autores, que se hace necesario establecer un puente entre las estrategias cognitivas y la comprensión, ya que las primeras –cognitivas– están involucradas en el reconocimiento de letras y su integración en sílabas, la codificación de palabras, la codificación sintáctica, la codificación de proposiciones e integración temática para construir un modelo coherente e integrado del texto global; y, las segundas –metacognitivas– conducen a dos procesos autorregulatorios en la lectura: la actividad de evaluación y la regulación, necesarias para llegar a la comprensión del texto.

Herrera, Carranza y Carezzano (2002), en investigación llevada a cabo con estudiantes universitarios de los ciclos básico y superior, detectaron, en primer lugar, la influencia de la estructuración, organización y diseño de los textos en la motivación de los estudiantes hacia la lectura; y, en segundo lugar, las diferencias en cuanto a comprensión entre los estudiantes de los dos niveles, asegurando que los últimos evalúan y controlan de mejor forma este proceso, pero requieren del apoyo del docente para desarrollar estrategias metacognitivas durante la tarea.

En otro trabajo de la misma línea, Herrera, Carranza, Celaya y Carezzano (2004) se orientaron a evaluar las competencias y dificultades presentadas en la lectura de un texto científico por parte de estudiantes universitarios. En él hallaron que las mayores dificultades se observan en la forma de asimilar la información provista por el texto, en la recuperación de conocimientos previos y en la autorregulación del proceso de comprensión, pues en todas ellas se descubren fallas y limitaciones. Sólo algunos jóvenes lectores mostraron competencias para la lectura comprensiva, en contraste con la mayoría que evidenció escasa capacidad para controlar y evaluar su comprensión, lo cual indica que las limitaciones en los desempeños de actividad metacognitiva tienen una marcada influencia en los bajos niveles de comprensión lectora.

En Colombia, López y Arciniegas (2003), han denunciado resultados positivos en estudios orientados, por un lado, a que estudiantes universitarios pudieran asumir conciencia, control y autorregulación de su procesos por medio de un programa dirigido y, por otro, a develar los niveles de comprensión literal, inferencial, analítico, crítico e intertextual en estudiantes, luego de recibir instrucción en

estrategias de planificación, monitoreo y evaluación de su tarea. Por su parte, Ochoa y Aragón (2005), en investigación con estudiantes universitarios, han descubierto que los individuos más regulados en la lectura de textos científicos tienen más control y monitorean mejor sus procesos cognitivos que los sujetos menos regulados, lo que muestra una correlación significativa y positiva entre el funcionamiento metacognitivo y los niveles de comprensión.

En una investigación adelantada para evaluar las habilidades metalingüísticas y los procesos metacognitivos en relación con las competencias lectoras y escriturales de cinco a diez años del nivel de Educación Básica, Flórez, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón y Pérez (2005), demostraron que la relación más significativa se presenta entre el nivel de actividad metacognitiva en lectura y el nivel de comprensión lectora, destacándose una relación directamente proporcional entre ambos procesos, evidenciada en el hecho de que a mayor nivel de metacognición, se logran mejores resultados en comprensión textual, de lo que se deduce que el individuo es poseedor de un mayor conocimiento tanto de este proceso como de las estrategias a poner en juego para cumplir exitosamente la demanda impuesta por esa tarea. A esto se suma que a la par del avance de la escolarización se observa que los desempeños en los dos procesos progresan.

De igual forma, Ladino y Tovar (2005) desarrollaron una investigación en Bogotá orientada a evaluar el funcionamiento metacognitivo y las estrategias metacognitivas puestas en práctica por estudiantes de undécimo grado de bachillerato durante su proceso lector. En ella comprobaron que los jóvenes no poseen una estrategia, propiamente dicha, totalmente estructurada para la tarea de enfrentarse a un texto científico, sino que muestran algunos indicadores de funcionamiento metacognitivo. Estas acciones no siempre resultan efectivas, ya que aunque diseñaron estrategias para detectar sus fallas, llegando incluso a evaluarlas, estas mismas estrategias –implementadas en cierta forma–, no dieron resultados efectivos. Concluyeron, entonces, que es importante que los estudiantes conozcan sus propios procesos cognitivos como condición para lograr que lleguen a formular estrategias metacognitivas acordes con ellos.

En Santa Marta, por su parte, Paba et Als. (2009), desde la Universidad del Magdalena en un estudio de caracterización de la actividad metacognitiva en estudiantes de Educación Media del Distrito de Santa Marta, han puesto en evidencia que los jóvenes no adelantan actividad metacognitiva consciente, lo cual influye de manera significativa en su nivel académico. Cerchiaro, Sánchez, Herrera, Arbeláez y Gil (2010), por otra parte, en una amplia investigación que intentó hallar la relación entre actividad metacognitiva y los procesos lectores en estudiantes universitarios de Santa Marta y Pereira, en Colombia, y Mérida, en México, encontró que en general no hay relación significativa entre los procesos

metacognitivos y la comprensión lectora, al descubrir que, por ejemplo, los estudiantes pueden responder ante una prueba que les implique búsqueda de información, sin embargo, no hay conciencia de la misma; o pueden reflexionar sobre los contenidos de un texto, pero cuentan con poco control sobre la información reflexionada; o presentar un alto grado en la interpretación de la lectura, no obstante mostrar poca habilidad para integrar la información y elaborar o autoconstruir otra nueva. Esta situación coincide con los reportes de Herrera (2004) en estudios con universidades públicas y privadas en Yucatán, México, en los que se descubrió que parece no existir relación directa ni influyente entre la lectura y la actividad metacognitiva del estudiante. Cabe mencionar que en este estudio el instrumento para medir la actividad metacognitiva fue un cuestionario de Autorreporte sobre el que el autor parece haber descubierto que no permite indagar suficientemente el trabajo mental de la muestra, por tal motivo, en sus conclusiones propone la construcción de una prueba de ejecución máxima para medir la actividad metacognitiva de modo más preciso.

En la misma perspectiva, Vargas y Herrera (2005) en referencia a trabajos de Peronard (2001), denuncian una escasa correlación entre comprensión lectora y metacomprensión y aseguran, además, que pese a alcanzar un aumento en el conocimiento metacognitivo, los estudiantes no logran utilizarlo espontáneamente en su proceso de comprensión y producción.

Con todos estos variados resultados, queda claro entonces que existe en la actualidad un espacio abierto para el debate científico, pues ellos muestran un contraste que no permite establecer con claridad la verdadera relación entre los procesos metacognitivos y la comprensión lectora. De modo que este estudio que pretende dilucidar la verdad de esta situación, cobra mayor sentido a partir del hecho de pretender hallar respuesta válida y cierta al interrogante de ¿Cómo se relaciona la actividad metacognitiva con los procesos de comprensión lectora que adelantan las estudiantes de Décimo Grado de la Institución Educativa Distrital Magdalena de Santa Marta?

1.2 JUSTIFICACIÓN

El desarrollo del mundo actual pone al alcance de los individuos gran cantidad de información de todo tipo a través de diversos medios: televisión, cine, radio, videos y otros, para que sea asimilada sin mayor esfuerzo cognoscitivo por parte del sujeto; como consecuencia de ello, actividades intelectuales como la lectura se alejan cada vez más de los intereses de los estudiantes y aparecen, entonces, situaciones de rechazo a las prácticas lectoras, en algunas ocasiones, o, ejercitación superficial de las mismas sin hacer uso de las capacidades cognitivas, la mayoría de las veces, o sin que los lectores mismos sean conscientes de su propia actividad cognitiva. Esta situación, al decir de la Misión de los Sabios

(1997), se agudiza más cuando el entorno inmediato del estudiante es poco alfabetizado y le brinda escasas oportunidades de contacto con la lengua escrita y, valga también decir, con contextos donde se estimulen los procesos de pensamiento implicados en la misma o de conciencia y control sobre ellos.

Ese mismo desarrollo social exige a la escuela procesos educativos cada vez más avanzados a fin de poder dar participación a niños, jóvenes y adultos de cualquier condición social en situaciones de aprendizaje que les brinden igualdad de oportunidades de cualificación para enfrentar con éxito el mundo competitivo en que se vive. Pero es claro que para poder alcanzar la participación en igualdad de condiciones se hace necesario potenciar las capacidades de producir conocimiento y desarrollar el pensamiento a través del dominio de actividades intelectuales como la lectura, entre otras, tal como lo señaló la Misión de los Sabios en su informe *Al Filo de la Oportunidad* (1997), pero también, las capacidades para concienciarse y autorregular los procesos mentales que permitirán a quien aprende asumir con autonomía su desarrollo intelectual y obtener a partir de allí más y mejores logros, como en el caso de la lectura.

Hoy en día no existe duda en los ámbitos académicos acerca de la necesidad de conocer y reconocer los procesos metacognitivos que los estudiantes ponen en juego al adelantar actividades escolares, como en el caso de la lectura, pues ese conocimiento puede conducir, sin lugar a dudas, a consideraciones teóricas y mecanismos prácticos encaminados a orientar a quien aprende en tareas de verificación de sus propias acciones, de control sobre su actividad intelectual, de anticipación de los efectos de su accionar y, en general, de dirigir al desarrollo de actividades de coordinación y regulación del aprendizaje y resolución de problemas. Aunque la metacognición es un tema de reciente investigación en el ámbito de la psicología, ha venido adquiriendo importancia por la relevancia que ha alcanzado el tema del desarrollo de aprendizajes autorregulados en la educación actual. Se entiende, al decir de Paba et Als. (2009) que cada vez se necesitan más estudiantes y profesionales que sean capaces de predecir las consecuencias de una acción o evento, de revisar los resultados de su propia acción, de monitorear la marcha de su propia actividad, de orientar la comprobación con la realidad, y una variedad de otras conductas de coordinación y control deliberados para aprender y resolver problemas. Por eso, la actividad metacognitiva se ha convertido en un problema a investigar en la actualidad, debido a la necesidad de indagar cuáles son los procesos que los estudiantes llevan a cabo y cómo interfieren éstos en el desarrollo de sus aprendizajes.

Tales acciones se constituyen hoy en una necesidad, pues si se parte del hecho de que el aprendizaje depende del mismo sujeto y que es un proceso deliberado (Colombo, Sulle y Curone, 2004), la escuela está impelida a propiciar en el

estudiante la conciencia y el autocontrol de sus propios procesos mentales, en este caso los referidos a la lectura, y sus resultados, en la mira de optimizarlos. Para lograrlo debe tenerse una sólida base conceptual que brinde claridad acerca de las estrategias adecuadas para establecer la relación entre lectura y metacognición en las aulas que impliquen orientar a los estudiantes en el desarrollo de su capacidad para pensar sobre lo que están pensando cuando leen y no en responder exclusivamente desde la memoria sobre lo leído.

La idea de abordar esta temática parte de la intención de sumarse a lo novedoso y relevante que resulta investigar sobre la actividad metacognitiva involucrada en las tareas que realizan los aprendices, ya que aún resulta escaso el número de trabajos que estudian el conocimiento que los sujetos tienen sobre sus propios procesos cognitivos.

Como complemento de lo anterior, sobre el tema de la lectura se sabe que algunos estudios indican claramente que la actividad metacognitiva, referida a las demandas de la tarea que los sujetos adelantan al momento de leer, las estrategias que ponen en práctica para ejecutarla y su propia habilidad y motivación, así como los procesos de control y autorregulación que logran ejercer sobre ella, a la par del conocimiento que tienen de la estructura del texto, influyen en la comprensión (Brown, Armbruster & Baker, 1986). Con ello se ha llegado a establecer que para lograr un proceso lector verdaderamente reflexivo y que alcance el nivel crítico de comprensión, se hace necesario que quien lee asuma el control, la supervisión y la evaluación de su propio proceso de comprensión. De esta forma, queda claro, según Cerchiaro et Als. (2010), que se habla de procesos metacognitivos aplicados a la lectura.

Por situaciones como las descritas, el tema de la lectura cobra hoy cada vez mayor interés, particularmente en los ámbitos pedagógicos, puesto que, a pesar de los esfuerzos de los maestros, el problema de la comprensión superficial o literal de los textos persiste y no se consigue llevar a los estudiantes a alcanzar el nivel de lectura crítica, ocasionando fracaso escolar o bajo desempeño académico; para esto basta ver los resultados de las pruebas internacionales SERCE 2006 (OCDE, 2011) y PISA 2009 donde se señala que el promedio general fue de 493 puntos y Colombia sólo alcanzó 413, ubicándose en el puesto 52 entre 65 países participantes; situación ésta que lo coloca muy por debajo de países como Corea, Finlandia y Canadá y de otros de condición similar en Latinoamérica como Chile, Uruguay y México. No sorprende entonces que el 47 por ciento de nuestros estudiantes no alcance el nivel mínimo en lectura. Además, no existe por parte de los docentes un claro conocimiento sobre las alternativas pedagógicas que pueden brindar a sus estudiantes, a fin de lograr un trabajo más efectivo dirigido a la orientación de la actividad lectora. Más lejos de sus alcances

queda, entonces, la posibilidad de impulsar la actividad metacognitiva en los estudiantes como alternativa para superar las dificultades en lectura.

Por lo anterior, se entiende que se hace necesario así, a nivel local y de la región, un estudio en ese sentido ya que, sin lugar a dudas, urge replantear, por una parte, ciertas consideraciones que hasta hoy se han tenido acerca de la lectura, el empleo de métodos y técnicas tradicionales para resolver las dificultades y las actitudes de los docentes frente al papel del lector en el proceso de la lectura, y, por otra, fomentar las relacionadas con el tema de la autoconciencia y el autocontrol en tareas académicas, pues el desconocimiento que parece existir por parte de los maestros en torno a ciertos procesos cognitivos y metacognitivos implicados en el acto de leer, se constituye en un verdadero obstáculo o limitación al momento de implementar estrategias pedagógicas dirigidas a elevar los niveles de comprensión, influyendo en el proceso desde dentro de él mismo y no desde fuera como suele creerse, tal como lo señalan Ferreiro y Teberosky (1978).

Sumado a lo anterior, se entiende que la consideración eminentemente práctica del estudio puede contribuir a través de la interpretación de los resultados que arroje al enriquecimiento teórico de la temática que hoy parece estar en pleno auge, además, despertar el interés por el análisis de otros aspectos del tema o hasta sugerir nuevas investigaciones. Por otro lado, también puede ayudar, en cierto sentido, a la fundamentación conceptual de maestros y personas interesadas e involucradas en el problema, lo que les permitirá adquirir nuevos conocimientos y mecanismos de orientación de nuevas alternativas sobre el proceso lector y las estrategias que se ponen en práctica al adelantarlos para cualificar su práctica docente; y, en otro, a su enriquecimiento metodológico por el apoyo didáctico que se pueda obtener de la aplicación de los instrumentos que se utilicen para identificar los elementos metacognitivos y evaluar los niveles lectores en los estudiantes u orientarlos hasta sus más altas dimensiones.

Lo anterior quiere decir que una investigación como la que se presenta no sólo beneficiará pedagógicamente a la institución donde se realizará sino, a través de ella, a la población de estudio, aunque por tratarse de un estudio diagnóstico que no contempla una intervención directa, posterior a la evaluación de los resultados, que pudiera orientarse a la solución o alivio de la situación, no es posible generalizar sus resultados a otros contextos fuera del escenario escolar, a pesar de que se encuentren en situaciones similares. Además, este estudio, sin duda, brinda a las investigaciones sobre metacognición y lectura adelantadas en la Universidad de Magdalena por parte del grupo de investigación Cognición y Educación claros aportes que se pueden constituir en nuevas rutas para el análisis de la actividad metacognitiva y su relación con la lectura, desde las perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje.

Los aportes teóricos y prácticos de esta investigación igualmente pueden servir de elementos que estimulen avances relacionados con estrategias metacognitivas en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en nuestro contexto que conviertan a esta última no sólo en una actividad eficiente sino, sobre todo, placentera. El goce de la lectura por parte de niños, jóvenes y adultos puede alcanzar un verdadero impacto social si se tienen en cuenta las interacciones culturales que pueden llegar a lograrse al participar de un mundo altamente alfabetizado.

Por otra parte, el hecho de que el estudio se programe en el Grado Décimo halla su justificación en que la edad influye en el despliegue que los lectores hacen de sus estrategias metacognitivas (Brown y Smiley, 1978), por lo que es deseable que estudiantes de 15 y 16 años, cercanos al inicio de su formación profesional, logren desarrollar un alto nivel de conocimiento y control sobre sus actividades cognitivas, en especial las relacionadas con la lectura de alta complejidad, por ser ésta una herramienta de inestimable importancia para el desarrollo intelectual. Esto deja entender que ha de replantearse en los escenarios educativos la idea generalizada sobre el inicio de los procesos intelectuales más elevados, ya que éstos deben comenzar a desarrollarse desde el nivel educativo de Básica Secundaria y, aun, Primaria, y no en el superior como muchos piensan.

Finalmente, un trabajo sobre la relación entre la lectura y la metacognición será de utilidad para cualquier ser, puesto que éstas son actividades que elevan su intelecto a niveles de verdadera superioridad, por lo que trabajar sobre ellas implica esforzarse por convertirlo cada día en más humano.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General

Establecer la relación existente entre la actividad metacognitiva y los procesos de comprensión lectora en estudiantes de Décimo Grado de la I.E.D. Magdalena de Santa Marta.

1.3.2 Objetivos Específicos

- * Identificar las estrategias metacognitivas puestas en práctica por las estudiantes de Décimo Grado de la I.E.D. Magdalena de Santa Marta.
- * Determinar el nivel de comprensión lectora en las estudiantes de Décimo Grado de la I.E.D. Magdalena de Santa Marta.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO DE METACOGNICIÓN

Una definición simple de metacognición lleva a decir que se trata del conocimiento sobre el conocimiento, o lo que es igual al pensamiento sobre el pensamiento, es decir, percatarse o comprender los propios procesos del pensamiento. Pero, profundizando en el asunto es necesario precisar que, en general, el concepto de metacognición se ubica en el campo de la psicología para referirse a una amplia gama de operaciones cognitivas, entre ellas las relacionadas con el ejercicio de la capacidad para reflexionar sobre el propio pensamiento, el tener conciencia sobre el propósito de ese pensamiento, crear conocimiento acerca del mismo conocimiento, pensar críticamente y ejercer un control sobre la propia actividad del pensamiento, entre otras. Esto quiere decir que el concepto de metacognición aunque amplio y variado hace referencia de manera directa y precisa a la reflexión, conocimiento y regulación a las que puede llegar el individuo de su propia actividad mental.

El concepto de metacognición resulta relativamente nuevo dentro del campo de la psicología, pues los primeros trabajos en ese sentido datan de los años 70 del siglo XX, pero en el de la pedagogía y la educación resulta mucho más reciente aún, ya que es posible encontrar las primeras investigaciones apenas en los 90. A pesar de ello, en la actualidad, no obstante su complejidad y diversidad, ha cobrado un interesante auge el desarrollo de la investigación sobre este tema, ligado, sobre todo, a otros conceptos, tales como lectura, comprensión, atención, aprendizaje y memoria, entre muchos otros.

“En su raíz etimológica el vocablo metacognición procede de la expresión ‘meta’: más allá, y del verbo latino ‘cognoscere’, que significa conocer; ir más allá del conocimiento. El prefijo meta significa también conocimiento y control, de tal manera que al hablar de metacognición nos referimos al conocimiento y control de los procesos cognitivos. Entonces, conocer sobre lo que uno sabe es la esencia de la metacognición” (Cerchiario et Als., 2010: 12).

El corto pero fructífero desarrollo del concepto de metacognición ha sido formado con base en diversas perspectivas ideológicas y metodológicas que han conducido hoy a una definición más clara del mismo.

Flavell comienza en 1971 a utilizar el término desde consideraciones científicas, en estudios referentes a la Metamemoria; a partir de allí se estableció la relación del mismo con actividades mentales específicas para convertirse entonces en metalectura, metacompreensión y metaatención, entre otros en Markman (1977), Baker y Brown (1981) y Miller, (1982), citados por Mayor et Als. (1995). Ya en la década de los 80 se hace realidad la intención de definir teóricamente la metacognición, así como sus mecanismos operacionales, en trabajos de Borkowski, (1985), Yussen, (1985); Brown, (1987); Garner y Alexander, (1989) (Citados por Mayor et Als.). Esta situación condujo a que el término adquiriera al lado de unas características complejas, claras especificidades conceptuales, epistemológicas y metodológicas que hoy por hoy orientan y enriquecen su comprensión, a la vez que facilitan la profundización y el trabajo investigativo acerca de él.

Las investigaciones primeras sobre metacognición estuvieron relacionadas con la memoria. Actualmente ocupan un capítulo importante en el estudio del aprendizaje, la resolución de problemas, el razonamiento, la atención, la lectura (Brown, 1980; Myers y Paris, 1978; Paris y Jacobs, 1984; Paris y Oka, 1986; Paris, Wasik y Turner, 1991) y la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1981 y Scardamalia y Bereiter, 1991). Todos estos trabajos coinciden en concluir que los estudiantes más exitosos en un dominio particular, exhiben altos niveles de conocimiento metacognitivo acerca del dominio y son más estratégicos en la regulación de sus procesos cognitivos (Bransford, Brown y Cocking, 1999).

Inicialmente, Flavell hablaba de metacognición como "el conocimiento que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos y el control del conocimiento en procesos como monitoreo, regulación y ordenamiento de dichos procesos en relación con los objetos cognitivos, datos o información sobre los cuales ellos influyen" (1976: 232). Esto quiere decir que se relacionaba el término con el conocimiento de los propios procesos cognitivos, sus resultados y cualquier aspecto relacionado con ellos, así como al aprendizaje de las propiedades relevantes relacionadas con la información y los datos. Brown (1978), por su parte, amplió el concepto al señalar que la metacognición se trata del control deliberado y consciente de las acciones cognitivas y las actividades metacognitivas con los mecanismos autorregulatorios que utiliza el sujeto durante la resolución de problemas o al enfrentarse a tareas; esto implica: tener conciencia de las limitaciones del propio sistema; conocer el repertorio de estrategias de las que dispone el sujeto y usarlas apropiadamente; definir e identificar problemas; planificar y secuenciar acciones para su resolución; supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad.

Entre 1977 y 1982, estudiosos como Markman, Baker, Brown y Miller relacionaron el término metacognición con campos específicos, como la lectura, la comprensión, la atención y la interacción social. A mediados de los años 80, surgió la necesidad de definirlo en sus aspectos teóricos y prácticos a partir de reflexiones de Borkowski (1985), Yussen y Brown (1987), Garner y Alexander, (1989), citados en Mayor, Suengas y González (1995).

A lo largo de todo este proceso de definición del campo de la metacognición surgió con Yussen la idea de considerarlo, según los mismos autores, desde cuatro paradigmas: el del procesamiento de la información, el cognitivo-estructural, el cognitivo-conductual, y el psicométrico. Sin embargo, Brown, con una mirada más metodológica, ofrece orientación en el sentido de abordar el estudio metacognitivo desde los análisis: de los informes verbales; de los mecanismos ejecutivos del sistema de procesamiento de la información; de los problemas que plantea el aprendizaje y desarrollo de la autorregulación y la reorganización conceptual; y del tópico de la heterorregulación.

A la par de lo anterior, surgen en el recorrido histórico del tema de la metacognición otros paradigmas y raíces, al decir de Mayor, Suengas y González (1995): 1) los estudios sobre la conciencia, de Swartz, Shapiro y Davidson; 2) los de la llamada Teoría de la Mente, de Yussen, Wellman, Astington, Harris y Olson; 3) los que tratan de definir el procesamiento controlado y el explícito en contraste con el automático y el tácito, de Posner y Snyder, Schneider y Shiffrin, y Glaser y Farr; 4) los que se refieren al procesamiento estratégico y a la utilización de estrategias de aprendizaje y de pensamiento, Schmeck, Weinstein, Goetz y Alexander, y Belmont; 5) los que analizan la posible existencia de manifestaciones metacognitivas en trastornos neuropsicológicos, de Shimamura y Squire, y McGlynn y Schacter; 6) los que tienen que ver con el autocontrol, la autoeficacia, el autoconcepto y la autoestima, de Rosenberg y Kaplan, Marsh y Shalverson, Bandura, y Schunk; 7) los que describen y explican el aprendizaje autorregulado; 8) los que intentan delimitar la naturaleza y el alcance de la representación, de los modelos de la mente y, por tanto, del conocimiento, de Johnson-Laird, Anderson, Posner y Mayor; 9) los que analizan la recursividad, de Chomsky, Rezhin, Johnson-Laird y Lieberman; y 10) entre otros, los que desarrollan el concepto cibernético de retroalimentación informativa, de Wiener, Miller, Galanter y Pribram, Bertalanffy y Herken.

A partir de estos trabajos que enriquecieron sin duda la base conceptual sobre metacognición, algunos otros autores han coincidido en estimarla como la conciencia que se tiene acerca de las propias actividades mentales, es decir, del propio pensamiento y aprendizaje (Antonijevick y Chadwick, 1982; Nelson y Narens, 1990. Citados en Mayor, Suengas y González, 1995).

En la década de los 90, Areiza y Henao (1999), al analizar la actividad metacognitiva la extienden al hecho de que ella se lleva a cabo cuando el yo cognoscente piensa acerca de su propio pensamiento, reflexiona sobre si posee un tipo de conocimiento, si está adquiriendo un nuevo saber, reconoce el nivel cognoscitivo adquirido, o piensa sobre errores cometidos en sus declaraciones; con esto eleva la metacognición hasta un análisis interior, consciente, autoevaluativo del nivel de conocimiento dominado por una persona que aprende dentro de un contexto determinado.

Entrado el nuevo siglo, Vargas y Arbeláez (2002) a partir de las conceptualizaciones iniciales aborda el problema de la metacognición desde las limitaciones que tienen las personas para generalizar o transferir lo que han aprendido a situaciones diferentes a las que han originado su aprendizaje, pero sin alejarse de la capacidad metacognitiva como un atributo humano que se vincula con la habilidad que se tiene para conocer lo que se conoce, planificar estrategias para procesar información, tener consciencia de los propios pensamientos durante el acto de solución de problemas y reflexionar y evaluar la productividad del propio funcionamiento intelectual.

En investigaciones recientes sobre actividad metacognitiva, Romero, Arbeláez, Vargas (2002) plantean la necesidad de mejorar la capacidad de memoria y las destrezas de aprendizaje de los estudiantes. Los estudios señalan que los sujetos mejoran su ejecución cuando están bajo el control del experimentador pero al momento de hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje ya no eran capaces de ponerlo en funcionamiento o aplicarlo en nuevas situaciones. Esta situación permite formular la hipótesis de que el uso de los recursos cognitivos propios no es espontáneo, sino que surgen con la necesidad de enfrentar tareas o problemas concretos, a fin de seleccionar la estrategia más pertinente a cada situación. Desde esta perspectiva hoy en día se llega a la dimensión de la metacognición concebida como el control de la cognición.

2.2 MODELOS DE LA METACOGNICIÓN

Resulta difícil hablar de un modelo general y completo de metacognición. Flavell (1981) y Wellman (1985) (Citados en Mayor et Als., 1995) han ideado dos modelos aplicables sobre todo al desarrollo metacognitivo. El primero de ellos establece la distinción y la interacción entre cuatro componentes: los objetivos cognitivos, las experiencias metacognitivas, el conocimiento metacognitivo y el uso de estrategias, y además incluye este modelo una clasificación de las variables que afectan a la metacognición: personales, de tarea y de estrategias. El segundo, se basa en la existencia de cinco conjuntos de conocimientos diferentes, pero encubiertos, que forman la metacognición de una persona: existencia de los

estados mentales, implicación en los diferentes procesos, referencia integrada de todos ellos a una sola mente, dependencia de diversas variables y monitoreo cognitivo (Mayor, Suengas y González, 1995).

En la vía de proponer un tercer modelo, Mayor, Suengas y González se basan en el pensamiento de varios estudiosos, entre ellos Baker y Brown (1984) quienes han señalado dos componentes básicos de la metacognición, sobre los cuales hoy existe un indiscutible consenso entre diversos autores: el conocimiento propio acerca de la cognición y la regulación de la cognición. El primero tiene que ver con el conocimiento sobre las fuentes cognitivas y la compatibilidad que hay entre las demandas de la situación de aprendizaje y los recursos de los individuos para aprender; mientras que el otro, la regulación de la cognición, está conformado por mecanismos o estrategias autorreguladoras que se aplican durante el proceso de aprendizaje. Igualmente, los mismos autores reportan que Buron (1996) define la metacognición como el conocimiento y regulación de las propias cogniciones y procesos mentales, junto a Butterfield, Nelson y Peck (1988) quienes también se orientan por los procesos de pensamiento humano en general (cognición) y a la capacidad de manejar los propios recursos cognitivos (regulación), como componentes esenciales de la metacognición.

Así mismo, Cheng (1993, citado en Mayor, 1995) utilizando otros vocablos sustenta la existencia de dos procesos como parte de la metacognición: Por un lado, el conocimiento metacognitivo, autovaloración o conciencia metacognitiva, y, por otro, el control ejecutivo, regulación de la cognición o autoadministración. El primero tiene que ver con el conocimiento que tiene la persona de sus propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que se usan para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad; y, el segundo, se relaciona con la habilidad para manipular, regular o controlar esos recursos y estrategias cognitivas en la mira de garantizar el éxito de la tarea de aprendizaje o solución de problemas. Sin embargo, Cheng incluye la planeación, monitoreo, revisión, y evaluación, entre otras actividades mentales, a las que se refiere Sternberg (1985) como metacomponentes o procesos ejecutivos de orden superior en su modelo de inteligencia triárquica.

Brown (1978), por su parte, agrupa bajo la denominación de autorregulación a todo ese conjunto de actividades cognitivas complejas, que Kluwe (1987. Citado en Cerchiaro, 2010), con criterio mnemotécnico identifica con las siguientes preguntas orientadoras de toda actividad cognitiva: ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo lo voy a hacer? (planeación) ¿Qué estoy haciendo? ¿Cómo lo estoy haciendo? (monitoreo y supervisión) ¿Qué tan bien o mal lo estoy haciendo? (revisión y evaluación).

Con base en las anteriores consideraciones, Mayor, Suengas y González (1995) proponen para un nuevo modelo de metacognición, además de conciencia y control, un tercer componente: la autopoiesis. Ésta la identifican con la capacidad

autoconstructiva, que alcanza el sujeto, de su subsistema cognitivo, que permite a la actividad metacognitiva acoplar el cierre (volver sobre sí mismo) y la apertura (ir más allá de lo dado) para crear algo distinto de lo ya existente, por eso, según los autores la actividad metacognitiva es consciente de sí misma, se controla a sí misma y se construye a sí misma.

En realidad, Mayor, Suengas y González hablan de macrocomponentes al referirse a la conciencia, el control y la autopoiesis, cada uno de los cuales se encuentra constituido por dimensiones de la actividad cognitiva, definidos en el llamado Modelo de la Mente: componentes (representaciones, procesos, funciones), tareas u objetivos (resolución de la dualidad, descubrir o crear reglas, es decir, regulación, y adaptación) y modos o características (organización sistémica, flexibilidad y reflexividad). Esto se complementa, por un lado, con las variables de la metacognición que son, en esencia, los componentes de la actividad cognitiva: actividad, sujeto y contexto, y, por otro lado, con los aspectos que habitualmente se toman en cuenta en la metacognición: atención, recuerdo y pensamiento y lenguaje.

2.3 COMPONENTES DE LA METACOGNICIÓN DESDE MAYOR, SUENGAS Y GONZÁLEZ

A lo largo de la breve historia del desarrollo de los estudios sobre metacognición, es claro que alrededor del tema se ha visto involucrado un notable número de conceptos que la constituyen, sin embargo, hay acuerdo entre los diversos autores que han tratado el asunto en cuanto a la existencia de dos componentes básicos de la actividad metacognitiva: conciencia y control; el primero de ellos entendido como la vuelta sobre sí mismo, el estado subjetivo de percibir algo, sea dentro o fuera de nosotros mismos y manifestado en forma de conocimiento del proceso; y el segundo, referido a la regulación de la actividad mental por parte del individuo.

Baker y Brown (1984. Citados en Cerchiaro et Als., 2010) hacen referencia a la conciencia como el conocimiento acerca la cognición, de las fuentes cognitivas y la compatibilidad que hay entre las demandas de la situación de aprendizaje y los recursos de los individuos para aprender; y al control, como el proceso que involucra los mecanismos autorreguladores –también denominados autorregulación– que se utilizan durante el proceso de aprendizaje.

Las mismas autoras hacen referencia al concepto de metacognición desde la perspectiva de Butterfield, Nelson & Peck (1988) que la consideran como la capacidad de manejar los propios recursos cognitivos (regulación), señalados como procesos de pensamiento humano en general.

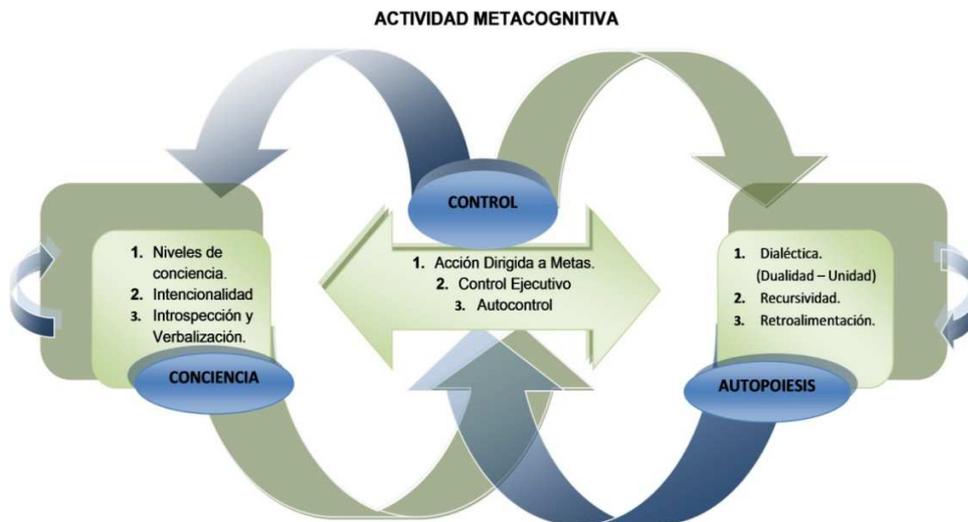
Por su parte, Cheng (1993. Citado por Mayor et Als. 1995) habla de dos componentes de la metacognición: el conocimiento metacognitivo, autovaloración o conciencia metacognitiva y el control ejecutivo, regulación de la cognición o autoadministración. El primero identificado como el conocimiento que la persona puede alcanzar tanto de sus propios procesos de pensamiento, como de las demandas de la tarea y de las estrategias que se usan para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad. El segundo, determinado como la habilidad para manejar o controlar los recursos y estrategias cognitivas con el objetivo de garantizar la culminación adecuada de una tarea de aprendizaje o la solución de problemas. Todo esto se extiende a las actividades mentales de planeación, monitoreo y evaluación, mencionadas por Sternberg (1985).

Mayor, Suengas y González, enriquecen la discusión sobre los componentes de la metacognición, proponiendo además de los de *conciencia* y *control*, el de *autopoiesis*. El término *autopoiesis* o *autopoyesis* proviene de los vocablos griegos *auto-*, auto, 'sí mismo', y *ποίησις*, *poiesis*, 'creación' o 'producción'; y tiene su origen en la biología, introducido por Maturana y Varela en 1971 para designar la organización de los sistemas vivos, es decir, la condición de existencia de los seres vivos en la continua producción de sí mismos (Maturana, 1997). En esa perspectiva, Mayor et Als. estableciendo la equivalencia de sentido de la palabra en el ámbito de la psicología explican la autopoiesis desde la actividad metacognitiva como la "capacidad autoconstructiva del subsistema cognitivo, a través de la cual la actividad metacognitiva lleva a cabo la articulación entre el cierre (volver sobre sí mismo) y la apertura (ir más allá de lo dado) creando algo distinto de lo ya existente" (1995: 89), pero, al decir de Maturana (1997), en una red de transformaciones dinámicas y a manera de círculo creativo, que lo hace autónomo. Este proceso es organizado por los sistemas vivientes humanos, según Bastidas y Mejía (2005), para autoconstruirse estructural y funcionalmente a través de selectivas transacciones informacionales, materiales y energéticas con su ambiente y a través de procesos constructivos internos. Esto indica que en la organización del sistema cognitivo productor y producto son el mismo sujeto; ser y hacer son inseparables, hecho que constituye la esencia de su organización; lo anterior quiere decir que la actividad metacognitiva tiene como característica que: es consciente de sí misma, se controla a sí misma y se construye a sí misma.

Cerchiaro et Als. resumen el sentido de los componentes de la metacognición explicando el proceso, en palabras de Beltrán (2002), en el sentido de que "en definitiva, puede decirse que la actividad metacognitiva que un individuo despliega lo lleva a trazar un plan eficaz para enfrentar una determinada tarea (aprendizaje, resolución de problemas, comprensión de un texto), a controlar las distintas fases del plan previamente trazado, eligiendo las estrategias apropiadas, confirmándolas o cambiándolas siempre que sea necesario y, por último, a evaluar los resultados de las actividades realizadas ajustadas al plan original o rectificadas si hubiese sido necesario" (2010: 19).

Profundizando en el modelo propuesto por Mayor, Suengas y González, (1995), con el cual se identifica este estudio, se puede observar que éste se encuentra formado por componentes, que a su vez están constituidos por subcomponentes (Ver Figura 1).

Figura 1. Modelo de Actividad Metacognitiva. (Tomado de Cerchiaro et Als. 2010)



El primer componente, *conciencia*, lleva implícitos los subcomponentes de niveles de *conciencia*, de *intencionalidad* y de *introspección*.

Estudiosos como Mayor y colaboradores (1995), consideran incuestionable la existencia de una *toma de conciencia* –o sea, el conocimiento que la persona puede alcanzar tanto de sus propios procesos de pensamiento, como de las demandas de la tarea y de las estrategias que se usan para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad– en toda actividad metacognitiva, pero proponen varios niveles de conciencia, a lo largo del mismo proceso, con diferentes funciones. Esta dimensión se supone desde el nivel más bajo, denominado *conciencia vaga*, la cual es meramente funcional, hasta el nivel más alto o *conciencia reflexiva y penetrante*, la cual puede orientarse hacia algunos aspectos o ciertas actividades cognitivas o puede incluir una concepción más global de la propia conciencia, de la propia mente y del propio sujeto en tanto objeto y soporte de toda actividad cognitiva y metacognitiva; así se entiende que la conciencia reflexiva, como actividad metacognitiva, incluye una mirada de sí misma, el análisis de la propia mente y el conocimiento más o menos profundo del propio sujeto. Este componente también lleva implícito la *intencionalidad*, definida por Mayor como la “propiedad de la actividad mental por la cual ésta se remite siempre a un objeto distinto de ella misma” (p. 57), ya que sin ella se reduciría

críticamente la definición de metacognición, puesto que es posible conceptualizarla a partir de su intención de explicar la propia cognición. Así mismo, este aspecto implica igualmente la *introspección*, asumida como la observación que la persona hace de su mundo y situaciones interiores, de sus actos, estados de ánimo o de conciencia, lo cual permite entender que sin este instrumento se hace difícil acceder y manejar la metacognición y, aún más, verbalizarla y operacionalizarla.

El componente de *control*, –es decir, la habilidad para manejar, o controlar los recursos y estrategias cognitivas con el objetivo de garantizar la culminación adecuada de una tarea de aprendizaje o la solución de problemas– conducente a la supervisión y regulación de la actividad cognitiva incluye la *acción dirigida a metas*, el *control ejecutivo* y el *autocontrol*. Bastidas y Mejía (2005) aclaran que la *acción dirigida a metas* concibe al sujeto como responsable de la selección y propuesta de sus propios fines en la realización de tareas que incluyan la acción mental, pero el sujeto no controla sólo la ejecución, sino toda la acción, incluyendo la fijación de objetivos y la elaboración de la respuesta; el soporte teórico de este aspecto de la actividad metacognitiva se halla para Mayor y colaboradores (1995) en las teorías motivacionales. El *control ejecutivo* remite en alguna forma a un sistema central que controla el pensamiento, por lo que se vincula a la teoría del procesamiento de la información; en tanto, el *autocontrol* tiene que ver con el uso consciente o puesta en práctica por parte del sujeto de algunas estrategias con el propósito de optimizar su aprendizaje, por su naturaleza ha sido justificado teóricamente desde perspectivas tan diferentes como la epistemología genética piagetiana, la conductual y la cognitivo-conductual, incluidas las teorías del aprendizaje social.

El componente *autopoiesis*, -referido como la capacidad autoconstructiva del subsistema cognitivo, a través de la cual la actividad metacognitiva lleva a cabo la articulación entre el cierre (volver sobre sí mismo) y la apertura (ir más allá de lo dado) creando algo distinto de lo ya existente-propuesto de forma novedosa por Mayor, Suengas y González en 1995, está integrado, según los autores, por tres subcomponentes que posibilitan al individuo autoorganizarse y autoconstruirse: la *dualidad y unidad*, la *recursividad*, y la *retroalimentación y regulación*.

El primer subcomponente de la autopoiesis obliga al análisis y la síntesis simultáneos que permiten comprender el contraste del proceso dialéctico de la *dualidad*, vista como la apertura o diversidad de elementos presentes en la actividad metacognitiva, y la *unidad*, esto es, el cierre del proceso, lo que permite que haya equilibrio y adaptación del sujeto a la situación.

El segundo, es la *recursividad*, que permite, al decir de Bastidas y Mejía (s.d.) la incrustación progresiva y sistemática de la metacognición en el decurso de la

cognición a través de la integración sucesiva de elementos o procesos en la actividad cognitiva.

El tercer subcomponente se refiere al proceso de *retroalimentación*, que implica la acción cognitiva permanente que le permite al individuo operar dentro de sí para obtener información sobre si el proceso adelantado mantiene su finalidad o dirección correcta o no, es decir, es la posibilidad que se brinda el individuo de confirmar su propia actividad cognitiva para reconducirla (Austin, 2000).

Con base en lo anterior se comprende que la autopoiesis se asemeja parcialmente a los otros macrocomponentes –conciencia y control– en cuanto a la dualidad y la reflexividad, pero se distingue de ellas en que la autopoiesis, además de organizar la actividad metacognitiva cerrándose sobre sí misma, amplía indefinidamente sus posibilidades. De modo que, por el cierre, la metacognición es un proceso circular, se vuelve sobre sí misma, tal como ocurre con la conciencia y el control; pero, por la apertura, la metacognición integra la diversidad (el yo / el otro, el sujeto / el entorno) en unidad y vuelve a dividirla sin límites, convirtiéndose en una actividad inagotable; la apertura permite también la introducción sucesiva de elementos, la recursividad, lo cual se constituye en uno de los fundamentos de la productividad incesante; por último, la apertura incorpora espacios de retroalimentación para permitir a la actividad metacognitiva reconfirmar los objetivos y logros del proceso y alimentarse a partir de los efectos que produce en el propio ambiente. Todo lo anterior configura una actividad circular creativa, inacabable y abierta, en la que se condensan la autogeneración de la actividad cognitiva del individuo y la interacción de éste con el mundo (Bastidas, 2003).

Mayor et Als (1995), considerando que la metacognición es un tipo particular de actividad cognitiva, proponen dentro de su modelo otros elementos, denominados *variables de la actividad metacognitiva*, referidas a los componentes de la misma; ellas son: *actividad, sujeto y contexto*.

La variable de *actividad*, tiene que ver, según Mayor et Als (1995: 91-94) con el conocimiento que tiene el individuo de las distintas conductas, acciones u operaciones que realiza y su relación con él mismo, en términos de tareas, estrategias, atención y esfuerzos requeridos que influyen en su funcionamiento metacognitivo resultante. Así, las *tareas* son entendidas como los retos, compromisos o trabajos por realizar, lo cual involucra en el proceso metacognitivo el conocimiento de la naturaleza de la información implicada en ellas y el de la demanda que las mismas exigen, de modo que su excesiva facilidad puede determinar poca observancia de actividad metacognitiva, su demasiada dificultad puede implicar falta de motivación para adelantarla, mientras que su dificultad media puede no solo provocar su diseño y empleo, sino también su notable mejora. Las *estrategias* son vistas como los procedimientos o técnicas que pone en práctica la persona durante sus diversas empresas cognitivas y metacognitivas,

como las de percibir, comprender, aprender, leer, escribir, solucionar problemas, entre otras, así como de su forma de aplicación y eficacia. La *atención* es vista como la aplicación voluntaria e intencional de la actividad mental a un estímulo; y el *esfuerzo* es reconocido como la actitud que lleva implícita el incremento de la labor o la fuerza del individuo en la realización de la actividad.

La variable de *sujeto* hace referencia, en la perspectiva de Cantillo y De la Hoz (2008), “desde las dimensiones biológica y cultural del individuo, además de las inherentes al mismo como sujeto cognitivo, al conocimiento que éste tiene de su propio ser, de sus habilidades, destrezas, disposiciones al actuar, creencias, actitudes, estilos atribucionales, así como de la motivación, que influyen en la tarea que realiza” (2008: 27). Pero también, tiene que ver con los conocimientos o creencias que la persona tiene de sus propias, capacidades y limitaciones como aprendiz de diversos temas o dominios, y respecto de los que posee sobre otras personas y que lo conllevan a adquirir conocimientos intraindividuales, interindividuales y universales (Herrera J., Mézquita, y Rojas, C. 2011: 19). Todo lo anterior se resume en que la variable de sujeto tiene que ver con el conocimiento que la persona tiene de sus propios recursos cognitivos puestos por ella misma al servicio de su actividad cognitiva.

La variable de *contexto* comporta el conocimiento que el sujeto tiene, por un lado, de los materiales empleados en la labor metacognitiva, pues el tipo de ellos puede inducir al individuo, como en el caso de la lectura, a adelantar actividades mentales complejas, como clasificaciones o razonamientos, o, por el contrario, dificultarlas; por otro lado, al conocimiento de la situación, o microcontexto, entendido como el tipo de contexto en virtud del cual la actividad del sujeto se vincula con las personas implicadas y se enmarca en sus circunstancias espacio-temporales; ésta incluye, desde el pensamiento de Mayor et Als., “la organización de los estímulos del ambiente físico y social, espacial y temporal, así como las relaciones entre el sujeto y otros sujetos” (1995: 89). Y, por último, el contexto involucra el ámbito sociohistóricocultural, o macrocontexto, en que se desarrolla su actividad; el conocimiento del mismo implica para el sujeto “el desarrollo de la capacidad para darse cuenta de las restricciones o posibilidades que éste le presenta a su actividad, lo cual determina el grado de precisión, eficacia y alcance de la misma” (p. 90).

Si se tiene en cuenta que la lectura es uno de los procesos mentales que implica más claramente actividades cognitivas y metacognitivas por parte del sujeto que aprende, es entendible que ha sido posible para algunos autores extender los conceptos propuestos por Mayor, Suengas y González sobre variables generales para el aprendizaje como *variables de la metacompreensión lectora*. A este respecto, Armbruster, Echols y Brown (1982), citados por Jiménez (2004) proponen cuatro tipos de variables: *características del lector* (persona), *tarea*, *texto* y *estrategias*.

La variable de *persona* implica que las características que ésta posee influyen de modo determinante en la actividad metacognitiva que adelanta en relación con su práctica lectora; así, aspectos como la edad, los conocimientos previos y la motivación resultan definitivos en los resultados del proceso lector. Estudios realizados indican que la edad de los niños evidencia el desarrollo o la puesta en práctica de ciertas actividades metacognitivas o de estrategias específicas dentro de ellas para lograr la comprensión (Chi, 1985, 1987; Meloth, 1990. Citados en Mayor et Als., 1995). Los conocimientos previos sobre lo leído, señalan Mayor et Als, son uno de los mejores predictores de la facilidad con que aprenderá nuevos conocimientos, por la actividad mental que implica el establecimiento de relaciones, similitudes, diferencias o implicancias que puede haber entre los conocimientos confrontados. Por otra parte, el grado de interés o motivación del sujeto lector influyen en su comprensión por la disposición afectiva y emocional que conllevan a su aceptación, acercamiento o apropiación del contenido del texto. El conocimiento o no que tenga el lector de sus propias características y de cómo hace uso de ellas al servicio de la comprensión del texto, lo señalan como lector experto o lego. Es por esto que, por ejemplo, al decir de Mayor et Als., el lector experto no sobrecarga su memoria intentando retener grandes trozos de texto, o demasiadas inconsistencias sin resolver, o demasiadas palabras desconocidas o frases abstractas; de la misma manera, intenta hacer el texto más significativo para él un material arbitrario y difícil de comprender y retener, intentando encajar en sus experiencias personales el nuevo material (Brown, Armbruster & Baker, 1986). Así, señala Jiménez (2004), tareas como establecimiento de propósitos en la actividad lectora; modificación de la velocidad lectora en función de los propósitos; identificación de los elementos importantes del texto; análisis de la estructura del texto; activación del conocimiento previo; evaluación del texto y detección de fallas; recolección de evidencias de lo que el texto puede significar, son el resultado de la interacción que el lector hace de la información que proporciona el texto con sus conocimientos previos para lograr la comprensión. Todo esto en una permanente tarea de supervisión de su actividad lectora.

La variable de *tarea* hace referencia, según Jiménez, a que el lector es consciente de que el propósito de la lectura es construir el significado, pero en el proceso se ve enfrentado a una o varias tareas que realizar y varios objetivos que cumplir. Pero el lector debe aprender cómo adaptar su comportamiento lector a las tareas específicas. De modo que, por ejemplo, el proceso que se requiere para localizar un detalle específico es diferente que el que se necesita para escribir un análisis crítico de un texto -son distintas tareas-. Se entiende con ello que utilizar la lectura con distintos objetivos implica también realizarla de manera diferente y emplear los recursos cognitivos de manera distinta; esto conlleva una representación interna de la tarea, con lo que ésta puede ser más o menos exigente y necesitar mayor o menor esfuerzo. La ejecución efectiva de una tarea depende del grado de

conciencia del individuo acerca de las demandas de procesamiento y de recuperación, así como también del nivel de habilidad del sujeto para adaptar la lectura con el fin de satisfacer tales demandas (Poggioli, 1998. Citado en Jiménez. 2004). Por eso, es importante para el lector considerar al leer adelantar conscientemente tareas como simplemente localizar una información, o predecir con exactitud su ejecución en la tarea, entre otras, pues como variables importantes en la metacognición lectora pueden favorecer la comprensión del documento.

La variable de *texto* se relaciona con el conocimiento que tiene el lector de las características del documento que lee y que influyen en su comprensión. Jiménez (2004) afirma que factores como las ideas que expresa el texto, el vocabulario, la sintaxis, la claridad de las intenciones del autor, la presentación, el estilo, la coherencia, el interés y la familiaridad con el texto que tenga el lector, el tipo de texto (narrativo, expositivo o descriptivo), tienen influencia en el aprendizaje (comprensión) del estudiante. Algunos estudios (Garner, 1981; Sánchez, 1988 y 1990. Citados en Jiménez. 2004) han demostrado que los lectores deficientes no suelen detectar jamás inconsistencias del texto, como palabras ambiguas o confusas, porque ni siquiera creen que sean más difíciles de comprender que los textos consistentes y sólo se fijan en la dificultad que pueda tener para ellos la decodificación de las palabras (vocabulario difícil,...). Por eso, se puede decir que el lector puede optimizar su aprendizaje llegando a ser consciente de la estructura del texto y del efecto que tiene sobre su aprendizaje.

Y la variable de *estrategia*, al decir de Jiménez, tiene que ver con el conocimiento que alcanza el lector de procedimientos que puede adelantar para lograr la comprensión, así como de criterios sobre cuándo, cómo y dónde emplearla. Dependiendo de la tarea, la estrategia a implementar variará. Jiménez (2004), citando a Garner (1987), afirma que las estrategias lectoras son las actividades conscientes, que utilizan los aprendices activos, muchas veces para remediar los fallos cognitivos que perciben al leer, que facilitan la comprensión lectora y que se pueden enseñar. Las estrategias lectoras pueden y deben ser enseñadas hasta el punto de automatizarlas, para así llegar a convertirlas en habilidades o destrezas. La metacognición en relación con las estrategias implica no sólo poder apreciar qué se sabe y qué no se sabe sino también conocer qué hacer para remediar los fallos en la comprensión con el fin de incrementar el aprendizaje. La capacidad para modificar las estrategias de lectura de acuerdo con la tarea se desarrolla con la edad (Forrest-Pressley & Waller, 1984). Mayor et Als reportan que a medida que los niños se van haciendo expertos en lectura desarrollan dos tipos de estrategias: de reparación (cuando el texto no se entiende hay que decidir si hacer o no hacer algo, dependiendo del propósito de la lectura) y de recuerdo (si el texto hay que aprenderlo, habrá que memorizarlo). "Tanto la edad como el nivel de habilidad influye en el despliegue que los lectores hacen de sus estrategias metacognitivas.

(...) El lector experto tiene conocimiento de posibles estrategias alternativas ante un caso de necesidad (está alerta a las interrupciones), realiza un uso espontáneo de las estrategias lectoras y supervisa de manera activa las estrategias ajustándolas a sus necesidades, siendo selectivo en la dirección de su atención, y refinando progresivamente la interpretación del texto mediante una actuación deliberada. Se trata, entonces, de conocer no solamente las estrategias, sino también, cuándo aplicarlas, por qué aplicarlas y cómo evaluarlas.” (Mayor, Suengas y González, 1995: 92).

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

El amplio espectro de macrocomponentes, subcomponentes y niveles metacognitivos y la complejidad de los mismos ha llevado a muchos investigadores a interrogarse, desde el ámbito de lo educativo dada la significativa actividad cognitiva que en él se promueve, acerca de la relación que pudiera existir entre la actividad metacognitiva compleja con el nivel de escolaridad. En ese sentido, Labatut (2006) afirma, a partir de estudios en el nivel de educación superior en Argentina que, independientemente del género y el programa en que se halle inscrito, en términos generales, el estudiante adelanta por igual actividades de procesamiento, transformación y operación con las representaciones reproducidas de la realidad o construidas por él mismo; en cuanto al empleo de estrategias metacognitivas –conciencia, control y autopoiesis– son empleadas por encima del 66% en el inicio de la carrera y al final sin que exista una diferencia significativa en ninguno de los componentes por efecto de una diferencia en el nivel de escolaridad. Estos resultados se contradicen con los ofrecidos por estudios de 2007 donde se asegura que sólo en los últimos semestres de las carreras universitarias es posible observar actividad metacognitiva.

Martínez (2007), en esa misma línea, señala, a partir de un estudio a nivel de educación superior en Barcelona, que se descubren diferencias significativas en cuanto a la puesta en práctica de estrategias metacognitivas entre sujetos de diversos niveles de formación, pues ellos al final de la carrera evidencian un mayor uso de las mismas con respecto a quienes se encuentran en nivel intermedio o

inicial. Esta posición es respaldada por Camarrero, Martín y Herrera (2000) al indicar que la actividad metacognitiva aparece con mayor complejidad y efectividad a medida que aumenta su competencia académica.

En este mismo sentido, es importante destacar los resultados presentados por Herrera (2004) de una investigación en México sobre metacognición en estudiantes de universidades públicas y privadas. Aquí se señala que aunque no existen diferencias en la actividad metacognitiva en relación con el semestre que se cursa, sí se aprecian en los macrocomponentes que se ponen en juego, consciencia, control y autopoiesis. A nivel general se concluye la existencia de alta actividad metacognitiva sin diferencias en cuanto a la pertenencia a universidades públicas o privadas.

En igual perspectiva, Bastidas (2003) ha concluido en un trabajo en la Universidad de Manizales con estudiantes universitarios, que no existen diferencias significativas en la actividad metacognitiva global entre los semestres I y VIII. Pero sí existe marcada diferencia entre I y X.

En otro ángulo del escenario educativo, Atencio, Ayala y Montes (2007) en un estudio en Colombia sobre aprendizaje regulado y metacognición al preparar un examen, han descubierto una correlación directa entre los dos procesos. Allí se establece, por un lado, que existe una relación significativa entre los niveles de desempeño en el proceso de aprendizaje autorregulado y el resultado del aprendizaje; y, por otro, que existe un desfase significativo entre el conocimiento declarativo de aprendizaje autorregulado y el desempeño en el mismo.

Por su parte, Romero, Arbeláez, Vargas, García y Ramírez (2002), en otra perspectiva, han develado en un estudio a nivel de educación universitaria en Pereira que existen diferencias entre un entorno desescolarizado y presencial respecto a las habilidades metacognitivas y el desempeño, aun cuando a pesar de las diferencias, en ambos grupos no es adecuada la reflexión. Con base en que se ha descubierto que el estudiante se centra en conocer el estilo de enseñanza del docente para poder buscar los mecanismos que le permitan pasar la materia, casi sin cuestionamiento sobre lo que se aprende, se concluye que, en términos generales, el desempeño del estudiante es un efecto del control externo, tanto del profesor como de la nota, y no de una actividad metacognitiva.

2. 4 COMPRENSIÓN DE LECTURA.

2.4.1 Conceptualización de la Comprensión de Lectura

Al hablar de lectura se debe pensar en un hecho que va más allá de la definición de diccionario que indica que es el acto de “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (RAE. 2001), porque leer va más allá, es una actividad orientada desde diversas perspectivas que tiene como fin, siempre, la comprensión del escrito.

En ese sentido, es posible aceptar que la lectura es un acto de liberación del ser. Vista así, el pedagogo brasileño P. Freire, por un lado, caracteriza la lectura como “un proceso en que se aprenden y conocen de manera crítica el texto y el contexto, ámbitos trabados por una relación dialéctica; pero, por otro lado, acepta que leer es un acto de liberación, pues implica el tránsito del individuo de la posición de oprimido a la de ser libre a través de la alfabetización o inserción del ser humano en el mundo” (1989. Citado en Ramírez. 2009: 169).

En esa misma línea de pensamiento se sitúa Barthes (1987) al señalar a la lectura como una práctica de inclusión del ser en un contexto alfabetizado, el mundo letrado, puesto que, según Ramírez, para él “leer es decodificar letras, palabras, sentidos y estructuras, por un lado, y eso es incuestionable, pero, por otra parte, al acumularse decodificaciones, ya que la lectura es, por derecho, infinita, se retira el freno que es el sentido, la lectura se coloca en rueda libre y el lector queda atrapado en una inversión dialéctica; finalmente, ya no decodifica, sino sobrecodifica; ya no descifra, sino produce; amontona lenguajes y deja que ellos lo recorran infinita e incansablemente: él es esa travesía” (p.171). Esto quiere decir que “la lectura puede considerarse constitutivamente un campo plural de prácticas [comunicativas] dispersas y efectos irreductibles, de manera que la lectura de la lectura —la metalectura— no sería en sí misma sino un destello de ideas, de temores, de deseos, de goces y de opresiones, porque la lectura desborda a su objeto” (p.171).

Desde otra perspectiva, Escarpit (Citado en Ramírez. 2009: 177) interpreta la lectura como un proceso mental, señalándola como un acto completo de comunicación que implica la producción de información, tanto por parte del escritor como del lector, pero, adentrándose en ella, también, como una actividad psicológica que implica interrelaciones entre un escritor y un número indeterminado de lectores en una circunstancia que puede considerarse un proceso por su condición de tarea continua y en permanente evolución.

Certeau (1999), por su parte, se aleja de consideraciones psicológicas para dar a la lectura un sentido más allá del ser, en una dualidad en la que estima, por una parte, que la lectura es un instrumento de control o un arma cultural y una herramienta de estratificación social; pero, por otra, también es o puede llegar a ser un obstáculo o un atajo para la ortodoxia cultural, o sea, servir para sortear caminos determinados y normas establecidas. De esta manera, la lectura puede constituir una puerta de libertad.

Jitrik (1998), en una aproximación al sentido del término, logra un acercamiento a la visión de lectura de Certeau al concebirla como un hecho cultural, no natural, que constituye una instancia comunicativa; pero, al mismo tiempo, valida las ideas de Escarpit al asumir la lectura desde una visión psicológica. En este sentido, este autor, guiado por una perspectiva psicoanalítica, propone tres categorías que la lectura, en un proceso ideal, debería incluir: *literal*, *indicial* y *crítica*. Literal es la lectura espontánea e inmediata, realizada a la letra; mediante ella se reconoce todo lo que se sitúa en una superficie de primer plano; se trata de una lectura “inconsciente”, en tanto que no es llevada a la dimensión consciente. En el nivel indicial la lectura se aleja de la superficialidad y se convierte en una preparación que encuentra indicios de una organización superior. En el nivel crítico se recupera todo lo que la lectura literal ignora y la indicial promete, y se canaliza el conocimiento producido en los estadios anteriores. La letra parece generar significados, el autor hace consciente lo inconsciente del texto mediante operaciones voluntarias. Se trata de la lectura privilegiada, de la lectura ideal.

Al profundizar en el ámbito de las implicaciones psicológicas de la lectura, se descubre la misma, al decir de Larrosa (2003), por un lado, como una actividad que forma, de-forma o trans-forma, es decir, que apunta a la constitución del sujeto; pero, por otro lado, como una actividad que se dirige al acceso a la información y, por tanto, cambia el capital cognoscitivo, aunque ello no implique modificar algo en el ser. Esto quiere decir que leer debe producir pensamiento no sobre el texto, sino sobre la persona misma, pues de otra manera no podría considerarse lectura, y habría erudición, filología y un texto esclarecido, pero sin que el sujeto experimente algún cambio y sin que hubiera adquirido información o conocimiento.

Lo anterior indica que es posible aceptar que leer es una actividad intelectual constructiva con características personales, debido a que implica toda una serie de procesos mentales en el individuo; pero también con características sociales, dado que involucra la adopción de usos propios en cada comunidad lingüística. Bien dice Ferreiro que la lectura y la escritura son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (2001: 41). Se entiende entonces que “leer requiere no sólo desarrollar procesos cognitivos [y metacognitivos], sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura: cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica, etcétera.” (Cassany, 2004: 7).

“Los estudios sobre la comprensión revelan que el significado de los textos se ubica en la mente del lector, que se negocia y construye entre los conocimientos

previos de éste y los datos aportados por el discurso, de modo que nunca es único, cerrado o estable: cada lector aporta su conocimiento cultural y elabora un significado particular; varios lectores construyen significados diferentes para un mismo texto; un lector comprende de modo diferente un mismo texto en lecturas sucesivas, realizadas en épocas diferentes a lo largo de su ciclo comunicativo, de su historia, con la llegada de nuevos contextos de lectura y lectores, etcétera. Para cualquier texto no existe *un* significado o *el* significado, sino múltiples variaciones interpretativas, cada una con su propia relevancia y plausibilidad, según los puntos de vista” (Cassany, 2004: 10) del mismo lector o de diversos tipos de lectores. Por eso, la variedad de textos con su multiplicidad de discursos, la aceptación de la diferencia de interpretaciones y del derecho del otro a sostenerla son otras causas de la necesidad de lograr el más elevado nivel de comprensión lectora.

A esta serie de consideraciones se suma la planteada teóricamente para las Pruebas PISA desde donde se estima que la comprensión lectora es “la capacidad para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar eficazmente en la sociedad” (INEE-SEP, 2005: 16). Se entiende, de este modo, y se adopta para los efectos de este estudio, la lectura como un proceso activo que implica no sólo la capacidad para comprender un texto, sino reflexionar sobre el mismo a partir de las ideas y experiencias propias.

2.4.2 Niveles de Lectura y Comprensión Lectora

Hoy, entendiendo, por una parte, que leer es un proceso en el que se debe superar la simple decodificación o nivel literal de interpretación del texto, para garantizar el desarrollo de otras habilidades que implican la relación de lenguaje y pensamiento, es decir, para llegar a los niveles inferencial, crítico y crítico-intertextual en los que el lector aporta sus propios saberes a los expuestos en el texto; y, por otra parte, que leer, según Sánchez Lozano (2004), apoyándose en Eco, es un acto comunicativo de diálogo y cooperación entre el lector y el texto, donde el autor en el texto aporta el 50% del mensaje y el lector en su mente ofrece el otro 50%, la comprensión de los textos ha de verse, desde la perspectiva de Pérez Abril (2003a), por niveles, así:

Lectura de Tipo Literal. Hace referencia a la comprensión localizada del texto. En este tipo de lectura se explora la posibilidad de leer la superficie del texto, entendido ésto como la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso

del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado y función de signos como las comillas, o los signos de interrogación. Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Este modo de lectura tiene que ver también con la posibilidad de identificar relaciones entre los componentes del texto. Desde la perspectiva de las Pruebas PISA este nivel lector tiene que ver con el proceso mental de identificación de elementos textuales, o, dicho en otras palabras, de *Recuperación de Información* del texto; igualmente, se relaciona con otros procesos cognitivos como organización, vista como disposición de elementos en función de unos fines específicos; clasificación, entendida como relación u ordenación de elementos atendiendo a criterios de clase, especie, género o naturaleza; y síntesis, aceptada como recomposición del todo por la unión de sus partes.

La Lectura de Tipo Inferencial. Se refiere a la comprensión global del texto. En este modo de lectura se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos.

En este nivel de la comprensión, el estudiante como lector tiene que establecer relaciones de sentido más complejas que en el modo literal, en tanto para lograr una interpretación adecuada, necesita construir conexiones lógicas entre las informaciones presentes en el texto y entre éstas y otros textos de la cultura. Las experiencias de los lectores, así como sus conocimientos previos escolares y extraescolares relativos al tema abordado en el texto, le permiten establecer puntos de anclaje con otros textos y reconocer el sentido sugerido. Esto quiere decir que los procesos de pensamiento implicados en la lectura inferencial se relacionan, desde el punto de vista establecido en las Pruebas PISA, con la interpretación, reconocida como el razonamiento lógico derivado de elementos abstractos; también con la relación, vista como establecimiento de conexiones o correspondencia entre elementos; y con la hipótesis, entendida como suposición de algo posible o imposible.

Lectura Crítica y Crítica Intertextual. Puede asumirse la lectura crítica también como lectura global del texto. Este tipo de lectura indaga la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos. También es necesario reconocer características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo.

Por otra parte, la lectura crítica intertextual informa sobre el diálogo que el lector establece entre el texto y otros textos y sus posibilidades para la creación de redes de sentido. El lector que se ubica en este nivel reconoce y explica los puntos de convergencia o de distancia entre un texto y otro; relaciona y cuestiona perspectivas, modos de ver y de explicar fenómenos; dialoga con diferentes hipótesis interpretativas, que son formas de ver el mundo y representaciones ideológicas y culturales que atraviesan el universo de los textos.

Tanto la lectura crítica como la crítica intertextual implican, desde la visión de las Pruebas PISA, la puesta en práctica de procesos mentales de orden superior, como la reflexión, vista como consideración o aplicación del pensamiento intencionadamente a algo; y la valoración, entendida como la estimación de las calidades o particularidades de algo.

Con lo anterior se entiende que por implicar el proceso lector una variada actividad del pensamiento, es posible reconocerlo claramente como un proceso cognitivo de gran importancia. De esto se deduce entonces que en la labor de perfeccionar el proceso lector, es necesario comprender que cómo se adelante, qué resultados puede tener, cómo dominarlo y cómo aprovecharlo, lleva implícito también la consideración de poder orientarlo desde perspectivas metacognitivas.

2.5 METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN DE LECTURA

2.5.1 Antecedentes y Actualidad

Desde hace algunos años muchos investigadores han indagado acerca de la correspondencia entre la actividad metacognitiva y el proceso de la lectura. Flórez et Als. (2005), en referencia a McNeil (Citado en Pogglioli, 1998), afirman que la relación existente entre metacognición y lectura tiene que ver con el conocimiento sobre el propósito en la lectura, la manera de proceder para alcanzarlo y la regulación del proceso mediante la autorrevisión de la comprensión, empleando apropiadamente estrategias de lectura para facilitar o remediar las fallas de comprensión. De los estudios adelantados en las tres décadas recientes acerca del tema han surgido dos posiciones nacidas de los resultados de sus estudios; una, en el sentido de que existe una clara relación entre ambos procesos, lo que hace que se influyan mutuamente, y, otra, basada en que son procesos independientes, sin aparente relación, co operación, ni reciprocidad.

Quienes se inclinan por la primera postura afirman que la relación entre metacognición y lectura ha proporcionado evidencia para demostrar que los

alumnos bien regulados, independientemente del nivel académico, tienen mejores desempeños en tareas de lectura y escritura; entre ellos, Mayor et Als. (1995) quienes referencian a Balmayor y Silvestri (1999), Coleman, Brown y Rivkin (1997), Dahlin (1999), Dornan (2001), El-Hindi (1997), Garner (1988), Mateos (2001); Myers y Paris (1978), Paris y Oka(1986), Perin, Keselman y Monopoli (2003), Santiuste & López (2005), y Taraban, Ryneerson y Kerr (2000) como investigadores coincidentes en el mismo resultado positivo del encadenamiento de las dos actividades cognitivas. Esta relación resulta interesante en la medida en que la metacognición es un proceso psicológico que permite comprender y mejorar el proceso de lectura.

Vale aclarar que, aplicada a los procesos de lectura, la metacognición puede entenderse como la capacidad para planificar estrategias y formas de acercamiento a los artículos, de tal manera que se facilite su comprensión. También como la capacidad de supervisar y autoevaluar el propio nivel actual de comprensión, decidir cuándo no es adecuado y emprender, continuar o terminar acciones para modificar esa comprensión (Brown, 1978).

Desde esta perspectiva, la relación entre lectura y metacognición tiene un importante papel en los escenarios educativos, debido que se espera que en estos ámbitos los estudiantes se apropien y construyan el conocimiento.

En razón de que los procesos metacognitivos en la lectura no son utilizados por todos los sujetos de igual manera, se puede afirmar que hay niveles en el funcionamiento metacognitivo (Paris y Jacobs, 1984). Estos autores consideran que la actividad metacognitiva se puede graficar en ciertos niveles de funcionamiento: algunos poco o nada regulados y otros muy autorregulados. Se entiende, además, que la utilización de procesos y estrategias metacognitivas puede variar en la intensidad (de manera muy regulada o no regulada); en la pertinencia (estrategias metacognitivas más o menos adecuadas); y en la complejidad (estrategias más o menos simples o más o menos complejas) (Brown, 1980; Myers y Paris, 1978; Paris y Jacobs, 1984; Paris y Oka, 1986; Paris et Als., 1991. Citados en Mayor, Suengas y González, 1995).

Los funcionamientos regulados de los lectores generalmente se grafican en polos opuestos que van desde un nivel de lector no regulado, que se equipara con el que Paris y colaboradores (1991) llaman el lector novato o lector deficiente, y el nivel de lector autorregulado o estratégico, similar a lo que los mismos autores llaman el lector experto. Se sabe que esta última categoría de lector no aborda de igual forma todos los artículos que lee, sino que se adapta al tipo de artículo, a las demandas del mismo y a las metas que tiene al abordarlo; es decir, los planes para abordar los artículos son flexibles. En fin, en relación con el proceso de lectura, los lectores expertos tienen un plan, controlan y regulan su propia actividad (Paris et Als., 1991; Rouet y Eme, 2002).

En otra perspectiva, Campanario, Cuerva, Moya y Otero (1998) al evaluar la lectura en el aprendizaje de las ciencias en una universidad española, dejan claras algunas ideas sobre la actividad de lectura, evidenciando que para adelantar procesos exitosos de comprensión lectora se hace necesario provocar intencionalmente en el lector, primeramente, la puesta en juego de procesos de pensamiento que obliguen a la reflexión, a la confrontación, a la selección de ideas y, en general, a la toma de decisiones para generar nuevos conceptos a partir de conceptos previos sobre el abordado, y, luego, la activación de procesos de autorregulación o autocontrol de la actividad lectora, en la mira de obtener los mejores logros en términos de comprensión.

Por su parte, Ochoa y Aragón (2005) en Colombia han demostrado a partir del abordaje de textos científicos que los estudiantes más regulados en el nivel educativo universitario tienen mejor control y monitoreo de sus procesos mentales. De la misma manera se comprobó una directa correlación entre el funcionamiento metacognitivo y el nivel de comprensión: a mayor nivel de funcionamiento metacognitivo, mayor nivel de comprensión lectora y a menor nivel de funcionamiento metacognitivo menor nivel de comprensión lectora.

En esa misma línea, pero en el contexto de la Educación Media, Vargas y Herrera (2005), en un estudio realizado con dos grupos de estudiantes del Instituto Alberto Merani, en Colombia, que tuvo como propósito identificar la relación existente entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, se encontró que aquellos estudiantes que recibieron entrenamiento en estrategias metacognitivas mostraron un significativo avance en los procesos de comprensión lectora.

Estos tres últimos trabajos dan idea de la tendencia que existe en la actualidad de indagar acerca de las relaciones entre la lectura y la metacognición, dado que por constituirse en y constituir a la vez la primera de ella un importante proceso cognitivo que potencia en gran medida el desarrollo del ser, se convierte sin duda en un campo atractivo y necesario de estudio, desde la perspectiva de lo psicológico y lo educativo, de la mente del ser humano, estableciendo las bases teóricas de esa relación, diseñando mecanismos metodológicos que la potencien y corroborando en la práctica sus resultados.

En el contexto latinoamericano se destaca el estudio llevado a cabo por Herrera, Carranza y Carezzano, (2002. Citados en Cerchiaro et Als., 2010: 34), partiendo de la consideración de que la estructura, organización y diseño de un texto científico puede influir en la disposición e interés de estudiantes universitarios hacia su lectura; en la investigación hallan diferencias en aspectos del proceso de comprensión lectora entre los de ciclo básico y los ciclo superior de la carrera, en el sentido de que estos últimos evalúan y controlan mejor su comprensión, es

decir, adelantan actividad metacognitiva a lo largo de su tarea lectora; sin embargo, encuentran que los estudiantes desarrollan esas estrategias metacognitivas cuando existe una significativa intervención del docente. Esto quiere decir que los procesos metacognitivos pueden ser estimulados y hasta enseñados.

Ya en 2002, Peronard y Velásquez (2005), en una investigación realizada en niveles de Educación Básica y Educación Media en Chile, con el objetivo de develar tendencias evolutivas en su conocimiento metacognitivo asociado a la lectura, encontraron que el conocimiento acerca de las estrategias de planificación es el de más lento desarrollo en comparación con las demás estrategias metacognitivas, de monitoreo y control, pues han de pasar los seis años (seis cursos, desde la Básica hasta la Media) que cubre el estudio para encontrar una diferencia significativa. Además, hallaron que el conocimiento acerca de las estrategias de evaluación de su propia actividad metacognitiva no aumenta significativamente en enseñanza Básica, pero sí en los últimos grados de la Educación Media. Paralelamente a ello, se revela que el conocimiento de las estrategias de lectura es también de lento desarrollo, pues el aumento de ese proceso resulta significativo sólo cuando se comparan los dos niveles de enseñanza básica con el último año de educación media. Esto muestra una clara relación de influencia entre la actividad metacognitiva y la comprensión lectora, pues el proceso de desarrollo de la una se equipara al de la otra, o sea, que un impulso lento de la primera se manifiesta en la misma situación en la segunda.

En un estudio en los niveles educativos de Transición hasta Quinto de Básica en Colombia, en el que se evaluaron las operaciones metacognitivas de planeación, autorregulación y evaluación implicadas en los procesos de lectura y escritura, Flórez, Torrado y Mondragón (2003), descubrieron que los niños se dispersan en los diversos niveles establecidos tanto para la actividad metacognitiva como para la lectura, observándose mejor nivel en los de cursos más avanzados, tal como ocurre en la investigación de Paris y Oka (1986. Citados en Vargas y Arbeláez, 2002). Con esto se entiende que aunque los niños se inclinan hacia la acción y su grado de reflexión sobre su propia tarea puede resultar irregular, se puede afirmar que ya en los primeros grados de escolaridad se inicia el manejo de los procesos de pensamiento, o más claramente, se origina alguna relación entre la actividad metacognitiva y la lectura.

Los anteriores estudios reafirman el punto de vista de Paris y Jacobs (1984) cuando sostienen que hay niveles en el funcionamiento metacognitivo, debido a que los procesos metacognitivos en la lectura no son utilizados por todos los sujetos de igual manera, contrariamente a lo que sucede con relación al nivel académico de los alumnos, puesto que hay evidencia que independientemente de esa situación, los alumnos bien regulados tienen mejores desempeños en lectura

y escritura (Balmayor y Silvestri, 1999; Coleman, Brown y Rivkin, 1997; Dahlin, 1999; Dornan, 2001; El-Hindi, 1997; Garner, 1988; Mateos, 2001; Myers y Paris, 1978; Paris y Oka, 1986; Perin, Keselman y Monopoli, 2003; Santiuste & López, 2005; Taraban, Rynearson y Kerr, 2000. Citados en Ochoa y Aragón, 2005: 3).

En esa misma línea se sitúan Flórez et Als. (2005), quienes en un estudio exploratorio de las habilidades metalingüísticas, las operaciones metacognitivas y su relación con las competencias en lectura y escritura en niños de Transición y Básica en Colombia, descubrió que existe relación positiva e influyente entre el nivel de metacognición en lectura y el nivel de comprensión lectora, confirmando que los niños con mayor nivel de actividad metacognitiva evidencian mejores niveles de lectura, esto es, a mayor conocimiento de la actividad del pensamiento y de las estrategias a poner en práctica para cumplir con éxito la demanda de la tarea, mejores resultados lectores. Así mismo se halló que los alcances de estas prácticas mejoran con la progresión de la escolarización de los individuos.

El trabajo de Ochoa y Aragón amplía los horizontes del interés de la relación entre la actividad metacognitiva y el proceso lector, precisando que “la metacognición es un proceso psicológico que permite comprender y mejorar el proceso de lectura” (p. 3). Se entiende en los resultados de ese estudio, por un lado, que la *planificación* en la lectura “es intencional, además de que es necesaria antes de leer, tanto como llevar a cabo o modificar ese plan durante la lectura y, en caso de que no se haya planificado previamente, evaluar la necesidad de hacerlo aun después de haber iniciado la lectura” (p. 16); así, se deduce que “caer en la cuenta de la necesidad de planificar en medio del proceso, es parte de un adecuado funcionamiento metacognitivo” (p. 17). Por otro lado, se ratifica que el *monitoreo* permite evaluar de manera general si se está comprendiendo o no. De modo que, “cuando se está logrando la comprensión, los lectores regulados utilizan estrategias para mantener la comprensión, organizan la información que comprenden y establecen alguna relación entre lo que han comprendido y las demandas de la tarea” (p. 6). Con estas dos conclusiones bien podría plantearse el conocimiento de la base donde se funda la relación entre metacognición y lectura.

Investigaciones adelantadas en el Instituto Merani por Vargas y Herrera (2005), permiten afirmar que al estimarlas estrategias metacognitivas lectoras como acciones cognitivas, conscientes y deliberadas, que se implementan para lograr un objetivo lector en una situación concreta, han de ser consideradas variables, opcionales y que pueden ser aprendidas por los seres humanos; de ahí que ellas representan opciones que se ajustan a las necesidades del lector. Éstas, se definen como estrategias de conocimiento metacognitivo y estrategias de regulación de la comprensión; la primera, relacionada con la conciencia del propio

pensamiento y, la segunda, el conocimiento sobre el propio proceso lector. La conjunción de esos dos tipos de estrategias en el proceso de aprendizaje marca de forma clara la relación entre la actividad metacognitiva y la lectura.

Ahora bien, otro importante grupo de investigadores atentos a la temática objeto de esta reflexión se inclinan por una postura que niega la relación entre la actividad metacognitiva y la comprensión lectora, dejando evidencia de ello en sus trabajos, de modo que dan paso a la incertidumbre sobre la realidad del asunto y con ello a una muy llamativa polémica a la que cada día se suman más investigaciones.

Peronard (2001), por ejemplo, en su trabajo sobre las habilidades lingüísticas asociadas a la lectura con fines de aprendizaje ha encontrado una correlación muy baja entre comprensión de textos y la metacompreensión sin importar el grado escolar del lector, aun cuando ha hallado también un aumento en la competencia en las dos actividades cognitivas; esto puede entenderse en el sentido de que el desarrollo de esos procesos aunque puede ocurrir paralelamente, éstos no se enlazan ni se influyen; esto puede entenderse como que a pesar de que el conocimiento metacognitivo aumenta, el lector no lo utiliza directa ni conscientemente en procura de la comprensión.

Esta situación se reitera en una investigación realizada por Maturano, Soliveres y Macías (2002) en estudiantes universitarios de diferentes carreras acerca de algunas estrategias cognitivas y metacognitivas que ponen en práctica en la comprensión de un texto, partiendo de dos premisas: una, que resulta importante la conciencia sobre el uso de estrategias metacognitivas para la tarea de comprender y luego alcanzar el aprendizaje; y, otra, que la utilidad de la aplicación de las mismas está en función de que el lector adelante procesos de evaluación y regulación de su comprensión. Sin embargo, los resultados indican una correlación muy baja entre las estrategias metacognitivas empleadas y la búsqueda de información requerida sobre el texto por parte del estudiante, lo que desestima las consideraciones iniciales del estudio.

Por su parte, Ochoa y Aragón (2005) en un detallado estudio acerca de los procesos de planificación y monitoreo-control durante la lectura de textos científicos, señala que no necesariamente quien planifica y hace monitoreo-control durante la lectura, comprende, pues dejan en evidencia limitaciones por parte de los estudiantes para planear el desarrollo de su actividad lectora, así como para evaluar durante el proceso los resultados, a fin de hacer los ajustes pertinentes; todo ello en función de la comprensión del texto en sus diversos niveles: literal, inferencial y crítico-intertextual. Este resultado se suma a la línea de quienes afirman la escasa relación entre los conocimientos metacognitivos y el proceso de la lectura, independientemente de la edad, grupo o alguna otra consideración, del lector.

Igualmente, Ladino y Tovar en un estudio en Bogotá con jóvenes del último curso de bachillerato sobre su funcionamiento y estrategias metacognitivas en la lectura, descubrieron que “estos lectores no poseen exactamente estrategias metacognitivas sino rasgos de funcionamiento metacognitivo. Las estrategias empleadas resultaron defectuosas, pues aunque en su proceso fueron capaces de detectar y evaluar sus fallas, las mismas no les fueron efectivas para optimizar la comprensión. Esto indica que los lectores necesitan conocer su estructura cognitiva para lograr formular estrategias metacognitivas acordes con ella” (2005. Citado en Cerchiaro et Als., 2010: 32).

En un trabajo realizado en Argentina por Macías, Mazzitelli y Maturano (s.d.), dirigido a la detección de contradicciones a partir de estrategias metacognitivas, fundamentado en el ‘paradigma del error’, relacionan la lectura de textos científicos y los procesos metacognitivos. En él encontraron que los lectores menos hábiles tienen un conocimiento metacognitivo muy limitado, lo cual permite entender que no tengan conciencia de sus propios errores y muestren inconvenientes para descubrir los obstáculos a los que se encaran. Ciertas situaciones, como actividades en el escenario de la clase de Ciencias, utilizando lecturas del libro de texto, suscitan la reflexión metacognitiva. Con esto han concluido que los estudiantes tienen dificultades para monitorear su comprensión mientras leen y a pesar de que son conscientes de sus dificultades, no se atreven a disentir de lo escrito. Los autores, comparando los resultados obtenidos con las acciones esperadas para un lector experto, afirman que son pocos los que al leer un texto científico con dificultades detectan y reconsideran la información problemática haciendo uso de estrategias metacognitivas, lo cual demuestra limitaciones en el establecimiento consciente de relaciones entre la actividad metacognitiva y el proceso lector.

En otro aspecto del tema, Cerchiaro et Als. (2010) en una amplia investigación encaminada a establecer la relación entre actividad metacognitiva y los procesos lectores en estudiantes universitarios de Santa Marta, Pereira y Mérida, en México, han hallado en cuanto a los procesos cognitivos que los jóvenes parecen tener conciencia de ellos, aunque no pueden controlarlos ni autorregularlos con el propósito de reorientarlos en pro de sus objetivos; en relación con la lectura, develaron que los alumnos pueden dar razón de la información literal que aporta el texto, pero tienen dificultades para responder por información inferida y extenderse hasta el plano de formular hipótesis y hacer juicios argumentados sobre el contenido textual. El análisis general lleva a concluir que no hay relación significativa entre los procesos metacognitivos y la comprensión lectora, o sea, que los jóvenes lectores no pueden aplicar de modo intencional su escaso conocimiento metacognitivo a la tarea de comprender el texto más allá de su

contenido; más aún, proponen que la relación entre metacognición y comprensión lectora, si bien teóricamente es inobjetable, en el ámbito de lo práctico puede resultar difícil de establecer.

Con todo lo anterior, ante la diversidad de razonamientos que hoy por hoy se hacen en cuanto a la verdadera relación entre la actividad metacognitiva y la comprensión lectora, puede entenderse, al decir de Inga (2007), que, al parecer, aunque “la lectura es metacognitiva porque el lector debe ser consciente de qué quiere leer, pero más que nada de cómo lee, qué hace para comprender y si realmente está leyendo comprensivamente. Esto es, sólo si maneja su lectura y puede tomar las acciones correctivas necesarias” (2007: 54); ha de entenderse que la conexión entre estos dos procesos cognitivos es la de una relación posible y condicionada, si no a la voluntad, sí, primero, a la disposición afectiva del lector para el cumplimiento de su tarea utilizando las herramientas de su propio pensamiento y, luego, a los conocimientos que posea sobre su propio proceso de lectura y lo que debe hacer para lograr la comprensión. Queda entonces para este estudio el reto de aportar nuevas ideas para dilucidar la realidad de la relación en discusión aunque se incline a estimar como cierta una relación positiva, influyente y directa entre la metacognición y la lectura.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 PARADIGMA: EMPÍRICO-ANALÍTICO

El presente trabajo, desde las orientaciones de Durkheim (1982), se inscribe dentro del paradigma empírico-analítico, pues espera revelar las características fundamentales y las relaciones esenciales del objeto de estudio –metacognición y lectura–, a través de procedimientos prácticos con el mismo y diversos medios de investigación.

El proceso investigativo aquí planteado es fáctico (Inche, Vizcarra, Huamanchumo, Andia, Flórez y López, 2010), pues se ocupa de hechos que realmente acontecen; es autocorrectivo y progresivo, debido a que tiene en cuenta aciertos y errores; y no considera sus conclusiones infalibles o finales. El estudio está abierto a la incorporación de nuevos conocimientos y procedimientos con el fin de asegurar un mejor acercamiento a la verdad.

Basados en Radrigan (2005), se puede entender, además, que este estudio se define como empírico-analítico pues se orienta a obtener datos fácticos sobre los procesos metacognitivos y lector, a partir de los cuales se puede caracterizar el comportamiento, al menos externo, del objeto de la realidad que es estudiado, así como aquellas relaciones esenciales del mismo que son accesibles a la observación, en este caso, la actividad metacognitiva y el nivel de lectura. El proceso de investigación aquí adelantado, al partir del reconocimiento de los datos provenientes de la realidad objetiva, permite examinar detalladamente esa realidad desde la información empírica –el ejercicio lector y el recuento de las estrategias empleadas durante el proceso–, es decir, acudir a la observación científica, integrada estrechamente a la construcción de hipótesis empíricas y una teoría orientadora, a la relación teoría-práctica, para luego llegar a la corroboración y generalización de los resultados.

En suma, este estudio se enfoca desde el paradigma empírico-analítico por ser un proceso cuyo contenido procede fundamentalmente de la experiencia, pero donde está presente la dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo, lo cuantitativo y lo cualitativo y lo empírico y lo teórico, para la construcción de un nuevo conocimiento sobre la realidad.

El estudio se complementa con el empleo del método hipotético–deductivo por ser una expresión del método científico. Este método, configurado por Galileo y afinado por Newton a partir de los lineamientos de Bacon (San Baldamero, 2000), es el más amplio y general de todas las ciencias, se caracteriza por su orientación

de lo particular a lo general. Con base en él, se parte de una teoría científica, no considerada “verdad irrefutable”, se identifica claramente el problema o la situación investigada (actividad metacognitiva y proceso lector) y se formulan las hipótesis (relación directa entre los dos procesos), se verifican a través de la indagación, se deducen las consecuencias y, finalmente, se establecen principios o leyes o se generalizan resultados. Este proceso otorga validez científica a los resultados y reconocimiento como nuevo saber.

3.2 ENFOQUE: CUANTITATIVO

El presente estudio se define esencialmente como cuantitativo, orientado desde la perspectiva del pensamiento positivista del Círculo de Viena, que defendía el método científico como único camino para llegar al conocimiento de la realidad; sin embargo, utiliza algunas técnicas cualitativas. Es cuantitativo por cuanto permite examinar los datos de manera numérica, es decir, es susceptible de análisis matemáticos (Cook. 2005), en este caso análisis comparativos, ubicándose en el campo de la estadística; además, para lograr sus propósitos parte de una realidad dada que puede fragmentarse para su estudio, y se apoya en que entre los elementos del problema que se investiga existe una relación de naturaleza lineal, característica fundamental de la investigación cuantitativa (Hurtado y Toro, 1998). La objetividad se garantiza a través de la exhaustividad de la medición, además del análisis e interpretación de los resultados a la luz del marco teórico construido para orientar el trabajo. Por otro lado, el estudio se fundamenta en la coherencia entre los elementos que conforman el problema, el objetivo general y los específicos, en la clara definición de sus aspectos principales, la delimitación de los conceptos, la precisión del problema y la relación entre las variables estudiadas.

Sin embargo, aun cuando el enfoque predominante es el cuantitativo, metodológicamente el estudio se apoya en algunas técnicas cualitativas, a las cuales se ha acudido con intención de complementariedad, a fin de lograr a través de la interpretación de los resultados, la comprensión y explicación del fenómeno en estudio, para llegar a la significación de los resultados finales.

Esto quiere decir que, por tratarse esta investigación de un estudio de procesos cognitivos (metacognición) y, con ello, de los individuos que los ponen en práctica, de esta manera se entiende que “la mente no sigue solo una vía causal, lineal, unidireccional; sino también, (...) un enfoque modular estructural, dialéctico, gestáltico, donde todo afecta e interactúa con todo, donde cada elemento no sólo se define por lo que eso representa en sí mismo, sino, [...] por su red de relaciones con todos los demás” (Martínez, 1991. Citado en Murcia y Jaramillo. 2008: 87), por eso, la utilización de instrumentos cualitativos cobra sentido por la

intención de captar de viva voz de los participantes la esencia del desarrollo del fenómeno en estudio.

Por otro lado, ha de asumirse que estudios complejos como los del pensamiento se validan en la medida en que acuden a la re-significación de los resultados. En este sentido, el empleo de una técnica verbal al lado de otra cuantitativa contribuye, sin duda, no sólo a corroborar los resultados numéricos, sino a comprender, desde la perspectiva de Habermas (1999. Citado en Murcia y Jaramillo, 2008) la intencionalidad de los actos de habla o unidades elementales de comunicación en ellos manifestado, ya que, al decir del mismo autor, "la comprensión de una oración [en este caso, del discurso creado por la muestra en estudio] implica la capacidad de reconocer las razones que pueden satisfacer la pretensión de que sus condiciones de verdad se cumplen" (Habermas. 1981: 425).

Esta combinación de técnicas, utilizadas con una orientación de complementariedad, respaldada por los principios en que se funda (Murcia y Jaramillo, 2008), brinda a este trabajo la posibilidad, por un lado, de conocer la realidad en estudio desde la perspectiva misma de los sujetos, para llegar a la comprensión de las esencias de esas estructuras; por otro, de enriquecer ese estudio de la realidad con múltiples miradas, particularmente, desde el análisis e interpretación de las expresiones de los propios sujetos estudiados, lo que no puede lograrse solo con lo registrado de modo limitado en el papel; además, de no perder de vista la influencia de los contextos internos y externos que están relacionados con el fenómeno de investigación; y, en suma, validar a la hermenéutica como base en los procesos de comprensión de sentidos y significados de los escenarios sociales y de los sujetos que intervienen en ellos (tanto del investigador como del investigado) y al lenguaje como la posibilidad natural que tiene el individuo para expresar sus acciones y conciencia sobre el mundo, y, más allá de ello, como un objeto e instrumento de conocimiento.

En consecuencia, la prevalencia de lo cuantitativo, pero con ayuda de lo cualitativo, entonces, se orienta en este trabajo hacia el logro de una visión más completa del fenómeno investigado.

3.3 DISEÑO: NO EXPERIMENTAL, CORRELACIONAL

Este estudio se define como no experimental o ex post facto, puesto que se trata, por una parte, de "observar el fenómeno tal como se da en su contexto natural, para después analizarlo" (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista. 2004: 267), y, por otra, porque "no intenta establecer ni examinar relaciones causales entre las variables en estudio" (Salkind. 1998: 10), en este caso, sólo se trata de atender los resultados de las actividades lectoras y metacognitivas de la muestra, para luego

analizar la relación. Ha de entenderse, entonces, que “se observa ese hecho como algo ya ocurrido y sin manipulación del mismo por parte de los investigadores, pues no hay construcción deliberada de la situación” (p. 267) a la que sea expuesta la muestra con el fin de obtener la información para el estudio.

Por otro lado, el estudio también se enmarca como correlacional, ya que tiene como propósito, describir la relación existente, según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, “entre dos o más variables en un contexto particular, para luego analizar la correlación” (p. 121), “sin tratar, en lo absoluto de atribuir a una variable el efecto observado en otra”, al decir de Salkind, (p. 223), esto es, se trata de puntualizar y analizar en detalles la relación entre la Actividad Metacognitiva y el Nivel de Comprensión Lectora, sin asignar posibles causas de la una con respecto a la otra.

Resulta pertinente para este estudio ejecutar este tipo de diseño, debido a que su comprensión deriva en una posible predicción del comportamiento futuro de uno de los fenómenos en estudio (p. 122) en presencia del otro, lo que puede conllevar al diseño y ejecución de estrategias pedagógicas encaminadas a un desarrollo manipulado del fenómeno con miras a resultados más positivos para los sujetos que los desarrollen, es decir, permite comprender el comportamiento del nivel de comprensión lectora con relación al tipo de actividad metacognitiva que pongan en práctica los sujetos, lo cual a su vez puede conducir a la inducción de la puesta en práctica de estrategias metacognitivas por parte de ellos mismos al momento de leer para favorecer una mayor comprensión de textos.

Para este tipo de investigación se selecciona una muestra representativa de la población y posteriormente se aplican algunos instrumentos de recolección de información sobre las actividades metacognitiva y lectora. Los datos en este estudio sobre estas dos situaciones se comparan con el fin de establecer la correlación entre ellos y analizar las características de las relaciones encontradas y sus particularidades. La descripción y el análisis podrán ser más o menos profundos dependiendo de la interpretación que se haga de la información, teniendo en cuenta varias categorías e indicadores establecidos para el fenómeno.

Por lo anterior, con base en el objetivo general, *Establecer la relación existente entre la actividad metacognitiva y los procesos de comprensión lectora en estudiantes de Décimo Grado de la I.E.D. Magdalena de Santa Marta*, el trabajo se orientó, por un lado, a determinar el nivel de lectura de las estudiantes, lo cual significa que se pretendió establecer cómo es el resultado del proceso lector, cuáles son sus características tomando como parámetro los niveles de lectura literal, inferencial y crítica intertextual. Más adelante, se determinaron las estrategias metacognitivas que la muestra pone en práctica durante la actividad lectora; y, con el fin verificar esta información, se realizó una entrevista semiestructurada a cada uno de los elementos de la muestra en estudio, que permitió garantizar la confiabilidad de los resultados de la información obtenida. En

una segunda etapa, se buscó a través de un proceso de comparación determinar la relación entre los conceptos *actividad metacognitiva* y *nivel de lectura*; resultados éstos que se expresaron cuantitativa y cualitativamente a fin de lograr una valoración del proceso adelantado; todo esto para, finalmente, establecer la veracidad o no de la hipótesis formulada. Todo este proceso se correspondió con el carácter empírico-analítico e hipotético-deductivo del estudio en el sentido de que, al decir de Campbell y Stanley (1966), se dirigió hacia la vía de la descripción, explicación y predicción de hechos o variables educativas, valiéndose de estrategias cuantitativas, fundamentalmente, desde la correlación.

3.4 SISTEMA DE VARIABLES E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

Por tratarse el presente estudio de un trabajo cuantitativo se hizo necesario establecer provisionalmente una hipótesis como base de la investigación que podría confirmarse o negarse a través del proceso de experimentación. Para tal efecto, según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2004), se concibe hipótesis como las explicaciones tentativas del fenómeno investigado, las cuales deben ser formuladas a manera de proposición; por tal razón, para este estudio se definió de la siguiente manera:

Hipótesis Positiva

“Las estudiantes con altos niveles de funcionamiento metacognitivo alcanzan altos niveles de comprensión de lectura”.

Hipótesis Nula

“Las estudiantes con altos niveles de funcionamiento metacognitivo alcanzan bajos niveles de lectura”.

Desde el punto de vista teórico, con el fin de confirmar la hipótesis, se precisa definir algunas Variables, consideradas desde la posición de Briones, como “propiedades, características o atributos que se dan en grados o modalidades diferentes en las personas y, por derivación de ellas, en los grupos o categorías sociales” (2002: 29). En esta investigación, entonces, se definieron como Variables, la Actividad Metacognitiva y Comprensión de Lectura, entre las cuales se buscaba hallar una posible relación y, si la hay, de qué tipo.

La variable *Actividad Metacognitiva* se caracteriza, a la luz de la teoría de Mayor, Suengas y González (1995), como el uso que hace el individuo del conocimiento que tiene sobre su propio conocimiento de manera consciente, controlada y

autoconstructiva para su propio mejoramiento, esto es, a la puesta en práctica por parte de la persona de estrategias propias para conocer.

Y la variable *Comprensión Lectora* se define como “la capacidad para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar eficazmente en la sociedad” (INEE-SEP, 2005: 16). Esto quiere decir que es un proceso activo que implica no sólo la capacidad para comprender un texto, sino reflexionar sobre el mismo a partir de las ideas y experiencias propias.

3.5 CATEGORÍAS DE LECTURA

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES	OPERACIONALIZACIÓN	INDICADORES	ÍTEMS DEL INSTRUMENTO
<p>COMPRESIÓN LECTORA, se asume como “la capacidad para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar eficazmente en la sociedad” (INEE-SEP, 2005, p.16). Esto quiere decir que es un proceso activo que implica no sólo la capacidad para comprender un texto, sino reflexionar sobre el mismo a partir de las ideas y experiencias propias.</p>	<p>LECTURA LITERAL (O RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN, según PISA), se entiende como la comprensión lectora básica, fundada en la recuperación de información del texto, en la decodificación de palabras y oraciones, parafraseo y reconstrucción de lo que está manifiesto en el texto, es decir, es una forma de lectura denotativa y elemental (PÉREZ ABRIL, 2003a)</p>	<p>IDENTIFICACIÓN. Tiene que ver con el reconocimiento de sujetos, objetos o eventos mencionados explícitamente en el texto o</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificación de información general y detalles explícitos en el texto. -Identificación y relación de términos que sustituyen a otros mencionados antes o después. -Identificación del significado de las palabras y expresiones. 	1 – 5 - 16
		<p>TRANSCRIPCIÓN, se define como el reconocimiento del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo, etcétera, con las palabras del lector.</p>	2 – 6 - 21
		<p>PARÁFRASIS, consiste en la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.</p>	4
		<p>LECTURA INFERENCIAL (O INTERPRETACIÓN, según PISA), es considerada como</p>	<p>ENCICLOPEDIA, se relaciona con los saberes previos de diferente tipo con que cuenta el lector: saberes lingüísticos,</p>

	comprensión global del texto o la expresión de la capacidad de obtener información que no se halla de manera explícita en el texto, a través de la construcción mental o deducción de diferentes tipos de relaciones entre los diversos elementos textuales. Tiene que ver con la interpretación del contenido textual.	conocimientos de geografía, historia, literatura, etcétera; y conocimientos sobre superestructuras textuales.	
		PROGRESIÓN TEMÁTICA, consiste el seguimiento de un eje temático a lo largo del texto.	8 – 15 - 20
		COHERENCIA Y COHESIÓN GLOBAL, tiene que ver con la identificación de la temática general del texto (macroestructura), así como con el establecimiento de relaciones semánticas explícitas e implícitas entre elementos del mismo.	10 – 11 - 17
	LECTURA CRÍTICA INTERTEXTUAL (O REFLEXIÓN, según PISA), se entiende como la comprensión global del texto por parte del lector, o sea, como la reflexión que conduce a la expresión de la toma de posición frente al contenido del mismo y la integración con sus saberes.	TOMA DE POSICIÓN, se asume como la asunción de una postura argumentada y sustentada del lector, su ubicación en un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto.	3 – 9 - 13
		CONTEXTO, se refiere a la tarea de identificar y reconstruir el contexto histórico y comunicativo en que se halla envuelto el texto.	7 – 14 - 18
		INTENCIONALIDAD Y SUPERESTRUCTURA, consiste en el reconocimiento de la intención comunicativa reconocida en el texto y del tipo de estructura lingüística en que se ubica.	19

3.6 CATEGORÍAS DE ACTIVIDAD METACOGNITIVA

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES	OPERACIONALIZACIÓN (INDICADORES)	ÍTEMS QUE EVALÚAN	INSTRUMENTOS
<p>ACTIVIDAD METACOGNITIVA, se caracteriza, a la luz de la teoría de Mayor, Suengas y González (1995), como el uso que hace el individuo del conocimiento que tiene sobre su propio conocimiento de manera consciente, controlada y autoconstructiva para su propio mejoramiento, esto es, a la puesta en práctica por parte de la persona de estrategias propias para conocer.</p>	<p>CONCIENCIA se entiende como la vuelta sobre sí mismo, el estado subjetivo de percibir algo, sea dentro o fuera de nosotros mismos.</p>	<p>NIVELES DE CONCIENCIA, tiene que ver con los diversos grados o valores en que se manifiesta el conocimiento que la persona puede alcanzar tanto de sus propios procesos de pensamiento, como de las demandas de la tarea y de las estrategias que se usan para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad en toda actividad metacognitiva. Se presentan desde el nivel más bajo, denominado <i>conciencia vaga</i>, la cual es meramente funcional, hasta el nivel más alto o <i>conciencia reflexiva y penetrante</i>, la cual puede orientarse hacia algunos aspectos o ciertas actividades cognitivas o puede incluir una concepción más global de la propia conciencia, de la propia mente y del propio sujeto en tanto objeto y soporte de toda actividad cognitiva y metacognitiva; así se entiende que la conciencia reflexiva, como actividad metacognitiva, incluye una mirada de sí misma, el análisis de la propia mente y el conocimiento más o menos profundo del propio sujeto.</p>	<p>2 – 3 - 5 – 7 - 12</p>
		<p>INTENCIONALIDAD, se define como la propiedad de la actividad mental por la cual ésta se remite siempre a un objeto distinto de ella misma (Mayor et Als., 1995: 57).</p>	<p>6 – 11</p>
		<p>INTROSPECCIÓN, se entiende como la observación que la persona hace de su mundo y situaciones interiores, de sus actos, estados de ánimo o de conciencia.</p>	<p>1 – 4 – 8 – 9 - 10</p>
	<p>CONTROL, consiste en la evaluación permanente que se</p>	<p>ACCIÓN DIRIGIDA A METAS, concibe al sujeto como responsable de la selección y propuesta de sus</p>	<p>13 – 14 – 15 – 16 – 17 – 23</p>

	hace del proceso o la acción dirigida a metas.	propios fines en la realización de tareas que incluyan la acción mental, pero el sujeto no controla sólo la ejecución, sino toda la acción, incluyendo la fijación de objetivos y la elaboración de la respuesta.	
		CONTROL EJECUTIVO, remite en alguna forma a un sistema central que controla el pensamiento.	19 - 20
		AUTOCONTROL, tiene que ver con el uso consciente o puesta en práctica por parte del sujeto de algunas estrategias con el propósito de optimizar su aprendizaje.	18 – 21 – 22 - 24
	AUTOPOIESIS, se define como el uso de la propia conciencia y el autocontrol para autoconstruirse, es decir, la creación que se hace de sí mismo a partir del cierre de lo conocido y la apertura a un proceso nuevo; es la dualidad y unidad que permite que haya un equilibrio y adaptación del sujeto a la tarea.	DIALÉCTICA ENTRE DUALIDAD, vista como la apertura o diversidad de elementos presentes en la actividad metacognitiva, Y UNIDAD, esto es, el cierre del proceso, lo que permite que haya equilibrio y adaptación del sujeto a la situación.	25 – 26 -27 – 28 – 29 31
		RECURSIVIDAD, permite, según Bastidas y Mejía (s.d.), la incrustación progresiva y sistemática de la metacognición en el decurso de la cognición a través de la integración sucesiva de elementos o procesos en la actividad cognitiva.	30 - 32 - 33
		RETROALIMENTACIÓN Y REGULACIÓN, implica la acción cognitiva permanente que le permite al individuo operar dentro de sí para obtener información sobre si el proceso adelantado mantiene su finalidad o dirección correcta o no, es decir, es la posibilidad que se brinda el individuo de confirmar su propia actividad cognitiva para reconducirla (Austin, 2000).	

	<p>VARIABLES se refiere a los componentes esenciales de la metacognición.</p>	<p>ACTIVIDAD, tiene que ver, según Mayor et Als. (1995: 91-94) con el conocimiento que tiene el individuo de las distintas conductas, acciones u operaciones que realiza y su relación con él mismo, en términos de tareas, estrategias, atención y esfuerzos requeridos que influyen en su funcionamiento metacognitivo resultante.</p>	<p>34 – 35 - 36 38 – 43 - 44</p>
		<p>SUJETO, hace referencia, en la perspectiva de Cantillo y De la Hoz (2008), desde las dimensiones biológica y cultural del individuo, además de las inherentes al mismo como sujeto cognitivo, al conocimiento que éste tiene de su propio ser, de sus habilidades, destrezas, disposiciones al actuar, creencias, actitudes, estilos atribucionales, así como de la motivación, que influyen en la tarea que realiza.</p>	<p>37 – 39 – 41 - 45</p>
		<p>CONTEXTO, comporta el conocimiento que el sujeto tiene, por un lado, de los materiales empleados en la labor metacognitiva, pues el tipo de ellos puede inducir al individuo, como en el caso de la lectura, a adelantar actividades mentales complejas, como clasificaciones o razonamientos, o, por el contrario, dificultarlas; por otro, implica el conocimiento de la situación, o microcontexto, entendido como el tipo de contexto en virtud del cual la actividad del sujeto se vincula con las personas implicadas y se enmarca en sus circunstancias espacio-temporales; ésta incluye, desde el pensamiento de Mayor et Als., “la organización de los estímulos del ambiente físico y social, espacial y temporal, así como las relaciones entre el sujeto y otros sujetos” (1995: 89). Y, por último, el contexto involucra el ámbito sociohistóricocultural, o macrocontexto, en que se desarrolla su actividad.</p>	<p>40 - 42</p>

3.7 POBLACIÓN Y MUESTRA

Se concibe Población, en términos de Briones, como el “conjunto de unidades que componen el colectivo en el cual se estudiará el fenómeno expuesto” (2002: 57). Para efectos de este estudio entonces la población se define como las estudiantes matriculadas en Décimo Grado de la I.E.D. Magdalena de Santa Marta, Sede 1, Jornada A, constituida por 100 alumnas. El Instituto Magdalena, como también es conocida la escuela, es un plantel de carácter público, del orden Distrital, fundado en 1932, que ofrece formación en los niveles de educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Técnica con especialidad Comercial. Esta población fue escogida de forma sistemática, a criterio de las investigadoras relacionado con la facilidad de acceso a ellas por encontrarse en su lugar de trabajo.

Por otro lado, se concibe Muestra, al decir de Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, como “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán los datos y, que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión; éste deberá ser representativo de la población” (p. 236). Entonces, para el caso de este trabajo, se estableció la muestra con 40 estudiantes de la población de estudio, todas del género femenino, las cuales fueron seleccionadas de modo no sistemático por las investigadoras y a través de un procedimiento aleatorio simple (Cerdá. 2005: 303). Se entiende que el número de estudiantes de la muestra resulta representativo de la población, pues constituye el 33.3% de la misma. Por tratarse de un estudio correlacional la muestra fue seleccionada sin establecer ningún criterio particular de parte de las investigadoras, pues se estimó que resultaba conveniente adelantar el trabajo con un grupo intacto que había vivido la situación, en este caso, de puesta en práctica de estrategias metacognitivas durante la actividad lectora, sin influencia particular de las investigadoras o de situaciones construidas artificialmente. La edad mínima de los sujetos fue de 14 años y la máxima de 17. El promedio fue de 15.17 años (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Edad de la muestra

EDAD					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	14	2	5,0	5,0	5,0
	15	21	52,5	52,5	57,5
	16	13	32,5	32,5	90,0
	17	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Se estableció que la muestra contaba con normalidad cognitiva y física. Para adelantar la investigación, no se contempló la utilización del consentimiento informado por considerarse el estudio como de riesgo mínimo, como lo estipula la Resolución N° 008430 de 1993 del Ministerio de Salud, en la Ley 84 de 1989 y la ley 1090 de 2006, y a la muestra como suficientemente madura y apta para participar voluntariamente en el estudio.

3.8 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Las técnicas de recolección de datos, al decir de Arias (1999), son las distintas formas de obtener información para la investigación; y los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recogerla y almacenarla.

De acuerdo con los objetivos del estudio se utilizaron como técnicas de recolección de datos, en primer lugar, una Encuesta Sociodemográfica (Ver Anexos 2 y 3), constituida por 11 preguntas, basadas en Cerchiaro, Herrera y Arbeláez (2009) y dirigida a obtener información general del contexto social, económico y de las prácticas lectoras de la muestra y, con esto, corroborar la homogeneidad de la misma.

Por otro lado, se adelantó la aplicación de la Prueba de Lectura PISA, encaminada a identificar los niveles de comprensión establecidos en las categorías de análisis: Nivel Literal, Nivel Inferencial y Lectura Crítica-intertextual, que corresponden a Recuperación de Información, Interpretación y Reflexión, respectivamente. La Prueba PISA fue elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2006), como medio para evaluar competencias en áreas o dominios que tradicionalmente se han considerado claves para el aprendizaje en todos los sistemas educativos: lectura, matemática, ciencias y solución de problemas, en jóvenes estudiantes del nivel de educación secundaria, con el propósito de incidir en la política educativa y aportar sistemáticamente datos, informes, análisis y reportes dirigidos a la sociedad en general y a quienes toman decisiones respecto a los asuntos más relevantes de la política educativa (INEE- Sept., 2005. Citado en Cerchiaro et Als., 2010).

Para efectos de este estudio se utilizó solamente el aspecto de la prueba PISA relacionado con la lectura, en la versión reducida por Herrera y Pool (Herrera,

2009) y utilizada en México para investigaciones del mismo tipo de la de este trabajo.

PISA define la competencia lectora como “la capacidad para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar eficazmente en la sociedad” (INEE-SEP, 2005: 16). Así, la lectura desde la perspectiva de PISA es considerada como un proceso activo que implica no sólo la capacidad para comprender un texto, sino para reflexionar sobre el mismo a partir de ideas, conocimientos y experiencias propias.

Esta prueba, al decir de Cerchiaro (2010) contempla en su estructura tres dimensiones: procesos, contenidos y contextos o situaciones. Los procesos implican las actividades que se deben realizar en función de los tipos de tarea que los estudiantes encontrarán en la vida real. Incluyen tres aspectos: recuperación de información, interpretación de textos y reflexión y evaluación de los mismos, lo cual corresponde a los niveles literal, inferencial y crítico intertextual, considerados como categorías de estudio en esta investigación. Los contenidos se refieren a los tipos de textos y las formas en que pueden presentarse que se utilizan en la evaluación de la comprensión lectora: continuos o discontinuos. Y los contextos o situaciones hacen referencia a una clasificación general de los textos basados en el uso que puede hacerse de ellos en la medición de la lectura; estos pueden ser: de uso privado, público, laboral o educativo.

La prueba consta de 21 ítems, de los cuales 12 (los marcados con los números 1, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 15, 18, 19, 20 y 21) se complementan con cuatro posibilidades de respuesta, y 9 enunciados que ofrecen al lector la posibilidad de respuesta abierta (los señalados con los números 2, 3, 7,9,12,13,14,16 y 17). Los ítems se basan en textos de diversos tipos –prosa narrativa, verso, gráfico, descriptivo, informativo y explicativo–, los cuales deben ser abordados por los lectores a través de diversas formas de lectura y diversos niveles de reflexión y profundización sobre los mismos.

Este instrumento fue utilizado en razón de que es una prueba aprestigiada y validada internacionalmente, además de haber sido diseñada para jóvenes de educación secundaria de 15 y 16 años, es decir, estudiantes de las mismas edades dentro de las que se ubica la muestra seleccionada para este estudio. Esto indicó que los resultados de la Prueba podían ser considerados como válidos en la muestra utilizada, por presentar coincidencias y condiciones generales ideales para el análisis y la interpretación desde patrones ya estudiados. Así mismo, se entendió que la prueba de PISA cuenta con confiabilidad y validez por estudios anteriores en los ámbitos nacional e internacional. Sin embargo, por

encontrarse el Grupo de Investigación Cognición y Educación, dentro del cual se inscribe este estudio, adelantando varios trabajos investigativos que hacen uso del mismo documento, la prueba PISA, versión reducida por Herrera y Pool (2009), fue sometida a procesos de validez y confiabilidad en los que se determinó que era consistente.

Por otro lado, se utilizó como técnica de recolección de datos el Cuestionario de Autorreporte de la Actividad Metacognitiva, propuesto por Mayor, Suengas y González (1995) (Ver Anexo 4), con el que se identificaron las estrategias metacognitivas puestas en práctica por las estudiantes al momento de adelantar su proceso lector, con el fin de establecer la relación existente entre los dos procesos. Este consiste en un Test tipo Likert, de 45 ítems, con el que se indaga la actividad metacognitiva en relación con las siguientes categorías: toma de conciencia (ítems 1 a 12), control (ítems 13 a 24) y autopoiesis (ítems 25 a 36), y sus correspondientes indicadores de actividad metacognitiva (componentes, tareas y modos); a los cuales se agregan nueve ítems (37 a 45) relativos a las variables de la metacognición: sujeto (conocimientos, habilidades y actitudes, y motivaciones), contexto (materiales, situación y contexto socio-cultural) y actividad (tareas, estrategias y, atención y esfuerzo). El cuestionario fue elaborado de acuerdo con los fundamentos teóricos propuestos por los autores, que se soportan en el Marco Teórico y las variables de este estudio (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Subescalas Actividad Metacognitiva

ACTIVIDAD	ACTIVIDAD METACOGNITIVA	VARIABLES
COGNITIVA	CONCIENCIA CONTROL AUTOPOIESIS	

COMPONENTES	Procesos	Representaciones	1	13	25	Atención	37	Conocimiento	SUJETO	
			2	14	26					
			3	15	27					
	Funciones		4	16	28	Memoria	38	Habilidades y actitudes		
			5	17	29					
			6	18	30					
TAREAS (objetivos)	Dualidad		7	19	31	Pensamiento	40	Materiales	CONTEXTO	
			8	20	32					
			9	21	33					
MODOS (rasgos)	Adaptación		10	22	34	Lenguaje	41	Situación		ACTIVIDAD
			11	23	35					
			12	24	36					
			43	44	45					
	42									

Cada ítem en el Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva se complementa con cuatro opciones de respuestas, tres de las cuales implican la existencia de metacognición en diversos grados y una que presupone que no se produce esa actividad metacognitiva; de modo que cada respuesta se interpretó en una escala de cuatro categorías: Máxima, Mucha, Poca y Ninguna actividad metacognitiva. Para efectos de valoración de los ítems e interpretación de los resultados de las respuestas se establecieron los siguientes rangos:

PUNTAJE	ESTADO DE LA ACTIVIDAD METACOGNITIVA	VALORACIÓN
4	Máxima actividad metacognitiva	Alta
3	Mucha	Media
2	Poca	Baja
1	Ninguna	Nula

Los datos obtenidos agrupados corresponden entonces al nivel, grado o calidad de la actividad metacognitiva general y por componentes de la misma de los sujetos en estudio. Para ello fueron utilizados procedimientos estadísticos descriptivos.

Así mismo, se aplicó una Entrevista Semiestructurada con el fin de confirmar, ampliar o complementar de viva voz de las propias lectoras el tipo y características de las estrategias metacognitivas ejercitadas por la muestra durante su actividad de lectura. Ésta consistió en una charla entre entrevistador y entrevistados basada en 20 ítems (los indicados con los números 2, 3, 4, 5, 9, 13, 15, 16, 17, 22, 24, 25, 26, 29, 32, 36, 37, 38, 44 y 45) del Cuestionario de Autorreporte de la Actividad Metacognitiva, de Mayor et Als., pero bajo la consideración de poder abrirse a la oportunidad de explorar coyunturalmente aspectos que se derivaban de las respuestas proporcionadas por las investigadoras. Los ítems fueron escogidos de modo sistemático por parte de las investigadoras, atendiendo al criterio de que ellos indagaran sobre las categorías metacognitivas de conciencia, control, autopoiesis y variables.

Este instrumento cumplió la función de confirmar las respuestas dadas por las estudiantes sobre el Cuestionario de Autorreporte Metacognitivo, evitando de este modo desviaciones drásticas del tema de investigación y, como consecuencia, asegurar el cumplimiento del objetivo del instrumento. En la realización de las entrevistas se cubrieron los ítems y sus correspondientes temáticas a explorar en el mismo orden para cada entrevistado, prestando toda la atención a los testimonios, tal como señala Sandoval (1997), a fin obtener el mayor número posible de datos adecuados y útiles.

Los resultados de la entrevista fueron procesados cualitativamente, a través del software Atlas Ti, versión 6.5; y, cuantitativamente, por medio de un procedimiento estadístico simple adelantado manualmente.

Estos instrumentos y técnicas de recolección de datos permitieron a las investigadoras la exploración amplia de los procesos investigados, así como la confirmación de la misma para asegurar validez del estudio. Del mismo modo, conllevaron a la consolidación del marco teórico y a situar los resultados en un espectro amplio de análisis e interpretación de los mismos hasta constituirse en nuevo conocimiento.

3.8.1 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos y Prueba Piloto

En este estudio se concibe validez de un instrumento en términos de los resultados de las pruebas a partir del grado en que éste realmente mide la variable que pretende medir (Hernández Sampieri et Als., 2004). En este sentido, la validez del instrumento, según Mejía (2005), manifiesta la veracidad, exactitud, autenticidad, o solidez de la prueba. Vista de este modo, se estima que la validez de los instrumentos utilizados permitió a las investigadoras evaluar lo que se esperaba. Por otro lado, el mismo autor estima confiabilidad como la consistencia,

coherencia o estabilidad del instrumento que se ha elaborado; esto quiere decir que la confiabilidad tiene que ver con “la capacidad del instrumento en uso de producir medidas constantes dado el mismo fenómeno” (Stromquist. 1983: 34).

Se estima validez interna al grado en que ciertamente la manipulación de la variable independiente es responsable de los cambios en la variable dependiente; por tal razón, la validez interna del presente estudio está fundada en la validez instrumental y la validez teórica, es decir, en que los instrumentos de recolección de la información midieran exactamente lo que se halla establecido en el soporte teórico de la investigación. En este sentido, se entendió que aunque la prueba de PISA (el instrumento) cuenta con confiabilidad y validez por estudios anteriores en los ámbitos nacional e internacional, se hacía necesario garantizarlos para este estudio.

Se entiende que la validez instrumental o de criterio se manifiesta cuando un procedimiento puede demostrar que las observaciones efectuadas contrastadas con otras generadas en un procedimiento alternativo pueden considerarse válidas. Y la validez teórica o de constructo se da cuando un procedimiento puede demostrar claramente que el cuadro teórico en que se sustenta se corresponde exactamente con lo observado (López, 2010. Citado en Paba, 2011: 72). Entonces, para efectos de esta investigación, se procedió a demostrar la relación entre los objetivos de la misma, como expresiones de la definición teórica del trabajo, y los datos recolectados, resultados de la aplicación de los medios de recolección de la información, derivándose de ello que los instrumentos y procedimientos utilizados, así como los resultados obtenidos eran válidos y confiables.

Para tal efecto, una vez fueron seleccionados los instrumentos, en el caso del Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva (Mayor et Als., 1995) se procedió a someterlo a la validación de expertos. El grupo de tres jueces escogidos para esa tarea, personas todas ajenas al estudio, son profesionales especialistas y autoridades en el tema en indagación, ya que tienen probados conocimientos y trabajo investigativo en el área cognitiva, además de que cuentan con un claro dominio de los aspectos técnicos de medición y diseño de pruebas.

Para la valoración, fueron entregados a los expertos el Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva, propuesto por Mayor, Suengas y González (1995) a ser utilizado en el estudio, información teórica del tema en estudio, explicación de las características de la población a la cual se le aplicaría, los objetivos de la prueba y un formato evaluativo.

El formato estuvo constituido por una matriz de seis entradas, en la que se presenta: una columna de identificación de cada ítem, una columna de etiqueta del mismo, sendas columnas de calificación de Relevancia y Pertinencia (con calificaciones de 1 a 5, donde 1 debía considerar el menor valor y 5 el mayor), una

columna para valoración de los aspectos formales (adecuado o inadecuado) y una última columna para observaciones (Ver Anexo 5). Posteriormente, con base en las observaciones ofrecidas por los expertos, al Cuestionario se le hicieron los ajustes pertinentes, relacionados principalmente con aclaraciones para la comprensión del léxico por parte de la muestra.

Para el caso de la prueba de lectura PISA, se adelantó el mismo procedimiento de validación por jueces expertos utilizando el mismo formato.

El análisis de la validación de expertos permitió establecer que el Cuestionario contaba con validez respecto del estudio al que iba dirigido (Ver Anexo 6).

La validez teórica o de constructo de los instrumentos se adelantó por parte de las investigadoras a través de una integral y continua revisión bibliográfica.

Quedó claro que los instrumentos a utilizar eran documentos auténticos que habían sido creados por ideólogos de la teoría que los sustenta; en el caso de PISA, la prueba fue diseñada para evaluar los diversos niveles de lectura en jóvenes, y en el del Cuestionario de Actividad Metacognitiva, fue planificada para explorar los diversos componentes de la acción metacognitiva de los sujetos. Por esta razón, se entendió que se podía dar como probada la confiabilidad de los mismos, pues había certeza de que evalúan aquello para lo cual fueron creados, hecho que se reafirma con el uso de los mismos en múltiples investigaciones de orden nacional e internacional dirigidas a explorar los aspectos intelectuales a los que estos documentos atienden. Sin embargo, se pensó también que era necesario garantizar su confiabilidad estadística, para dar mayor soporte al estudio y credibilidad a los resultados.

Para ello, se procedió a aplicar a las pruebas piloto, tanto de la Prueba de Lectura PISA como del Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva, un procedimiento estadístico conocido como Coeficiente de Alpha de Cronbach, a través del software SPSS, Versión 11.5, con el fin de detectar hasta qué punto los citados instrumentos eran confiables. Se dice que un instrumento es confiable cuando lo que se aplica o administra son formas alternativas del instrumento y es válido cuando es capaz de medir aquello para lo que ha sido concebido (Visauta. 1997). Los resultados de ese proceso se indican en el ítem siguiente.

3.8.2 Pilotaje

Para el caso de este trabajo, la prueba piloto se asume como la práctica de investigación encaminada a probar la funcionalidad de los instrumentos a utilizar

para la recolección de los datos en estudio (INEGI. 2006) y garantizar de esta manera su validez y confiabilidad.

Por tal motivo, la Prueba PISA fue sometida a un pilotaje con un grupo de 20 sujetos, ninguno de ellos participantes en el estudio, seleccionados aleatoriamente de la misma población focalizada, con el fin de garantizar que mantuvieran las mismas características de la muestra. Esto tuvo como objetivo verificar que todos los ítems de la Prueba estuvieran adecuados a la comprensión de los participantes. Como resultado se obtuvo que todos los individuos del pilotaje respondieron el ejercicio de lectura sin afectaciones en su comprensión y en un lapso de tiempo razonable.

Así mismo, el Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva fue sometido a pilotaje con el mismo grupo de individuos seleccionado para la Prueba Piloto PISA y con el mismo objetivo, encontrándose algunas dificultades en la precisión de algunos vocablos. Se definió entonces anexar un glosario de términos que orientara semánticamente todos los ítems (Ver Anexo 7).

Con el fin de garantizar la confiabilidad estadística de los instrumentos, los datos fueron sometidos a procesamiento con el paquete estadístico SPSS, versión 11.5, bajo los criterios de relevancia y pertinencia. Analizado el Coeficiente de Alpha de Cronbach, los resultados obtenidos fueron de .8359 para el Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva y de .7095 para la Prueba de Lectura PISA (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Análisis de Confiabilidad Cuestionario de Actividad Metacognitiva y Prueba PISA

Análisis de fiabilidad del Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva

```
***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A L P H A )
Reliability Coefficients
N of Cases =      40,0                N of Items = 45
Alpha =      ,8359
```

Análisis de fiabilidad de la Prueba de Lectura PISA

```
***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A L P H A )
Reliability Coefficients
N of Cases =      40,0                N of Items = 21
Alpha =      ,7095
```

Dado que el análisis estadístico de Coeficiente de Alpha de Cronbach permite establecer que un coeficiente de 0 significa nula confiabilidad y de 1 representa un máximo de confiabilidad, los resultados obtenidos llevaron a considerar que los instrumentos utilizados eran válidos para el estudio y que conducían a recoger la información para la cual fueron diseñados. Debido a que los resultados demostraron una alta confiabilidad de los dos instrumentos, se decidió su aplicación en forma general a la muestra en estudio.

3.9 TÉCNICAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En este estudio, se entiende que analizar los datos consiste en resumir las observaciones llevadas a cabo de forma tal que proporcionen respuestas a los interrogantes de la investigación; mientras que interpretar, más que una operación distinta, es un aspecto especial del análisis consistente en buscar un significado más amplio a las respuestas mediante su trabazón con otros conocimientos disponibles que permitan la definición y clarificación de los conceptos y las relaciones entre éstos y los hechos materia de la investigación (Selltiz, 1970). Con base en lo anterior, apoyados en las orientaciones teóricas de este estudio, se establecieron como técnicas para el análisis e interpretación de los datos, la organización y clasificación de los resultados en categorías e indicadores. Entiéndase Categorías, desde la perspectiva de Thiebaut (1998) como las clasificaciones más básicas de conceptualización, y se refieren a clases de objetos de los que puede decirse algo; e Indicadores, según Briones (2002), como conceptos hipotéticos o teóricos que no pueden medirse de manera directa, por lo que deben buscarse procedimientos que permitan su medición indirecta mediante

manifestaciones externas, empíricas y observables. Por lo anterior, para esta investigación se establecieron como Categorías de análisis, por un lado, los diversos Niveles de Lectura (Literal, Inferencial y Crítico-intertextual, equivalentes en la clave internacional de la Prueba PISA a Recuperación de Información, Interpretación y Reflexión) que evidenció la muestra en la tarea investigativa, y como Indicadores de las mismas a un conjunto de acciones mentales implicadas en el acto de leer que se esperaba fueran evidenciables a través de algunos procedimientos lingüísticos; y, por otro lado, los componentes, objetos y variables metacognitivos identificados por Mayor, Suengas y González (1995) como los esenciales de la actividad metacognitiva, y como Indicadores de los mismos a una serie de acciones mentales de las cuales se esperaba el lector fuera consciente y pudiera expresar al reflexionar sobre su actividad lectora.

La interpretación de los datos se realizó a través del procedimiento denominado Triangulación, el cual consiste, según Rodríguez (2005) en combinar distintas técnicas de indagación para lograr hallazgos complementarios y desarrollar el conocimiento relativo a un determinado objeto de estudio, en este caso, la lectura y la actividad metacognitiva; la triangulación es, además, “un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o acción más coherente, de manera que se puedan comparar y contrastar” (McKernan. 2001: 206). Existen varios tipos de triangulación; la de Observador, la cual “ocurre cuando dos o más investigadores hábiles examinan los datos” (Denzin. 1989: 96); la de Técnicas, que se refiere a la inclusión de dos o más aproximaciones cualitativas o a la combinación de dos o más mecanismos de recolección de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para evaluar el fenómeno indagado; y la de Análisis, que se hace comparando resultados de análisis de datos, usando diferentes pruebas estadísticas o diferentes técnicas de análisis cualitativo para evaluar en forma similar los resultados disponibles. Ésta sirve para identificar patrones similares y así verificar los hallazgos. En este caso se utilizaron las dos últimas, es decir, la triangulación de varias Técnicas/Instrumentos para recolectar datos, y la de Análisis, pues éstos fueron recolectados a través de las técnicas de taller, cuestionario y entrevista semiestructurada, lo que permitió un análisis comparativo de los resultados, y, luego, fueron sometidos a la interpretación de las investigadoras, autoras del estudio, y la asesora, investigadora experimentada, en el caso del cuestionario y la entrevista para convalidar la información obtenida, y en el de éstos con la prueba de lectura, para establecer, caracterizar y explicar la relación entre los dos procesos.

Una vez obtenida la información, la organización de datos se realizó, para la Encuesta , la Prueba PISA y el Cuestionario Metacognitivo, a través de una matriz de doble entrada, creada a partir de las categorías establecidas y los participantes, lo cual permitió la tabulación de la información en forma numérica; estos datos fueron conseguidos a partir de la inclusión de la información lograda con los

instrumentos aplicados en un software instalado en un computador, y contruidos mediante el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), Versión 11.5. El análisis cuantitativo de los datos se realizó mediante la utilización de estadísticas descriptivas de las categorías establecidas, convertidas a tablas. En cuanto a la Entrevista Semiestructurada, la información se analizó cualitativamente a través de su disposición en códigos, que luego se organizaron en las categorías establecidas, de acuerdo con los fundamentos teóricos del estudio. Esta información fue trasladada luego a términos cuantitativos por medio de la determinación de frecuencias y porcentajes de la información relativa a los códigos y categorías en estudio.

Este trabajo se complementó con el análisis y la interpretación de la relación de esos datos con las categorías definidas, es decir, de la correlación de los resultados de las dos pruebas.

Para favorecer el análisis de la información se establecieron rangos de interpretación de la actividad metacognitiva, a partir de las cuatro opciones de respuesta para cada ítem puesto a consideración. La primera opción, correspondiente a ausencia de actividad metacognitiva, se valora con 1 punto; segunda opción, relacionada con poca actividad metacognitiva, se considera con 2 puntos; tercera opción, mucha actividad metacognitiva, se estima con 3 puntos; y, cuarta opción, indicadora de máxima actividad metacognitiva, se estima con 4 puntos. De esta manera se entiende que la máxima muestra de actividad metacognitiva en cada uno de los 36 ítems correspondientes a las categorías de análisis –conciencia, control y autopoiesis–, se valora con 4.

Para la prueba de comprensión de lectura PISA se establecieron los rangos de valoración de 1 punto para respuestas correctas y 0 puntos para respuestas incorrectas, para una valoración total del resultado de la prueba de 21 puntos. Igualmente, se definieron claves para el análisis de los resultados, así:

Para los ítems cerrados, de selección múltiple con única respuesta:

NÚMERO DE ÍTEM	CLAVES DE RESPUESTAS CORRECTAS
1	A
4	A

5	C
6	B
8	B
10	D
11	B
15	D
18	3 aciertos
19	C
20	C

Para los ítems abiertos:

NÚMERO DE ÍTEM	CLAVES DE RESPUESTAS CORRECTAS	CLAVES DE RESPUESTAS INCORRECTAS
2	<p>Respuestas que consignan 11.000 a.C. (o una aproximación entre 10.500 y 12.000) indicando que el alumno ha extrapolado a partir de la escala. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 11.000 ▪ 11.000 a.C. ▪ 10.500 a.C. ▪ Justo antes de 10.000 a.C. ▪ Alrededor de 12.000 ▪ Alrededor de 11.000 a.C. 	<p>Otras respuestas, incluyendo flechas que apuntan al punto de comienzo del gráfico. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 10.000 a.C. [No ha extrapolado a partir de la escala] ▪ 20.000 a.C. ▪ 8.000 a.C. [Se ha equivocado de figura] ▪ 11.000 a.C. 4.000 a.C. [Ignórense las respuestas tachadas] ▪ 0
3	<p>Respuestas que se refieren a la reaparición del lago. Nota: una respuesta puede recibir de 1 punto incluso si la respuesta anterior es incorrecta. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El lago Chad reapareció en 11.000 a.C. tras desaparecer completamente hacia el ▪ El lago desapareció durante la Edad del Hielo y luego renació aproximadamente ▪ Reapareció entonces. ▪ Hacia 11.000 a.C. reapareció. ▪ Luego el lago reapareció después de haber desaparecido durante 9.000 años. 	Otros
7	<p>Repuestas que se refieren con precisión al texto y relacionan el estilo con la finalidad, y reconocen la intención del autor de ser "cordial y animar a vacunarse". La respuesta debe hacer al menos una de las siguientes: Referirse a uno de los rasgos en detalle (disposición del texto, estilo,</p>	<p>Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí, consigue que parezca que es una buena idea. ▪ Sí, es cordial y anima a vacunarse [Los términos no se aplican a detalles concretos]. ▪ No, no funciona. ▪ No, porque una parte de la

	<p>imágenes u otros gráficos, u otros detalles similares); esto es, a una parte o cualidad concreta de un rasgo; y/o</p> <p>Utilizar términos valorativos distintos de “cordial” y “animar a vacunarse” (nótese que términos como “interesante”, “legible” y claro” no son suficientemente concretos por sí mismos). La opinión acerca de si Raquel lo consiguió puede ser explícita o implícita. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ No, fue una mala idea poner la imagen de una jeringuilla al comienzo. Asusta [Se refiere una parte concreta del diseño. Utiliza un término valorativo: “asusta” . ▪ Sí, las imágenes rompen el texto y lo hacen más fácil de leer [Describe un aspecto concreto del diseño. ▪ El dibujo de tipo tebeo es cordial [Se refiere a un aspecto concreto (“dibujo tipo tebeo”) de una ilustración. ▪ No, las ilustraciones son infantiles y poco relevantes [Utiliza sus propios términos (“infantil”, “poco relevante”) para valorar uno de los aspectos mencionados en el enunciado de la pregunta. ▪ Sí, el estilo es relajado e informal [Utiliza sus propios términos (“relajado”, “informal”) para valorar uno de los aspectos mencionados en el enunciado de la pregunta. ▪ Sí, el estilo es cálido e invita a vacunarse [Utiliza sus propios términos para valorar el estilo. ▪ Hay demasiado texto. La gente no se va a molestar en leerlo [Se refiere a un aspecto relevante de la presentación: la cantidad de texto. Utiliza sus propios términos valorativos. ▪ Ella no presiona a la gente para que se ponga la inyección, y eso anima a vacunarse [Una referencia implícita a la forma de abordar el tema: un aspecto del estilo. ▪ No, el estilo del texto es muy formal [Discutible pero verosímil aplicación de un término valorativo propio: “formal”. <p>Respuestas que se refieren con</p>	<p>información no es correcta [Se refiere al contenido sin realizar ninguna conexión con la idea de un estilo “cordial y que anima a vacunarse”].</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí, las ilustraciones animan a la vacunación y el estilo de la nota también es aceptable [“Las ilustraciones animan a la vacunación” no rebasa los términos de la pregunta. “El estilo de la nota también es aceptable” es demasiado vago]. ▪ Lo consiguió, fácil de leer y claro [Los términos no son suficientemente concretos]. ▪ Que ella lo ha conseguido plenamente. Ha seleccionado imágenes y ha escrito un texto interesante [Las imágenes no son valoradas y “texto interesante” es demasiado vago]. <p>O bien: Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí, a todos hay que ponerles la inyección [Irrelevante e impreciso]. ▪ No, las imágenes no tienen nada que ver con el mensaje [Impreciso]. ▪ Sí, porque quiere que la gente se preocupe de no coger la gripe [Entra en conflicto con la idea de un estilo cordial y que anima a vacunarse”]. ▪ Es bueno, pero sólo es una opinión [Irrelevante]. ▪ Sí, dio una breve información de lo que van a hacer para frenar la gripe [Irrelevante: se refiere al contenido sin ninguna concreción]. ▪ Sí, sólo enumera los hechos [Irrelevante]. ▪ Sí, porque hay que inmunizar a más gente [Expresa una opinión global sobre el tema de la inmunización pero no se refiere al estilo o a detalles del contenido]. ▪ Sí, lo haré porque nadie quiere ponerse enfermo. Todo el mundo quiere buena salud [Irrelevante].
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>precisión al texto y relacionan información y contenido (en lugar de estilo) con la finalidad, y reconocen la intención del autor de ser “cordial y animar a vacunarse”. La opinión acerca de si Raquel lo consiguió puede ser explícita o implícita. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ No, no hay forma de que un mensaje acerca de ponerse una inyección sea cordial y anime a vacunarse. ▪ Sí, lo consiguió. Da muchas oportunidades en cuanto al momento de la vacunación. También ofrece recomendaciones de salud. 	
9	<p>Respuestas que evalúan el fragmento de texto en relación con el término “malinterpretarse” indicando que hay una posible contradicción (“¿Quién debe vacunarse? Cualquiera...” frente a “¿Quién no debe vacunarse?”). Puede o no explicar en qué consiste la contradicción. El acuerdo o desacuerdo puede ser explícito o implícito. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí, porque la vacuna sería peligrosa para ciertas personas (Por Ejemplo: las mujeres embarazadas) [<i>Describe la contradicción</i>]. ▪ No, porque sólo tienes que leer unas pocas líneas más para darte que algunas personas no deben ponerse la inyección, y en general quiere que la gente se la ponga. ▪ Sí, porque dice que “cualquiera” puede y luego dice la gente que no se debe vacunar [<i>Se identifica la contradicción</i>]. ▪ La línea afirma que todo el mundo debe vacunarse, pero eso no es cierto [<i>Se indica brevemente la contradicción</i>]. ▪ Sí, hasta cierto punto. Debería ser: “Cualquiera que esté interesado en protegerse del virus pero que no padezca alguno de estos síntomas o enfermedades” [<i>La nueva redacción sugerida implica que se ha identificado la contradicción</i>]. <p>O BIEN: Respuestas que evalúan el fragmento de texto en relación con el término “malinterpretarse” indicando</p>	<p>Respuestas que evalúan el fragmento de texto, pero no en relación con el término “malinterpretarse”. Por ejemplo:</p> <p>(1) Indica que la afirmación es <i>fuerte, eficaz y/o que anima</i> sin mencionar la potencial contradicción o el elemento de malinterpretación;</p> <p>O BIEN: (2) Indica que la afirmación “Cualquiera interesado en protegerse del virus” es redundante porque está explicitando lo obvio.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Está bien puesta porque anima a la gente. [1] ▪ Debe incluirse porque hace que el mensaje destaque. [1] ▪ Pienso que se podían haber evitado esas palabras porque está claro que todo el mundo desea protegerse del virus, aunque esto no se logre mediante la vacunación. [2] <p>O BIEN: Respuestas que son insuficientes o vagas, o vuelven a utilizar la expresión “malinterpretar” sin explicarla. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Déjala, está bien [<i>No hay explicación</i>]. ▪ Tendrían que haber puesto otra ilustración ahí en lugar del titular [<i>No hay explicación</i>]. ▪ Sí, esa frase puede interpretarse mal y crear problemas [<i>No hay explicación</i>]. <p>O bien: Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o</p>

	<p>que la afirmación puede ser una exageración (por ejemplo: no todo el mundo necesita vacunarse, o la vacuna no ofrece una protección completa). Puede o no explicar en qué consiste la exageración.</p> <p>El acuerdo o desacuerdo puede ser explícito o implícito. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Olvídelo porque la vacuna no es una garantía de no coger la gripe. ▪ No estoy de acuerdo, aunque se dé a entender que se cogerá la gripe si no se pone uno la vacuna. ▪ Ponerse la inyección no supone una protección completa. ▪ No haría caso por no todo el mundo coge la gripe, especialmente si estás bien y en forma. ▪ Sí, estoy de acuerdo porque la cosa parece mejor de lo que es [<i>Implica exageración, aunque sin explicitarla</i>]. 	<p>irrelevantes. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Habría que haberlo quitado porque todo el mundo tiene derecho a decidir por sí mismo [<i>Comprensión deficiente de la función del texto: no es una orden</i>]. ▪ Pienso que la expresión DE LA GRIPE se debería haber puesto a continuación de DEL VIRUS, porque cuando se echa un simple vistazo al texto se puede pensar que se está hablando de otro virus y no del de la gripe [<i>Explicación inverosímil para las palabras que podían "malinterpretarse"</i>]. ▪ Sí, la gente puede estar interesada pero puede tener miedo de las agujas [<i>Irrelevante</i>].
12	<p>Respuestas que reconocen que se está haciendo una comparación entre graffiti y publicidad y que son consistentes con la idea de que la publicidad es una forma legal de graffiti. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nos muestran que la publicidad puede ser tan invasora como los graffiti. ▪ Porque algunas personas piensan que la publicidad es sencillamente tan fea como las pintadas. ▪ Está diciendo que la publicidad es sólo una forma de graffiti legal. ▪ Porque no te piden permiso para poner vallas [<i>La comparación entre publicidad y graffiti está implícita</i>]. ▪ Porque los anuncios se colocan en la sociedad sin nuestro permiso, como los graffiti. ▪ Porque las vallas son como graffiti [<i>Respuesta mínima. Reconoce el parecido sin elaborar en qué consiste el parecido</i>]. ▪ Porque es otra forma de anunciar. ▪ Porque los anunciantes ponen carteles en las paredes y ella piensa que también son graffiti. ▪ Porque también están en las paredes. ▪ Porque son igual de agradables o 	<p>Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es un modo de presentar su opinión. ▪ Lo menciona como ejemplo porque quiere. ▪ Es una estrategia. ▪ Logos comerciales y nombres de tiendas. <p>O BIEN: Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o son inverosímiles o irrelevantes.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Está describiendo los graffiti. ▪ Porque la gente traza los graffiti sobre ellos. ▪ Los graffiti son una forma de publicidad. ▪ Porque los graffiti son publicidad de una persona o grupo [<i>La comparación se establece en sentido inadecuado: los graffiti son una forma de publicidad</i>].

	<p>desagradables a la vista.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ella hace referencia a la publicidad porque es aceptable y los graffiti no <i>[La similitud entre graffiti y publicidad queda implícita al contrastar las actitudes hacia ambos].</i> <p>O BIEN: Respuestas que reconocen que referirse a la publicidad es una estrategia para defender a los graffiti. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para que podamos ver que los graffiti también son legítimos después de todo. 	
13	<p>Respuestas que explican el punto de vista del alumno refiriéndose al contenido de una o de ambas cartas. Puede referirse a la postura general de la autora (a favor o en contra) o a un detalle de su argumentación. La interpretación de esta argumentación debe ser verosímil. La explicación puede tomar la forma de una paráfrasis de parte del texto, pero éste no puede ser copiado en todo en gran parte sin alteración o añadido. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estoy de acuerdo con Olga. Los graffiti son ilegales y eso los convierte en actos de vandalismo. ▪ Olga porque estoy en contra de las pintadas <i>[Respuesta mínima].</i> ▪ Sofía. Creo que es una hipocresía multar a los autores de graffiti y luego hacer millones copiando sus diseños. ▪ Estoy de algún modo de acuerdo con ambas. Debe estar prohibido pintar en las paredes en lugares públicos pero se le debe dar a esta gente la oportunidad de hacer su trabajo en otros sitios. ▪ Sofía, porque se preocupa por el arte. ▪ Estoy de acuerdo con ambas. Las pintadas son malas pero también lo son los carteles y no quiero ser hipócrita. ▪ Olga, porque a mí tampoco me gustan los graffiti, pero entiendo el punto de vista de Sofía y que no quiera condenar a ciertas personas por hacer algo en lo que creen. 	<p>El apoyo del punto de vista propio se limita a la cita directa (con o sin comillas). Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Olga porque estoy de acuerdo con que la gente debería encontrar otras formas de expresarse que suponga gastos extra para la sociedad. ▪ Olga. ¿Por qué crear mala reputación a los jóvenes? <p>O BIEN: Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sofía porque pienso que la carta de Olga no aporta razones para apoyar sus argumentos (Sofía compara sus argumentos con la publicidad, etc.) <i>[Responde en términos de estilo o calidad de los argumentos].</i> ▪ Olga porque utiliza más detalles <i>[Responde en términos de estilo o calidad de los argumentos].</i> ▪ Estoy de acuerdo con Olga <i>[No justifica su opinión].</i> ▪ Olga, porque creo en lo que está diciendo <i>[No justifica su opinión].</i> ▪ Ambas, porque puedo entender de dónde viene Olga. Pero Sofía también tiene razón <i>[No justifica su opinión].</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Olga porque es una pena crear mala reputación a los jóvenes por nada <i>[Caso límite: hay cita directa pero insertada dentro de otro texto].</i> ▪ Sofía. Es cierto que se les roban los diseños y los colores a los que hacen pintadas y luego aparecen en tiendas y son aceptados por gente que las odia <i>[La explicación es una combinación de frases del texto, pero el grado de manipulación indica que se ha entendido correctamente].</i> 	
14	<p>Respuestas que explican la opinión con referencia al estilo o forma de una o ambas cartas. Deben referirse a criterios tales como el estilo de redacción, la estructura de la argumentación, la contundencia de la argumentación, el tono, el registro idiomático, o las estrategias de persuasión de los lectores. Los términos como “mejores argumentos” deben ser concretados. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Olga. Aporta muchos argumentos distintos y menciona el daño medioambiental que causan los autores de pintadas, lo que creo que es muy importante. ▪ La carta de Olga fue eficaz por el modo en el que se dirige directamente a los autores de pintadas. ▪ Pienso que la carta de Olga es la mejor de las dos. Creo que la de Sofía está un poco sesgada. ▪ Pienso que Sofía aporta una razón muy fuerte pero que la carta de Olga está mejor estructurada. ▪ Sofía, porque no se dirige realmente a nadie <i>[Explica su elección en términos de la calidad del contenido. La explicación sólo es comprensible cuando se interpreta como “No ataca a nadie”].</i> ▪ Me gusta la carta de Olga. Impone muy bien su opinión. 	<p>Respuestas que enjuician en términos de acuerdo o desacuerdo con la postura de la autora, o que son simplemente una paráfrasis del contenido. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Olga. Estoy de acuerdo con todo lo que dice. ▪ La de Olga es la mejor carta. Las pintadas son un desperdicio y salen caras, como ella dice. <p>O bien: Respuestas que enjuician sin explicación suficiente. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La carta de Sofía es la mejor. ▪ La de Sofía es más fácil de leer. ▪ Olga tiene mejores razones. <p>O bien: Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o son inverosímiles o irrelevantes.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La de Olga está mejor escrita. Estudia punto por punto el problema y sobre esa base llega a una conclusión lógica. ▪ Sofía porque se guarda su postura hasta el final de la carta. ofrece recomendaciones de salud.
16	<p>Respuestas que indican que el número en el gráfico Y los millares en el título y la nota a pie de página han sido tenidos en cuenta: 949.900. Permítanse aproximaciones entre</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 35,8% ▪ 7,50%

	<p>949.000 y 950.000 en números o palabras. Acéptese así mismo 900.000 o un millón (en número o palabras) con algún cualificador.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 949.900 ▪ Un poco por debajo de novecientas cincuenta mil. ▪ 950.000 ▪ 949,9 millares. ▪ Casi un millón. ▪ Unas 900 mil. ▪ 949,9 x 1000 ▪ 949.900 <p>Respuestas que indican que el número en el gráfico ha sido localizado, pero que los millares en el título y nota al pie no se han tenido correctamente en cuenta. Respuestas que afirman 949,9 en número o palabras. Permítanse aproximaciones similares a los del apartado 2 puntos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 949,9 ▪ 94.900 ▪ Casi mil. ▪ Justo por debajo de 950. ▪ Unas 950. ▪ Un poco por debajo de 1000. 	
17	<p>1 0 0 0 1 0 0 0 0 0 1 0 0 1 0 0 0 0 1 0 0 0 0 1</p>	Menos de 3 respuestas correctas
21	Respuestas que incluyen A cerca del obelisco y D detrás o cerca de los árboles.	Otras respuestas.

(Tomado de Herrera. 2009)

Así mismo, se establecieron rangos para los niveles de comprensión lectora con el mismo criterio para el total de preguntas de la Prueba PISA: 21. Éstas fueron evaluadas considerando 0 puntos las respuestas erróneas y 1 punto, las acertadas. Entonces, el número total de aciertos en la prueba general correspondió al nivel máximo de comprensión lectora: 21. De modo, que se establecieron para la interpretación de los resultados 5 niveles de comprensión lectora, así: a) Nivel 1, puntajes de 0 a 5 puntos; b) Nivel 2, puntajes de 6 a 8 puntos; c) Nivel 3 puntajes de 9 a 11 puntos; d) Nivel 4, puntaje de 12 a 15 puntos; e) Nivel 5, puntaje de 16 puntos o más. Los significados dados a cada uno de los

niveles establecidos se presentan en el aparte de análisis descriptivo de los resultados de la prueba de comprensión lectora PISA.

3.10 PROCEDIMIENTO

La aplicación de la Encuesta Sociodemográfica, la Prueba de Lectura PISA y el Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva (Mayor, et Als., 1995) se hicieron de manera individual, sin límite de tiempo en la ejecución y en condiciones ambientales óptimas.

La Entrevista Semiestructurada se hizo a manera de charla entre entrevistador y entrevistadas, sin límite de tiempo, a un grupo de 10 estudiantes de la muestra, seleccionadas aleatoriamente, a las que se les formularon, en el orden numérico que les fue asignado a cada una para el estudio, los 20 ítems del cuestionario escogidos para el ejercicio (Ver Anexo 8). En esta actividad se procuró no solamente que la joven evidenciara la respuesta entre las cuatro alternativas presentadas sino que además pudiera explicar las razones de su escogencia. Esta información fue procesada a través del software Atlas Ti, versión 6.5. El análisis se centró en un nivel descriptivo con el que se establecieron y confirmaron las principales categorías indagadas, alrededor de las cuales se agruparon las respuestas, para establecer enseguida códigos de los diversos aspectos de la actividad metacognitiva. Más adelante, a través de un proceso de tabulación simple se definieron las frecuencias y porcentajes de las respuestas ofrecidas por la muestra, de donde fue posible adelantar un proceso de interpretación desde los criterios y valoraciones previamente establecidos.

Los datos de la Encuesta Sociodemográfica, de la Prueba de Lectura PISA y del Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva fueron procesados mediante el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), Versión 11.5, y el análisis se centró en un nivel descriptivo que incluyó la distribución de porcentajes para cada componente indagado. En el caso de PISA y el Cuestionario Metacognitivo, este proceso fue complementado con un análisis correlacional a través del Coeficiente de Correlación Bivariada de Pearson.

4. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 RESULTADOS DE ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA

La encuesta sociodemográfica fue aplicada a todos los individuos de la muestra, en forma individual. Los resultados indican que el 52.5% de las participantes cuenta con 15 años de edad, mientras que el 32,5% tiene 16 años, y el 10% y 5% se halla en 17 y 14 años, respectivamente. Esto indica que el promedio de edad de la muestra es de 15.17 años (Ver Tabla 3). Esas edades coinciden plenamente con las de las personas para quienes fue diseñada la prueba, lo que se convierte, junto al nivel educativo de secundaria en que se halla la muestra, en un claro indicador de la validez de la prueba y la homogeneidad de la muestra.

Tabla 3. Promedio de edad

EDAD				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	14	2	5,0	5,0
	15	21	52,5	57,5
	16	13	32,5	90,0
	17	4	10,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Promedio 15.17

Con respecto al nivel de escolaridad de la madre, se encontró que el 45% no alcanzó a terminar una carrera técnica; el 20% cuenta con estudios de secundaria completos; el 15% con éstos incompletos y el 10% tiene un nivel de estudios tecnológicos incompletos. Esto indica que, en su mayoría, el grado de escolaridad de la madre se halla entre carrera técnica incompleta y secundaria completa (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Último grado académico de la madre

¿Cuál es el último grado académico realizado por tu madre?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primaria completa	1	2,5	2,5	2,5
	Secundaria incompleta	6	15,0	15,0	17,5
	Secundaria completa	8	20,0	20,0	37,5
	Carrera técnica incompleta	18	45,0	45,0	82,5
	Carrera tecnológica incompleta	4	10,0	10,0	92,5
	Carrera tecnológica completa	1	2,5	2,5	95,0
	Maestría	2	5,0	5,0	100,0
Total		40	100,0	100,0	

En cuanto al nivel de estudios del padre, se obtuvo que el 25% cuenta con una carrera técnica incompleta; el 22.5% tiene estudios de secundaria completos; y el 20% alcanza secundaria incompleta. Entre los datos de menor porcentaje se

destaca que el 10% de los padres cuenta con estudios de maestría. Esto quiere decir que en su mayoría el nivel de escolaridad del padre se halla entre carrera técnica incompleta, secundaria completa y secundaria incompleta (Ver Tabla 5).

Tabla 5. Último grado académico del padre

¿Cuál es el último grado académico realizado por tu padre?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Secundaria incompleta	8	20,0	20,0	20,0
	Secundaria completa	9	22,5	22,5	42,5
	Carreta técnica incompleta	10	25,0	25,0	67,5
	Carrera técnica completa	2	5,0	5,0	72,5
	Carrera tecnológica incompleta	3	7,5	7,5	80,0
	Carrera universitaria completa	1	2,5	2,5	82,5
	Especialización	3	7,5	7,5	90,0
	Maestría	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Se observa entonces, que en términos generales, los datos referidos a la escolaridad de los padres son similares, pues se hallan en un nivel de formación medio.

Con respecto al número de libros con que cuenta la muestra en casa, se descubrió que el número es bajo, pues un importante 47% sólo tiene entre 0 y 20 libros, mientras que únicamente el 7.5% tiene más de 100 libros (Ver Tabla 6).

Tabla 6. Libros que se tienen en casa

¿Cuántos libros tienes en tu casa?, sin contar los obligatorios de la escuela

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0 a 20	19	47,5	47,5	47,5
	21 a 40	3	7,5	7,5	55,0
	41 a 60	6	15,0	15,0	70,0
	61 a 80	5	12,5	12,5	82,5
	81 a 100	4	10,0	10,0	92,5
	Más de 100	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Sobre los libros que se tienen en casa, se halló que predominan los de texto, con 50%, seguidos por las novelas, 17.5% y otros libros, 15%. En menor proporción se cuenta con revistas científicas, revistas de entretenimiento, periódicos y cuentos, cómics y dibujos animados, con 7.5%, 5%, 2.5% y 2.5%, respectivamente (Ver Tabla 7).

Tabla 7. Tipo de textos en casa

¿Qué tipo de textos tienen en casa?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Libros de texto	20	50,0	50,0	50,0
	Otros libros	6	15,0	15,0	65,0
	Novelas	7	17,5	17,5	82,5
	Revistas Científicas	3	7,5	7,5	90,0
	Revistas de entretenimiento	2	5,0	5,0	95,0
	Periódicos	1	2,5	2,5	97,5
	Cuentos, cómics, dibujos animados.	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

También se descubrió en los datos de la encuesta que las personas que más leen en casa son la mamá, en un 32,5% de la muestra, el papá, en el 30% y los hermanos, en el 20%. Se notó así que los abuelos y los parientes son los que menos leen en casa (Ver Tabla 8).

Tabla 8. Personas en casa que leen

¿Quiénes en tu casa leen generalmente?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Papá	12	30,0	30,0	30,0
Mamá	13	32,5	32,5	62,5
Hermanos	8	20,0	20,0	82,5
Abuela	2	5,0	5,0	87,5
Abuelo	4	10,0	10,0	97,5
Otros parient	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Se destaca entre los datos que las lecturas que prefieren las madres son las de entretenimiento, con 27.5%, periódicos, con 25%, libros, con 12,5% y novelas, con 12.5% (Ver Tabla 9).

Tabla 9. Tipos de lecturas que hace la madre

¿Qué tipo de lecturas suele hacer tu madre?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos libros	5	12,5	12,5	12,5
Otros libros	3	7,5	7,5	20,0
Novelas	5	12,5	12,5	32,5
Revistas científicas	1	2,5	2,5	35,0
Revistas de entretenimiento	11	27,5	27,5	62,5
Periódicos	10	25,0	25,0	87,5
Cuentos, Comics	3	7,5	7,5	95,0
Otros	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Sobre las lecturas que prefieren los padres, se descubrió que las de periódicos son las preferidas con 42.5%, seguidas por las de otros libros en el 15% de la muestra, y las de entretenimiento, con 12.5%. Entonces, las revistas científicas, las novelas y otros libros son las de menor acogida por los padres (Ver Tabla 10).

Tabla 10. Tipos de lecturas que hace el padre

¿Qué tipo de lecturas suele hacer tu padre?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos libros	2	5,0	5,0	5,0
Otros libros	6	15,0	15,0	20,0
Novelas	3	7,5	7,5	27,5
Revistas científicas	4	10,0	10,0	37,5
Revistas de entretenimiento	5	12,5	12,5	50,0
Periódicos	17	42,5	42,5	92,5
Otros	3	7,5	7,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Esto indica que los gustos lectores de los padres son similares, al inclinarse en alto porcentaje por los periódicos, las revistas de entretenimiento y otros libros. Esto, junto con el tipo de libros con que se cuenta en casa, sin lugar a dudas, se constituye en un contexto lector, determinado por el medio familiar, apenas medianamente favorable para el estímulo al gusto lector y a la lectura variada.

Al respecto, las lecturas que suele hacer la muestra, se inclinan más por las relacionadas con las propias de las actividades escolares, como las de libros, con 37.5%, seguidas por las novelas, con 20%. Esto dejó ver que la lectura de entretenimiento, como cuentos y cómics se da en 12.5%; la de libros y revistas de entretenimiento se produce en 7.5% cada uno, y la de revistas científicas, periódicos y otros, solo es realizada por el 5%, respectivamente (Ver Tabla 11).

Tabla 11. Tipos de lectura que suele hacer el estudiante

¿Qué tipo de lecturas sueles hacer?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos libros	15	37,5	37,5	37,5
Otros libros	3	7,5	7,5	45,0
Novelas	8	20,0	20,0	65,0
Revistas científicas	2	5,0	5,0	70,0
Revistas de entretenimiento	3	7,5	7,5	77,5
Periódicos	2	5,0	5,0	82,5
Cuentos, Comics	5	12,5	12,5	95,0
Otros	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Sin embargo, sobre el tipo de lecturas que le gustan a las participantes, se descubrió que prefieren sobre todo las de entretenimiento, con 40%, y las literarias, con 30% (Ver Tabla 12).

Tabla 12. Tipos de lecturas que le gustan al estudiante

¿Qué tipo de lecturas te gustan?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Literarias	12	30,0	30,0	30,0
Científicas	2	5,0	5,0	35,0
Académicas	1	2,5	2,5	37,5
De crecimiento personal	6	15,0	15,0	52,5
De entretenimiento	16	40,0	40,0	92,5
Noticias	2	5,0	5,0	97,5
Otras	1	2,5	2,5	100,0
Tota	40	100,0	100,0	

Finalmente, los datos indican que la muestra expresó un claro gusto por la lectura, con el 70% (Ver Tabla 13).

Tabla 13. Gusto por la lectura

¿Te gusta leer?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sí	28	70,0	70,0	70,0
Solo algunas veces	12	30,0	30,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

4. 2 RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE COMPRENSIÓN LECTORA (PISA)

La muestra, en Comprensión Lectora a través de la Prueba PISA, estuvo constituida por 40 sujetos, todos pertenecientes al género femenino, con una edad que oscila entre los 14 y 17 años, con una media de 15.17 años. Se aplicó a todos los individuos el cuestionario de 21 ítems, identificado como la versión reducida de la Prueba Internacional de Lectura PISA, de Herrera et Als. (2005), formado por 11 ítems cerrados, de selección múltiple con única respuesta, y 10 ítems de respuestas abiertas.

De acuerdo con los resultados, se determinó que la media obtenida por la muestra fue de 9.8, con una D.E. de 3.29101, quedando establecida de la siguiente manera (Ver Tabla 14).

Tabla 14. Puntaje total de Aciertos y Porcentajes en Comprensión Lectora

Puntaje total	Sujetos	Porcentaje
4.00	3	7.5
5.00	2	5.0
6.00	1	2.5
7.00	4	10.0
8.00	2	5.0
9.00	7	17.5
10.00	7	17.5
11.00	1	2.5
12.00	5	12.5
13.00	3	7.5
14.00	1	2.5
15.00	2	5.0
16.00	1	2.5
17.00	1	2.5
Total	40	100

Media = 9.8

D.E. = 3.29101

Los rangos de valoración que se manejan en PISA para evaluar la comprensión lectora en la muestra no fueron modificados, por lo que se mantuvieron iguales a como han sido utilizados internacionalmente, así: Valoración 0 para respuestas no

acertadas y 1 para respuestas acertadas, clasificadas como Literales, equivalentes en la prueba internacional a Recuperación de Información (ítems 1, 2, 4, 5, 6, 16 y 21); Inferenciales, equivalentes a Interpretación (ítems 8, 10, 11, 12, 15, 17 y 20); y Críticas Intertextuales, equivalentes a Reflexión (ítems 3, 7, 9, 13, 14, 18 y 19).

Con las respuestas recabadas de los estudiantes, se procedió en un primer instante a verificar que la base de datos estuviera adecuadamente capturada, para lo cual se realizó un análisis de máximos y mínimos, que permite observar no sólo la existencia de errores en la captación de los datos, sino también la utilización de ambas posibilidades del espacio dicotómico. Como resultado se obtuvo que no hubo ningún error de captura y fueron utilizadas ambas posibilidades de respuesta (Ver Tabla 15).

Tabla 15. Máximos y mínimos de la prueba de Comprensión Lectora PISA

Preguntas	Valores		Mínimo	Máximo
	Válidos	Valores Perdidos		
1. ¿Cuál es el nivel actual de profundidad del lago Chad?	40	0	0	1
2. ¿Cuál es la fecha de comienzo del gráfico en la Figura 1?	40	0	0	1
3. ¿Por qué se ha elegido ésta como fecha de comienzo del gráfico?	40	0	0	1
4. La Figura 2 se basa en el supuesto de que...	40	0	0	1
5. La desaparición del arte rupestre sahariense del rinoceronte, el hipopótamo y el uro ocurrió... (Combina Fig. 1 y 2)	40	0	0	1
6. ¿Cuál de las afirmaciones describe una característica del programa de inmunización de ACOL contra la gripe?	40	0	0	1
7. ¿Crees que Raquel consiguió un estilo cordial en su hoja informativa y animar a vacunarse?	40	0	0	1
8. Esta hoja informativa sugiere que si uno quiere protegerse del virus de la gripe, la inyección de la vacuna de la gripe es:	40	0	0	1
9. ¿Estás de acuerdo con que estas palabras podían malinterpretarse y hubiera sido mejor no haber escrito esa frase?	40	0	0	1
10. Según la hoja informativa, cuál de estos empleados de la empresa debería contactar con Raquel?	40	0	0	1
11. El propósito de estas cartas es:	40	0	0	1
12. ¿Por qué hace referencia Sofía a la publicidad?	40	0	0	1
13. ¿Con cuál de las autoras de las cartas estás de acuerdo?	40	0	0	1
14. ¿Cuál de las dos autoras te parece que ha escrito la mejor carta?	40	0	0	1
15. ¿Cuáles son los dos grupos en que se divide la población en edad de trabajar	40	0	0	1
16. ¿Cuántas personas en edad de trabajar no pertenecían a la población activa?	40	0	0	1
17. ¿En qué parte del esquema, se incluiría cada una de	39	1	0	1

las personas de la lista a continuación?				
18. Indica cuáles elementos esperarías que cambiarían cada año	39	1	0	1
19. Probablemente se escogiera el esquema de árbol porque es particularmente útil para mostrar...	39	1	0	1
20. ¿De qué trata este pasaje de la obra de teatro? La Duquesa planea una treta...	39	1	0	1
21. Muestra de forma aproximada donde se encuentran Amanda y la Duquesa cuando llega el príncipe	39	1	0	1

Posteriormente, se realizó un análisis para determinar el número de sujetos que respondió cada reactivo, de lo cual se observó que en general todos los integrantes de la muestra respondieron toda la prueba, con excepción de los reactivos 17,18,19, 20 y 21, donde se encontró la ausencia de respuestas por parte de uno de los participantes (Ver Tabla 15). Así mismo se observó que a nivel global la calificación mínima alcanzada fue de 4 puntos, mientras que la calificación máxima fue de 17 puntos; con estos datos y sus frecuencias se realizó una baremación ipsativa de la prueba, con la finalidad de categorizar adecuadamente los niveles presentados por PISA para la comprensión lectora, con lo cual se obtuvo una media de 9.8 y una desviación estándar de 3.29101. El acumulado de aciertos en la prueba fue de 4 a 17 reactivos (Ver Tabla 16), considerando que la prueba contiene 21 reactivos.

Tabla 16. Puntaje total de Aciertos y Porcentajes en la Prueba de Comprensión Lectora PISA

Puntaje total	Sujetos	Porcentaje
4.00	3	7.5
5.00	2	5.0
6.00	1	2.5
7.00	4	10.0
8.00	2	5.0
9.00	7	17.5
10.00	7	17.5
11.00	1	2.5
12.00	5	12.5
13.00	3	7.5
14.00	1	2.5
15.00	2	5.0
16.00	1	2.5
17.00	1	2.5
Total	40	100

Media = 9.8 D.E. = 3.29101

De acuerdo con estos datos se procedió a generar la estandarización de los cinco niveles presentados por PISA para comprensión lectora.

Con los resultados de la desviación estándar y la media se procedió a establecer una nueva escala de valoración de los niveles de comprensión lectora; el resultado obtenido de esta nivelación por categorías fue el siguiente: a) Nivel 1, puntajes de 0 a 5 puntos; b) Nivel 2, puntajes de 6 a 8 puntos; c) Nivel 3 puntajes de 9 a 11 puntos; d) Nivel 4 , puntaje de 12 a 15 puntos; e) Nivel 5, puntaje de 16 puntos o más. Los significados dados a cada uno de los niveles establecidos se presentan a continuación:

Nivel 1 (menos de 5 puntos). Se definió que los estudiantes que dominan este nivel son capaces de realizar sólo los reactivos de lectura menos complejos previstos para la comprensión lectora en PISA, como ubicar información específica dentro del texto, identificar el tema principal o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.

Nivel 2 (de 6 a 8 puntos). En este nivel se situaron los estudiantes capaces de responder reactivos básicos de lectura, tales como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar significados de partes específicas del texto y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla.

Nivel 3 (de 9 a 11 puntos). Se estableció que los estudiantes que dominan este nivel de la escala eran capaces de manipular reactivos de lectura de complejidad moderada, tales como ubicar fragmentos múltiples de información, vincular distintas partes de un texto y relacionarlos con conocimientos familiares o cotidianos.

Nivel 4 (de 12 a 15 puntos). En este nivel de la escala se ubicaron los estudiantes capaces de responder reactivos de lectura difíciles, tales como ubicar información no explicitada, interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje, lo que equivale a inferir información en el texto a partir de pistas que él mismo ofrece y evaluar críticamente un texto.

Nivel 5 (más de 16 puntos). Se consideró que los estudiantes que dominan este nivel de la escala son capaces de completar reactivos de lectura sofisticados, tales como los relacionados con el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados; mostrar una comprensión detallada de dichos textos e inferir qué información de ellos es relevante para el reactivo; ser capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis, recurrir a conocimiento especializado e incluir conceptos que pudieran ser contrarios a las expectativas.

En consonancia con lo anterior, se determinó como elemento de interpretación que los estudiantes cuyo desempeño se situaba por debajo de 3 puntos no eran capaces de realizar el tipo de lectura más básico que la prueba PISA busca medir. Esto no significa que no tengan aptitudes para lectura; de hecho, la mayoría de estos estudiantes puede probablemente leer en el sentido técnico de la palabra, sino que tienen serias dificultades para emplear la lectura como una herramienta eficaz para ampliar y aumentar sus conocimientos y destrezas en otras áreas, con lo cual se entiende que podrían, entonces, estar corriendo el riesgo no sólo de enfrentar dificultades en su transición inicial de la educación hacia el trabajo, sino también de fracasar en beneficiarse de una educación más amplia y de las oportunidades de aprender durante toda su vida.

Con la nueva baremación (sin la suavización para la normalización) se procedió a observar la distribución de la muestra en los niveles de comprensión lectora propuestos para la Prueba PISA, obteniéndose los siguientes resultados: El 12.5% de la muestra se ubicó en el primer nivel; el 17.5% de la muestra se halló en el segundo; el 37.5% de la muestra, la cual es la de mayor porcentaje, se ubicó en el tercer nivel; el 22.5% de la muestra se situó en el cuarto nivel y, finalmente, sólo el 10% de la muestra se ubicó en el quinto nivel (Ver Tabla 17).

Tabla 17. Nivel y Porcentaje en la Prueba de Comprensión Lectora PISA

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

Estos resultados conducen a señalar que el 67.5% de la muestra se ubica entre el primero y tercer nivel (12.5% en el primero, 17.5% en el segundo y 37.5% en el tercero), lo cual implica que los estudiantes sólo pueden manipular reactivos simples o de complejidad moderada, y mostrar a través de ellos, en el primer nivel, capacidades para recuperar información precisa dentro del texto, identificar el tema o establecer una conexión sencilla de la información ofrecida por el texto con el conocimiento cotidiano; en el segundo nivel, deducir información en el texto, determinar significados de partes específicas del mismo y hacer uso de algo de sus conocimientos externos para comprenderlo, y, en el tercer nivel, ubicar información en diversos apartes del texto, vincular contenidos de distintas partes del texto y relacionarlos con conocimientos familiares o cotidianos, es decir, realizar inferencias o interpretaciones del texto. En cambio, sólo el 32.5% de la

muestra se sitúa entre los niveles cuarto y quinto, en los que se evidencian capacidades reflexivas, en el caso del cuarto nivel, para responder reactivos de lectura difíciles, tales como los orientados a ubicar información no explicitada en el texto, interpretar significados a partir de pistas que él mismo ofrece y evaluar críticamente lo leído, y, en el quinto nivel, para manejar información difícil de encontrar en textos con los que no se está familiarizado; mostrar comprensión detallada de dichos textos e inferir la información relevante para el reactivo; evaluar críticamente el documento, estableciendo hipótesis, recurriendo a conocimiento especializado e incluyendo conceptos que dieran idea de ser contrarios a las expectativas.

4.2.1 Factores de Comprensión Lectora a través de la Prueba PISA

Tomando como base los rangos de evaluación establecidos por la prueba de comprensión lectora PISA aplicada internacionalmente, sobre 280 puntos, se definió la baremación ipsativa sobre 40 sujetos de la muestra. De esta manera, los niveles por factores de la Prueba PISA se fijaron de la siguiente forma: Nivel 1, puntajes totales comprendidos de 0 a 56 puntos; Nivel 2, puntajes totales contenidos de 57 a 112 puntos; Nivel 3, puntajes incluidos de 113 a 168 puntos, Nivel 4, puntajes incluidos entre 169 y 224 puntos, finalmente el nivel 5 abarca puntajes de 225 a 280 (Ver Tabla 19).

En relación con la Comprensión Lectora por factores, es decir, Lectura Literal (nombrada en PISA como Recuperación de la Información), Lectura Inferencial (señalada en PISA como Interpretación) y Lectura Crítica Intertextual (identificada en PISA como Reflexión), los estadísticos sumativos obtenidos indicaron 124 puntos para Lectura Literal, 162 puntos para Lectura Inferencial y 106 puntos para Lectura Crítica Intertextual (Ver Tabla18).

Tabla 18. Puntaje Sumativo por Factores y Nivel en la Prueba de Comprensión Lectora PISA.

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

Los anteriores niveles en relación con los factores establecidos teóricamente en la Prueba de Comprensión Lectora PISA ('Recuperación de Información': definida

como la ubicación de uno o más fragmentos de información en un texto; 'Interpretación': entendida como la capacidad de construir significados y generar inferencias a partir de una o más partes de un texto; y 'Reflexión': referida a la capacidad de relacionar un texto con la experiencia, los conocimientos o las ideas propias; y equivalentes en este estudio a Literal, Inferencial y Crítico intertextual), se describen a continuación:

Tabla 19. Descripción de Tareas por Factores y Niveles de Competencia en lectura

FACTORES NIVELES	RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN EN TEXTOS	INTERPRETACIÓN DE TEXTOS	REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE TEXTOS
1	Tomar en cuenta un solo criterio para localizar uno o más fragmentos independientes de información expresada explícitamente.	Reconocer el tema principal o el propósito de un autor en un texto sobre un tema familiar cuando la información requerida en el texto es prominente.	Realizar una conexión simple entre la información contenida en el texto y el conocimiento común y cotidiano.
2	Localizar uno o más fragmentos de información, cada uno de los cuales puede ser requerido para cumplir criterios múltiples.	Identificar la idea principal de un texto, comprender relaciones, formar o aplicar categorías simples o interpretar significados dentro de una parte limitada del texto cuando la información no está resaltada y se necesita efectuar inferencias de bajo nivel.	Realizar comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior, o explicar una característica del texto a partir de experiencias o actitudes personales.
3	Localizar y, en ciertos casos, reconocer la relación entre fragmentos de información, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con criterios múltiples. Tratar con la información competitiva prominente.	Integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar tomando en cuenta varios criterios. Tratar con información competitiva.	Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar una característica del texto. Demostrar una comprensión detallada del texto en relación con conocimientos familiares y cotidianos o recurrir a conocimientos menos comunes.
FACTORES	RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN EN TEXTOS	INTERPRETACIÓN DE TEXTOS	REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE TEXTOS

NIVELES			
4	Localizar y posiblemente ordenar secuencialmente o combinar múltiples fragmentos de información no explícita, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con varios criterios en un texto de forma no familiar. Inferir qué información presente en el texto es relevante para la tarea.	Utilizar un alto nivel de inferencia basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto no familiar y para interpretar el significado de un fragmento de texto tomando en cuenta el texto en su conjunto. Tratar con ambigüedades, ideas contrarias a lo esperado e ideas presentadas en enunciados negativos.	Utilizar conocimiento formal o público para formular hipótesis acerca de un texto o para evaluarlo críticamente. Mostrar una comprensión precisa de textos largos o complicados.
5	Localizar y posiblemente ordenar secuencialmente o combinar múltiples fragmentos de información anidada profundamente, algunos de éstos pueden residir fuera del cuerpo principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea.	Establecer el significado presente en un texto expresado con lenguaje muy matizado o bien mostrar una comprensión completa y detallada del mismo.	Evaluar críticamente o formular hipótesis a partir del conocimiento especializado. Tratar con conceptos contrarios a las expectativas y apoyarse en un profundo entendimiento de textos largos o complicados.

4.3 RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE ACTIVIDAD METACOGNITIVA CON BASE EN CUESTIONARIO DE AUTORREPORTE

Para analizar los resultados de la Actividad Metacognitiva se procedió a calificar el Cuestionario de la siguiente manera: se promediaron las respuestas dirigidas a la letra “a”, así mismo las de la letra “b”, “c” y “d” para concluir que el puntaje obtenido era el nivel metacognitivo general de la persona, o el de la actividad de Conciencia (que comprende en el Cuestionario del inciso 1 al 12), de Control (entre las preguntas 13 y 24) o en su Actividad Autopoiética (entre las preguntas 25 y 36), promediado por componentes (Ver Tabla 20).

Tabla 20. Matriz de Actividad y Componentes Metacognitivos.

ACTIVIDAD		ACTIVIDAD METACOGNITIVA			VARIABLES								
COGNITIVA		CONCIENCIA	CONTROL	AUTOPOIESIS									
COMPONENTES	Representaciones	1	13	25	Atención	37	Conocimiento	SUJETO					
	Procesos		2	14					26	Memoria	38	Habilidades y actitudes	
			3	15					27	Pensamiento			
			4	16					28	Lenguaje			
			5	17					29				
	Funciones	6	18	30						39	Motivaciones		
TAREAS (objetivos)	Dualidad	7	19	31		40	Materiales	CONTEXTO					
	Regulación	8	20	32		41	Situación						
	Adaptación	9	21	33		42	Contexto sociocultural						
MODOS (rasgos)	Organización	10	22	34		43	Tareas	ACTIVIDAD					
	Sistémica												
	Flexibilidad								11	23	35	44	Estrategias
	Reflexividad								12	24	36	45	Atención y esfuerzo

Dado que la organización de los ítems de respuestas del instrumento está diseñada de mayor a menor nivel metacognitivo en sus incisos, se entendió que un índice mayor en “a” significaba un Alto Nivel de Actividad Metacognitiva; en “b” daba a entender un Nivel Medio; en “c” un Nivel Bajo, y en “d” un Nivel Nulo de actividad metacognitiva. La misma interpretación era entonces aplicable para cada componente de la Actividad Metacognitiva (Conciencia, Control y Autopoiesis).

Las preguntas 37 a 45, que implicaban las variables de Sujeto (Reactivos 37 a 39), Contexto (Reactivos 40 a 42) y Actividad (Reactivos 43 a 45), relacionadas de igual forma que con las subescalas de Conciencia, Control y Autopoiesis, se promediaron para conocer el nivel de esas variables (Ver Tabla 20).

4.3.1 Resultados Globales de Actividad Metacognitiva

Los resultados de la Actividad Metacognitiva se basan en los rangos establecidos para la valoración de la prueba, así:

PUNTAJE	ESTADO DE LA ACTIVIDAD METACOGNITIVA	VALORACIÓN
4	Máxima actividad metacognitiva	Alta
3	Mucha	Media
2	Poca	Baja
1	Ninguna	Nula

En general, el promedio de Actividad Metacognitiva, considerando los 45 reactivos, fue de 2.8439 con una desviación estándar de 0.3428, lo cual implica que las estudiantes se encuentran en un Nivel de Actividad Metacognitiva entre Baja y Media. Asimismo, al tener en cuenta solo los 36 reactivos referentes a las subescalas de Conciencia, Control y Autopoiesis, el puntaje promedio fue de 2.8542, con una desviación estándar de .3624; no resultando significativa estadísticamente la diferencia de puntajes.

Se observó en la prueba de metacognición que los niveles con mayor porcentaje fueron los de Actividad Metacognitiva Baja y Nula, con un 31.80% y un 32.99% respectivamente (Ver Tabla 21).

Tabla 21. Actividad Metacognitiva General

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

Posterior a estos análisis se procedió a observar la concentración de porcentajes en los niveles por subescalas.

4.3.2 Resultados de Actividad Metacognitiva por subescalas

La prueba de metacognición aplicada contiene tres subescalas, definidas en este estudio como categorías, que son Conciencia, Control y Autopoiesis; al realizarse los análisis descriptivos de la prueba por subescalas, se observó que en la subescala Conciencia las estudiantes obtuvieron un porcentaje ubicado en el Nivel Nulo de Actividad Metacognitiva con 33.54%, de la misma manera que la de Control, la cual alcanzó la mayor proporción con 37.91%. En relación con la subescala de Autopoiesis, el resultado se situó en el nivel de Actividad Metacognitiva Baja, con un 39.37% (Ver Tabla 22).

Tabla 22. Actividad Metacognitiva en las Subescalas de Conciencia, Control y Autopoiesis

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

Al analizar los datos de Actividad Metacognitiva se observó que en el rubro de Conciencia el promedio fue de 2.8021, con una desviación estándar de 0.3374; el de Control alcanzó un promedio de 2.9188, con una desviación estándar de 0.5906; y el de Autopoiesis señaló un promedio de 2.8417, con una desviación estándar de 0.3944 (Ver Tabla 23). Esto conduce a advertir que en las tres subescalas los puntajes se ubican en los niveles de Actividad Metacognitiva Media y Baja.

Tabla 23. Promedio, Desviación Estándar y Nivel de la Actividad Metacognitiva por Subescalas.

Subescalas de actividad metacognitiva	Media	Desviación Estándar	Nivel
Conciencia	2.8021	0.3374	Media a Baja
Control	2.9188	0.5906	Media a Baja
Autopoiesis	2.8417	0.3944	Media a Baja

4.4 RESULTADOS CORRELACIONALES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y

ACTIVIDAD METACOGNITIVA

4.4.1 Metodología

Para el establecimiento de correlaciones de los resultados globales y entre los diversos aspectos en estudio a través de las pruebas aplicadas –PISA y Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva-, en primera instancia, se procedió a depurar las bases de datos y descartar posibles errores de captura; posteriormente, se realizaron análisis de Correlación Bivariada de Pearson en varios niveles, así:

- * Resultados globales de Comprensión Lectora con resultados globales de Actividad Metacognitiva. Se ha de considerar que la actividad metacognitiva en su escala original contiene 45 reactivos, los cuales se distribuyen de la siguiente forma: 12 miden Conciencia, 12 evalúan Control, 12 atienden a Autopoiesis y 9 evalúan las Variables de la actividad metacognitiva. Para efectos del análisis e interpretación de resultados en este estudio, cuando se hace referencia a 36 reactivos habrá de entenderse que se habla de las categorías de Conciencia, Control y Autopoiesis; y cuando se hace alusión a 45 reactivos, habrá de comprenderse que se incluye, además de las categorías anteriores, la relativa a Variables de la actividad metacognitiva.
- * Resultados globales de Comprensión Lectora por subescalas de la Actividad Metacognitiva (36 reactivos).
- * Resultados globales de la Actividad Metacognitiva (36 reactivos y 45 reactivos) por factores de Comprensión Lectora.
- * Resultados de factores de Comprensión Lectora por subescalas de la Actividad Metacognitiva.

4.4.2 Resultados Globales de Comprensión Lectora con Resultados Globales de Actividad Metacognitiva

El resultado de la correlación de los datos globales de Comprensión Lectora a través de la prueba PISA con las cifras globales de Actividad Metacognitiva fue de .122, con 36 reactivos (es decir, incluyendo las categorías de Conciencia, Control y Autopoiesis) y de .145 con 45, (o sea, incluyendo la categoría de Variables de la actividad metacognitiva), los cuales no se estiman como significativos, ya que para

este estudio se considera relevante una correlación igual o mayor a .4, debido a que explicaría al menos el 16% de la varianza (Ver Tabla 24).

Tabla 24. Correlación y Significancia de Comprensión Lectora y Actividad Metacognitiva

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

N = 40

4.4.3 Resultados Globales de Comprensión Lectora por Subescalas de la Actividad Metacognitiva

En un segundo momento se procedió a observar la correlación existente entre Comprensión Lectora a nivel global con las subescalas de la Actividad Metacognitiva. Los resultados indicaron .062, .244 y -.105, en los factores de Conciencia, Control y Autopoiesis. Esto supone que no se establece ninguna correlación significativa entre los aspectos analizados. Sin embargo, se destaca que se observó una correlación negativa de -.105, entre la subescala de Autopoiesis en Metacognición y el resultado global de Comprensión Lectora a través de la Prueba PISA; aunque este resultado tampoco resulta ser significativo (Ver Tabla 25).

Tabla 25. Correlación global de Comprensión Lectora por subescalas de la Actividad Metacognitiva

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

N = 40

4.4.4 Resultados Globales de la Actividad Metacognitiva por Factores de Comprensión Lectora

En cuanto a las correlaciones entre la Actividad Metacognitiva global en sus 36 reactivos (incluyendo Conciencia, Control y Autopoiesis) y 45 reactivos (incluyendo además Variables de la actividad metacognitiva), con los factores de Comprensión Lectora de Recuperación de la Información, Interpretación y Reflexión,

equivalentes a Lectura Literal, Lectura Inferencial y Lectura Crítica Intertextual, respectivamente, se encontró que los resultados fueron de $-.076$ para la Recuperación de Información (Lectura Literal), $.173$ para la Interpretación (Lectura Inferencial) y $.209$ para Reflexión (Lectura Crítica Intertextual). Esto manifiesta que no se encontró correlación significativa entre las variables. Sin embargo, vale resaltar que al igual que en los análisis anteriores (resultados globales de Comprensión Lectora con Actividad Metacognitiva), se encontraron correlaciones negativas que tampoco resultan significativas, como en el factor de Recuperación de la Información de la Prueba PISA, con la Actividad Metacognitiva en sus 45 y 36 reactivos, cuyos resultados fueron de $-.076$ y $-.078$, respectivamente (Ver Tabla 26).

Tabla 26. Correlación global de la Actividad Metacognitiva por factores de Comprensión Lectora

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

N = 40

4.4.5 Resultados por Factores de Comprensión Lectora y Subescalas de Actividad Metacognitiva

Finalmente, se procedió a analizar PISA en sus tres factores (Recuperación de la Información, Interpretación y Reflexión, equivalentes a Lectura Literal, Lectura Inferencial y Lectura Crítica Intertextual) con la Actividad Metacognitiva en sus tres subescalas (Conciencia, Control y Autopoiesis). Los resultados indican que el factor Conciencia alcanzó cifras de $.047$, $-.052$ y $.153$, en cuanto al factor Control, se obtuvieron valores de $-.018$, $.246$ y $.304$, y en el aspecto de Autopoiesis se alcanzaron resultados de $-.226$, $.001$ y $.005$ en relación con los factores de

Recuperación de la Información, Interpretación y Reflexión, equivalentes a Lectura Literal, Lectura Inferencial y Lectura Crítica Intertextual, de la Prueba PISA, en cada uno de ellos respectivamente. Esto indicó que no existe correlación significativa entre los factores de PISA y las subescalas de la Actividad Metacognitiva (Ver Tabla 27).

Tabla 27. Correlación entre los factores de Comprensión Lectora y las subescalas de Actividad Metacognitiva.

PISA		Recuperación de Información (Lectura Literal)	Interpretación (Lectura Inferencial)	Reflexión (Lectura Crítica Intertextual)
Conciencia	Correlación de Pearson	.047	-.052	.153
	Sig. (bilateralidad)	.773	.750	.346
Control	Correlación de Pearson	-.018	.246	.304
	Sig. (bilateralidad)	.910	.126	.056
Autopoiesis	Correlación de Pearson	-.226	.001	.005
	Sig. (bilateralidad)	.098	.997	.975

N = 40

4.5 RESULTADOS GLOBALES DE ACTIVIDAD METACOGNITIVA CON BASE EN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

4.5.1 Resultados Cualitativos

La recolección de la información se hizo en dos momentos, en el primero se aplicó el Cuestionario de Actividad Metacognitiva y en el segundo se realizaron entrevistas semiestructuradas al 25% de la muestra, que fue seleccionada aleatoriamente; esto con el objetivo de corroborar los resultados obtenidos en dicho cuestionario. Este último proceso cobra sentido, visto desde el pensamiento de Habermas sobre el análisis de actos de habla, en el hecho de que el locutor [en este caso la muestra en estudio] ofrece la garantía de poder dar razones de su acción comunicativa, motivando el consenso, y el oyente [esto es, el equipo investigador] la de poder aceptar las pretensiones de validez propuestas por el locutor. Así, hablar se entiende, para este caso, según Vega (2003), como (...)

plantear una cuestión de validez, de verdad, y comprender se concibe como posicionarse ante esta pretensión de validez del locutor.

Una vez recolectados los datos de la entrevista, la información se introdujo en el software Atlas Ti, versión 6.2. De su procesamiento, primeramente, se establecieron los códigos de los diversos aspectos de la actividad metacognitiva, para luego agruparlos en las principales categorías indagadas. Más adelante, a través de un proceso de tabulación simple se definieron las frecuencias y porcentajes de las respuestas ofrecidas por la muestra, de donde fue posible adelantar un proceso de interpretación desde los criterios y valoraciones previamente establecidos.

En la tabla se observan las cuatro categorías que surgieron en el proceso de análisis, las cuales corresponden a los componentes de la actividad metacognitiva, Conciencia, Control, Autopoiesis y Variables; cada una de las cuales contiene algunos códigos que hacen referencia a los elementos que se evalúan en dicha actividad.

La actividad metacognitiva más utilizada por las estudiantes con 26% fue la Conciencia Vaga (Categoría de Conciencia), seguida con un 15% que corresponde al componente de sujeto (Categoría de Variables), el 13% utilizaron el Autocontrol y la Acción Dirigida a Metas (Categoría de Control), el 10% aplicó el componente Actividad (Categoría de Variables), el 8% Conciencia Reflexiva (Categoría de Conciencia), con un 4% las participantes utilizaron el Control Ejecutivo (Categoría de Control) y la Recursividad (Categoría de Autopoiesis), el 3% usaron la Introspección (Categoría de Conciencia), el 2% la Intencionalidad (Categoría Conciencia), el 1% utilizaron los componentes de Dialéctica entre Dualidad – Unidad (Categoría de Autopoiesis) y Contexto (Categoría de Variables), por último, el 0.9% de las participantes aplicó la estrategia de Retroalimentación (Categoría de Autopoiesis) en su actividad metacognitiva (Ver Tabla 28).

Tabla 28. Categorías, códigos, frecuencias y porcentajes de Actividad Metacognitiva

Categorías	Códigos	Frecuencias	%
Conciencia	Conciencia vaga	52	26%
	Conciencia reflexiva	17	8%
	Intencionalidad	4	2%
	Introspección	6	3%
Control	Acción dirigida a metas	26	13%
	Control ejecutivo	7	4%
	Autocontrol	26	13%
Autopoiesis	Recursividad	7	4%
	Dialéctica entre dualidad – Unidad	3	1%
	Retroalimentación y Regulación	2	0.9%

A continuación se presenta una narración para describir cualitativamente la actividad metacognitiva de las estudiantes, a través de sus componentes que en este caso se refieren a cada uno de los códigos contenidos en las categorías expuestas en la tabla.

4.5.1.1 Conciencia

“Lo organizo sin preocuparme de cómo lo hago, sé lo que tengo que hacer y lo hago simplemente” Sujeto 2.

En el código Conciencia Vaga se incluyeron algunas expresiones de las participantes en relación a organización de sus conocimientos: *“Lo organizo sin preocuparme de cómo lo hago, sé lo que tengo que hacer y lo hago simplemente”.* Sujeto 1. En cuanto a resolver problemas manifestaron: *“Lo organizo simplemente, yo no me pongo a organizar mis pensamientos, yo sé lo que sé y ya. No necesito matarme la cabeza”.* Sujeto 2; *“yo también tengo conciencia de los pasos que tengo que dar...”* Sujeto 3. Con respecto al recuerdo: *“yo siento que llenamos mi mente, trato como de que transportarme al pasado y trato como que de devolverme al pasado y así es como trato de recordar todo”.* Sujeto 4.

Al momento de atender, las estudiantes señalaron: *“simplemente atiendo, porque con eso es bastante, yo no tengo dificultades para atender.”* Sujeto 5; *“Igual que Sujeto 5, simplemente atiendo, porque con eso es bastante, yo no me preocupo por atender, después que yo esté en clase busco la manera de comprender lo que me están diciendo”.* Sujeto 6; *“Siento que mi mente se impone a la realidad, o sea, que lo que yo pienso eso es y esa es la realidad”.* Sujeto 3.

Conciencia Reflexiva: “Yo me doy cuenta de que ese ser consciente depende de ciertos condicionamientos, porque depende de los conocimientos que yo tenga de lo que estoy aprendiendo, de mis pensamientos y mi entorno”. Sujeto 7.

En cuanto al código Conciencia Reflexiva algunas de las participantes expresaron: *“Yo diría que soy capaz de mejorar mi atención dándome cuenta de cómo atiendo... sé que si estoy concentrada atendiendo algo, sé que me va mejor y va a mejorar mi entendimiento y sé que me va a quedar la información que me están dando”*. Sujeto 8; *“Soy capaz de mejorar mi atención dándome cuenta de cómo atiendo: por ejemplo, acá sé que estoy atendiendo, pero como hay muchas cosas que lo distraen, entonces sé que tengo la capacidad de mantener mi atención y esquivar los distractores”*. Sujeto 2. Del mismo modo, agregaron: *“Mi atención abre más posibilidades a la realidad aparente (...) cuando a mí me están hablando, me están tratando de explicar algo, yo trato como que de imaginar e irme más allá de esa explicación (...) Trato de irme más allá de la realidad de las cosas, pero eso sí, atendiendo lo que me están diciendo.”* Sujeto 4; y *“Yo tengo conciencia de las reglas que tengo que aplicar, por ejemplo, yo tengo mentalmente un orden de ideas sobre las cosas que me pueden ayudar a solucionar problemas, por ejemplo, hablar en el momento indicado, no decir malas palabras, porque sé que si las digo eso va a empeorar el problema”*. Sujeto 7.

Intencionalidad: “Tiendo a rellenar las lagunas del recuerdo... me pongo a hacer lo que estaba haciendo antes para recordarlo otra vez o si no me rayo así la mano”. Sujeto 3.

Las participantes reconocen el esfuerzo que deben realizar para atender y recordar situaciones y tareas propias de su vida cotidiana: *“me doy cuenta del esfuerzo que tengo que hacer, ya que en medio año hay muchas cosas que lo distraen a uno de las clases, las compañeras, el ruido de una mosca, un olor (...), cosas así lo distraen a uno (...) uno se esfuerza bastante por atender algo y más en la clase”*. Sujeto 2; *“Yo me doy cuenta de que es oportuno, que si no están hablando conmigo no me puedo meter en una conversación ajena”*. Sujeto 9; *“tiendo a rellenar las lagunas del recuerdo, porque a veces a uno se le olvidan las cosas y entonces, me pongo a hacer lo que estaba haciendo antes para recordarlo otra vez o si no me rayo así la mano”*. Sujeto 3.

Introspección: “Evalúo si soy eficaz o no en recordar, porque en ocasiones no estoy como que de ánimo para recordar algo y al hacerlo me pongo peor, o a veces intento y no recuerdo nada”. Sujeto 1.

Con relación al código Introspección las participantes respondieron: *“yo trato de buscar ideas y soluciones para este problema y que no pueda afectar tanto ni para bien ni para mal, tengo conciencia de los actos que se pueden dar en este problema”*. Sujeto 10; *“(...) por ejemplo, en una conversación con otra persona al ver sus respuestas me doy cuenta que me está entendiendo y como me estoy expresando adecuadamente, porque si uno habla mal la reacción de la otra persona va a ser también mal”*. Sujeto 2. Frente al mismo apartado opinaron: *“Siento que mi mente es capaz de ir más allá de sí misma y de la realidad. Pero*

no me he puesto a pensar en eso". Sujeto 5; y, finalmente, "Yo siento que mi mente es más segura y eficaz". Sujeto 7.

4.5.1.2 Control

Acción Dirigida a Metas: "yo controlo el proceso de hablar, porque a veces la persona con la que uno está hablando le irrita que uno hable tanto (...)". Sujeto 10.

Las participantes dirigen sus actividades metacognitivas a metas específicas, lo cual se evidencia en lo manifestado: *"yo controlo el proceso de hablar, porque a veces a la persona con la que uno está hablando le irrita que uno hable tanto (...) Es necesario controlar lo que quiere decir pero moderadamente". Sujeto 10; "Si cuando tengo que estudiar o algo (...) uno hace un plan para aprender mejor, para aprender más rápido y más fácil para los exámenes". Sujeto 6. Afirman además: "Me doy cuenta si las palabras que utilizo son las adecuadas, porque (...) cuando estoy hablando con alguien y noto que cambia de gesto en su cara o me contesta con groserías (...) entiendo que debí haber utilizado otras palabras". Sujeto 10. En esta misma línea, algunas coinciden en lo expresado por sus compañeras: "Coincido con Sujeto 10, me doy cuenta de si las palabras que utilizo son las adecuadas". Sujeto 6; "me ocurre igual que Sujeto 6 y Sujeto 1, cuando recuerdo algo selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos del recuerdo". Sujeto 3. Así mismo, agregaron: "me doy cuenta si es oportuno o no hablar". Sujeto 3; "me imagino qué quiero ser y cómo lo quiero ser". Sujeto 8; "yo trato de buscar ideas y soluciones para este problema". Sujeto 10.*

Control Ejecutivo: "También selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos de mis pensamientos, porque uno no puede pensar en algo porque sí, uno debe saber para qué le sirve lo que está pensando". Sujeto 2.

Algunas participantes para referirse al control que tienen sobre su pensamiento al realizar actividades de la vida cotidiana, manifestaron: *"me doy cuenta de que puedo atender dos cosas a la vez (...) cuando estoy realizando una tarea en la casa, que tengo que estar concentrada, mi hermana me pregunta algo o me está contando algo que quiere mi opinión, estoy haciendo la tarea, pero estoy atenta a lo que ella me dice y le respondo". Sujeto 1. Así mismo, una de las estudiantes afirmó: "trato de controlar los procesos del recuerdo, porque a veces a uno se le vienen pensamientos así no más o recuerda algo, puede ser bueno o malo, recuerdos que lo estresen o que a la vez lo haga feliz (...) si es algo triste yo trato de controlarlo para no sentirme así". Sujeto 2. Por último, agregaron: "uno piensa a veces lo que no quiere hablar y sin querer las dice". Sujeto 2; "También selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos de mis pensamientos, porque uno no puede pensar en algo porque sí, uno debe saber para qué le sirve lo que está pensando". Sujeto 2.*

Autocontrol: “porque uno tiene que saber para qué y cuándo va a utilizar un conocimiento... en una evaluación si uno no tiene organizadas las ideas, puede contestar equivocadamente”. Sujeto 1.

Al hablar sobre las estrategias que utilizan para optimizar su aprendizaje, respondieron: *“Elaboro planes y estrategias para lograr esa representación, cuando voy a hacer algo primero planifico, no me gusta improvisar, porque creo que todo lo que se hace sin planear sale mal...”. Sujeto 5; “Yo selecciono metas y objetivos de esa representación, cuando quiero conseguir algo yo me pregunto ¿para qué me va a servir? ¿Cómo lo voy a conseguir? (...) Entonces en mi mente organizo lo que voy a hacer (...).” Sujeto 6.* La misma participante en otro apartado expresó: *“Selecciono las metas y objetivos de esa organización, porque uno tiene que saber para qué y cuándo va a utilizar un conocimiento, por ejemplo en una evaluación si uno no tiene organizadas las ideas, puede contestar equivocadamente”. Sujeto 6;* algunas participantes coincidieron en sus respuestas *“yo hago lo mismo que Sujeto 4, elaboro planes y estrategias para lograr esa representación” Sujeto 2.* E *“Igual que Sujeto 6 selecciono metas y objetivos de esa representación”. Sujeto 9.*

Agregaron también: *“Controlo el proceso de recordar (...) por lo menos si me toca recordar que para mí es difícil porque me entristece trato como de controlarme, esperar estar más calmadita, porque sé que de pronto me voy a sentir mal, y por eso trato de controlarme”. Sujeto 4; “Distingo entre lo que hago al atender y la realidad, pero al final tiende a ser lo mismo, yo sé que tengo que hacer para estar concentrada; por ejemplo, si me siento al lado de la niña que más habla no voy a concentrarme”. Sujeto 10.* En estas expresiones se evidencia el autocontrol que poseen las participantes sobre su actividad metacognitiva.

4.5.1.3 Autopoiesis

Dialéctica entre Dualidad – Unidad: *“(...) cuando estoy en clase el profe de matemáticas nos da un nuevo tema, este conocimiento se agrega a los que ya tengo sobre temas afines”. Sujeto 9.*

Con respecto al uso de los conocimientos previos para integrarlos a los nuevos, las estudiantes opinaron que *“Incremento mis conocimientos insertando indefinidamente nuevas representaciones, cuando estoy en clase el profe de matemáticas nos da un nuevo tema, este conocimiento se agrega a los que ya tengo sobre temas afines”. Sujeto 9; “Me facilitan pensar, recordar o atender sobre ellos; por ejemplo, en la clase de física cuando el profe explica un tema y tiene*

relación con química, entonces ese conocimiento previo visto en química me facilita la atención en física”. Sujeto 2; “Me facilitan pensar, recordar o atender sobre ellos, digamos que me están explicando algo y el conocimiento que tengo de ese tema me permite ampliar y mejorar mi atención sobre lo que me están diciendo”. Sujeto 6.

Recursividad: “...hay veces que estoy hablando y en el momento que lo hago, lo que estoy diciendo lo voy ampliando, lo voy enriqueciendo con otros conocimientos que yo tengo”. Sujeto 1.

Así mismo, para referirse a la inclusión progresiva de la actividad metacognitiva en la vida de las participantes, ellas manifestaron: *“Mi hablar abre nuevas posibilidades para ir más allá de la realidad que hablo, por ejemplo, hay veces que estoy hablando y en el momento que lo hago lo que estoy diciendo lo voy ampliando, lo voy enriqueciendo con otros conocimientos que yo tengo”. Sujeto 1; “Distingo mi representación y la realidad y a la vez los relaciono, los conocimientos nuevos los relaciono con los que ya tengo y me da como resultado un concepto nuevo, eso me pasa por ejemplo, en la clase de naturales”. Sujeto 1.* Vale la pena destacar que hubo sujetos que solo dieron como respuesta el enunciado de la pregunta, tal fue el caso de las siguientes estudiantes *“Siento que mi mente se impone a la realidad”. Sujeto 9; “No pienso en nada de eso. Yo no me preocupo por eso”. Sujeto 2; y “Siento que se incrementa el orden de la realidad y de mi mente”. Sujeto 6.*

Retroalimentación y Regulación: “Siento que mi mente es más segura y eficaz”. Sujeto 8.

En su intención de reconducir su actividad metacognitiva hacia un propósito, las estudiantes afirmaron: *“Siento que mi mente maneja mejor la realidad”. Sujeto 9; “Siento que mi mente es más segura y eficaz”. Sujeto 8.*

4.5.1.4 Variables

Actividad: “Me doy cuenta que las palabras que utilizo no son las adecuadas, de pronto con las personas que lo hago no hablo de la misma forma que con otra (...).” Sujeto 1.

En cuanto a las estrategias que utilizan en su actividad metacognitiva afirman: *“Me doy cuenta que las palabras que utilizo no son las adecuadas, de pronto con las personas que lo hago no hablo de la misma forma que con otra porque; con otras tengo que hablar de una manera más educada como con las personas mayores y hay otra personas que hablo inadecuadamente”. Sujeto 1; “Dedico a*

ello un esfuerzo mayor, porque hay ocasiones de que algo se me dificulta que no sé cómo aprenderlo, le doy, le doy le doy el tiempo que me demore aprenderlo". Sujeto 1; y "Busco alguna estrategia que antes me haya dado resultado, porque si yo sé, por ejemplo, que para acordarme de algo tengo que poner la alarma del celular, entonces me acuerdo". Sujeto 1.

Sobre este mismo aspecto, agregaron: *"Yo hago el esfuerzo pero si no me sale ya lo dejo así y no hago nada más, porque creo que ya no puedo hacer nada". Sujeto 6; "Yo a veces creo que no sirvo para eso, como en la clase de matemáticas que no puedo recordar las fórmulas, entonces yo como que me digo que eso no es para mí". Sujeto 5. También señalaron: "Yo me canso y ya no hago nada". Sujeto 8; "Dedico a ello un esfuerzo mayor" Sujeto 2; y "Yo a veces quiero atender y no puedo, pero hasta ahora no he hecho estrategias ni nada parecido". Sujeto 8.*

Sujeto: "Considero que su eficacia depende del esfuerzo que realice. Si uno no se esfuerza no le salen las cosas". Sujeto 9.

En relación con el uso de los conocimientos previos, afirmaron: *"Me facilitan pensar, recordar o atender sobre ellos, digamos que me están explicando algo y el conocimiento que tengo de ese tema me permite ampliar y mejorar mi atención sobre lo que me están diciendo". Sujeto 6; "Me permiten reflexionar mejor sobre ello". Sujeto 9; y, "Me facilitan pensar, recordar o atender sobre ellos". Sujeto 7.*

En cuanto a la eficacia en las actividades que realizan, respondieron: *"Considero que su eficacia depende del esfuerzo que realice. Si uno no se esfuerza no le salen las cosas". Sujeto 9; "(...) cuando yo me tengo que aprender algo, me dedico a aprenderlo, si no me dedico no lo aprendo". Sujeto 7 "(...) si yo no estudio matemáticas no la voy a ganar". Sujeto 10.*

Contexto: "(...) en una conversación con otra persona al ver sus respuestas me doy cuenta que me está entendiendo y cómo me estoy expresando adecuadamente, porque si uno habla mal la reacción de la otra persona va a ser también mal". Sujeto 2.

Para referirse a la actividad metacognitiva que realiza al hablar, una de las participantes expresó: *"Puedo hablar mejor dándome cuenta de cómo hablo; por ejemplo, en una conversación con otra persona al ver sus respuestas me doy cuenta que me está entendiendo y cómo me estoy expresando adecuadamente, porque si uno habla mal la reacción de la otra persona va a ser también mal". Sujeto 2.*

En cuanto a las reglas y el orden en la realidad, un sujeto agregó: *"Siento que se incrementa el orden de la realidad y de mi mente. Las reglas permiten que las*

cosas se hagan bien. En mi casa, todos tenemos que seguir las reglas impuestas por mi papá". Sujeto 8.

Para recordar un tema en clase: *"(...) sé si es fácil o difícil recordarlo, todo depende, por ejemplo de lo difícil del tema que el profesor de química esté explicando". Sujeto 1.*

4.5.2 Análisis

El proceso de verbalización de la propia actividad metacognitiva por parte de la muestra permite descubrir un nivel de consciencia baja, lo que significa que para alcanzar sus propios procesos de pensamiento utilizan estrategias meramente funcionales u operativas, evidenciándose en la manera como organizan sus conocimientos, resuelven problemas, recuerdan y atienden, expresándolo así: *"Lo organizo (el conocimiento) sin preocuparme de cómo lo hago, sé lo que tengo que hacer y lo hago simplemente". Sujeto 1, "Lo organizo (problemas) simplemente, yo no me pongo a organizar mis pensamientos, yo sé lo que sé y ya. No necesito matarme la cabeza". Sujeto 2, "yo también tengo conciencia de los pasos que tengo que dar..." Sujeto 3; "yo siento que llenamos mi mente trato como que de transportarme al pasado y trato como que de devolverme al pasado y así es como trato de recordar todo". Sujeto 5; "Igual que Sujeto 5, simplemente atiendo, porque con eso es bastante, yo no me preocupo por atender, después que yo esté en clase busco la manera de comprender lo que me están diciendo." Sujeto 6.*

El control para las estudiantes es un componente fundamental ya que les permite hacer una evaluación sobre el proceso metacognitivo, de esta manera el 13% seleccionan y eligen los objetivos de las actividades que incluyen la acción mental: *"Me doy cuenta si las palabras que utilizo son las adecuadas, porque... cuando estoy hablando con alguien y noto que cambia de gesto en su cara o me contesta con groserías... entiendo que debí haber utilizado otras palabras". Sujeto 10; "Si cuando tengo que estudiar o algo... uno hace un plan para aprender mejor, para aprender más rápido y más fácil para los exámenes". Sujeto 6; refiriéndose con todo ello al componente de Acción Dirigida a Metas, el cual utilizan al momento de hablar en una conversación y al estudiar.*

A través del autocontrol los sujetos son conscientes de las estrategias que utilizan para optimizar su aprendizaje, de esta manera las estudiantes son capaces de percibir las estrategias que al momento de estudiar o resolver cualquier situación, estrategias tales como planificación, organización y atención, afirmando *"Elaboro planes y estrategias para lograr esa representación, cuando voy a hacer algo primero planifico..."*. Sujeto 5; *"Selecciono las metas y objetivos de esa organización, porque uno tiene que saber para qué y cuándo va a utilizar... un conocimiento..."*. Sujeto 1; *"Distingo entre lo que hago al atender y la realidad... yo*

sé que tengo que hacer para estar concentrada, por ejemplo, si me siento al lado de la niña que más habla no voy a concentrarme". Sujeto 10.

Las características individuales, desde las dimensiones biológica, cognitiva y cultural de cada sujeto hacen parte de los componentes esenciales de la metacognición, pues elementos como la disposición, las creencias, estilos atribucionales, destrezas y habilidades influyen sobre la manera como un sujeto va a desarrollar una tarea cognitiva. Precisamente el 15% de las participantes afirman que sus propias capacidades les permiten hacer frente a las actividades cognitivas, por ejemplo, cuando señalan: *"Me facilitan pensar, recordar o atender sobre ellos, digamos que me están explicando algo y el conocimiento que tengo de ese tema me permite ampliar y mejorar mi atención sobre lo que me están diciendo". Sujeto 6;* las estudiantes reconocen que si no se esfuerzan no van a desarrollar sus tareas cotidianas: *"Considero que su eficacia depende del esfuerzo que realice. Si uno no se esfuerza no le salen las cosas". Sujeto 9;* agregando también *"...si yo no estudié matemáticas no la voy a ganar". Sujeto 10.* Se percibe entonces, cómo algunas participantes reconocen que sus diferencias individuales (creencias, destrezas, habilidades, conocimientos, entre otras) inciden sobre su proceso de conocimiento.

Vale la pena rescatar que varias estudiantes dieron como respuesta el enunciado de la pregunta, lo cual podría ser indicativo de muy escasa actividad metacognitiva; por ejemplo, en cuanto a los conocimientos previos respondieron: *"Me permiten reflexionar mejor sobre ello". Sujeto 9;* y *"Me facilitan pensar, recordar o atender sobre ellos". Sujeto 7,* dejando entrever que no hay una apropiación del componente Sujeto, ya que no explicaron la manera como adelantan el proceso metacognitivo, elemento importante al momento de comprender el modo cómo las estudiantes conocen sobre su conocimiento.

El conocimiento que tienen algunos sujetos sobre las actividades u operaciones que realizan hace parte de las variables esenciales para llevar a cabo una actividad metacognitiva; esto es expresado de la siguiente manera por una de las estudiantes: *"Dedico a ello un esfuerzo mayor, porque hay ocasiones de que algo se me dificulta, que no sé cómo aprenderlo, le doy, le doy, le doy el tiempo que me demore aprenderlo". Sujeto 1.*

Por otro lado, hubo participantes que reconocieron no hacer esfuerzos para realizar una tarea; a través de esto se percibe que respondieron al componente de manera negativa, siendo poco o nulo el conocimiento que tienen sobre las acciones que desempeñan: *"Yo hago el esfuerzo pero si no me sale ya lo dejo así y no hago nada más, porque creo que ya no puedo hacer nada." Sujeto 6;* *"Yo a veces creo que no sirvo para eso, como en la clase de matemáticas que no puedo*

recordar las fórmulas, entonces yo como que me digo que eso no es para mí".
Sujeto 5.

En suma, los resultados obtenidos del análisis de la entrevista permiten entender que hubo una gran congruencia entre las respuestas escritas ofrecidas por las estudiantes en el Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva y las respuestas orales entregadas en la entrevista, lo cual reconfirma que los procesos metacognitivos de la muestra resultan nulos a nivel de Conciencia y Control y bajos en Autopoiesis.

4.6 DISCUSIÓN

Se destaca como significativo de los resultados obtenidos en las estudiantes de la I.E.D. Magdalena, de Santa Marta, Colombia, el panorama que determina la homogeneidad de la muestra: padres con un nivel de escolaridad medio, tenencia de muy pocos libros en casa y los existentes enmarcados en gran medida en los de tipo escolar y costumbres lectoras orientadas mayormente hacia la entretención y la influencia inmediata de personas de escaso contacto con los libros. Todo esto explica con bastante claridad la tendencia casi generalizada en el grupo en estudio a centrar su práctica lectora mayormente en el ámbito de lo académico, casi como una obligación, a pesar de manifestar gusto por esta actividad. Esta situación permite apreciar como características uniformes de los estudiantes un ambiente poco favorable para la práctica de la lectura, muy poca influencia positiva hacia ella de quienes les rodean y notables limitaciones para el logro del objetivo del sistema educativo de formar lectores autónomos y con verdadero gusto por esta actividad.

Por otra parte, los resultados relacionados propiamente con las variables en estudio, permiten destacar en la muestra que su nivel de Comprensión Lectora es de 9.8 en promedio, ubicado por debajo de la media teórica de 10.5, lo cual indica, aunque la diferencia no resulta significativa, que la lectura en estudiantes de bachillerato en la ciudad, al menos en el caso de la muestra, no alcanza a desarrollar plenamente procesos elevados de pensamiento, aun cuando sí evidencia capacidades para resolver inquietudes planteadas por textos de complejidad moderada, es decir, alcanza a recuperar información de los textos, mas no a interpretarla de modo adecuado ni a reflexionar en torno a su contenido. Estos resultados se asimilan a los ofrecidos por Cerchiaro et Als. (2010) en un trabajo con estudiantes universitarios en Colombia, donde aunque la muestra logra obtener un promedio por encima de la media teórica, no alcanza niveles de lectura significativos, es decir, no puede superar la comprensión literal e inferencial, con lo que demuestra poca capacidad para conseguir niveles de pensamiento superior en la lectura. Sin embargo, el hecho de que el promedio sea más elevado que en

secundaria podría ser un indicador de que, por un lado, a medida que avanza la escolarización se potencian un poco los procesos lectores, o, por otro lado, la alta exigencia de la lectura en el nivel de educación superior se convierte en un impulso obligado a los procesos lectores de elevado nivel. Esta misma situación se presenta en resultados de investigaciones desarrolladas por Herrera (2009. Citado en Cerchiaro et Als., 2010) con jóvenes de secundaria en México, quienes alcanzaron un nivel de comprensión por encima de la media, pero de limitado nivel lector.

Por otra parte, en el presente estudio, resulta, así mismo, significativo en los resultados de cada uno de los factores de lectura investigados que las estudiantes al ubicarse mayormente en el nivel 3 de comprensión de la lectura, muestran más capacidad para Recuperar e Interpretar información de los textos que para Reflexionar acerca de ellos, es decir, las estudiantes son más diestras en comprender literalmente los textos, o sea, localizar fragmentos de información explícita en ellos, y en comprenderlos inferencialmente, construyendo significados y generando deducciones a partir de pistas que los mismos documentos ofrecen, que en comprenderlos críticamente, pues tienen dificultades para asumir posición ante el texto, o sea, ir más allá de la información ofrecida por él para formular sus propias hipótesis y juicios sobre su contenido, y relacionarlo con sus experiencias, conocimientos previos o ideas propias. Estos resultados guardan relación con los observados en estudios anteriores en niveles de preuniversitario y educación superior de la Universidad del Magdalena (González, Acosta, Argote, Calderón, Linero, Paba y Prado, 2004) en los que se comprobó, por un lado, poca capacidad de los estudiantes para responder información explícita del texto, dificultades para lograr precisión léxica y limitaciones para inferir o deducir ideas relacionadas con el contenido del texto; y, por otro, dificultades de los estudiantes para expresar claramente posición frente a la relación existente entre dos textos, incapacidad para argumentar o defender puntos de vista y poca habilidad tanto para identificar las características propias de la realidad que contextualizan como para establecer relaciones entre dos textos o entre lo leído y otros contextos. Estos resultados se asimilan a los logrados por Calabria, Cortés, Prado y Riátiga (2005). Así mismo, estos resultados se asemejan a los obtenidos por Cerchiaro et Als (2010) en indagaciones a jóvenes universitarios de Santa Marta y Pereira en Colombia, donde las muestras a pesar de ubicarse por encima de la media, exhiben capacidades para dar razón de la información literal que aporta el texto, pero tienen dificultades para responder por información inferida y extenderse hasta el plano de formular hipótesis y hacer juicios argumentados sobre el contenido textual, es decir, no logran acceder a una comprensión crítica de los textos. Sin embargo, estos resultados difieren de los positivos denunciados por López y Arciniegas (2003) sobre los niveles de comprensión literal, inferencial analítico, crítico e intertextual alcanzados por estudiantes de educación superior después de ser estimulados por el docente a través de una estrategia de apoyo orientada desde una perspectiva metacognitiva.

Todo lo anterior indica que los resultados de este estudio reafirman la situación de la lectura en los niveles educativos de Básica y Media, que en términos generales, parece ubicarse sin mayores dificultades en los planos literal e inferencial, o sea, en el de recuperación de información explícita en el texto y en el de la mediana interpretación del contenido, pero no alcanza a extenderse al crítico, que les permita enfrentarse al texto tomando distancia de él, configurando juicios acerca del mismo basados en su interpretación, sus conocimientos previos y experiencias personales, y estableciendo relaciones significativas del texto con otros textos o contextos, es decir, extrapolando el sentido del texto a escenarios fuera de los ámbitos de autor, texto y lector. Esto es, niños y jóvenes no desarrollan procesos superiores de pensamiento que los impulsen a asumir los textos reflexivamente, si no que, por el contrario, parecen conformarse con una lectura superficial y de muy poco esfuerzo intelectual.

Por otro lado, en este estudio la muestra se ubica en un nivel de Actividad Metacognitiva entre medio y bajo, lo que quiere decir que manifiesta poca o ninguna capacidad para hacer uso de su conocimiento sobre su propio conocimiento de manera consciente, controlada y autoconstructiva como mecanismo para potenciarlo o como estrategia para producirlo o construirlo a manera de nuevo conocimiento, según lo señalan Mayor et Als. (1995). Estos resultados se asimilan a los encontrados en estudios anteriores de Ladino y Tovar (2005) donde se asevera que los estudiantes no poseen una estrategia, propiamente dicha, totalmente estructurada para la tarea de enfrentarse a un texto; y a los de Peronard y Velásquez (2005), en Educación Básica y Educación Media en Chile, donde hallaron que el conocimiento acerca de las estrategias de evaluación de su propia actividad metacognitiva no aumenta significativamente en enseñanza Básica. Sin embargo, difieren de los de López y Arciniegas (2003), quienes han denunciado resultados positivos en estudios dirigidos a propiciar que estudiantes universitarios pudieran asumir conciencia, control y autorregulación de sus procesos.

De otra parte, en esta investigación, los resultados por factores de la actividad metacognitiva indican que los niveles de Conciencia y Control se sitúan como nulos en las estudiantes, mientras que la Autopoiesis se ubica en un nivel bajo. Esta situación se reafirma en los datos cualitativos de este mismo estudio, donde la actividad más utilizada por las estudiantes fue la conciencia vaga, lo cual implica que con relación a los propios procesos de pensamiento se utilizan estrategias meramente funcionales u operativas, lo cual se evidencia en la manera poco razonada como organizan sus conocimientos, resuelven problemas, recuerdan y atienden; con esto se confirma que la actividad mental de la muestra con relación a su propio pensamiento resulta ser de bajo nivel. Por otro lado, los resultados obtenidos también se corroboran al observarse que el componente de Variables no causa ningún impacto en las cifras globales definitivas de la actividad

metacognitiva, pues se sigue manteniendo el nivel nulo-bajo mostrado en los otros factores; esto quiere decir que el conocimiento que el estudiante puede llegar a tener de su modo de ser (sujeto) y de actuar (actividad), así como del ámbito donde su accionar mental se desarrolla (contexto), no determinan ninguna influencia en el desarrollo de la actividad metacognitiva general, ni de la relacionada con los aspectos de Conciencia, Control y Autopoiesis en los individuos de la muestra, ni con su proceso lector.

Si se tiene en cuenta que en los resultados tanto cuantitativos como cualitativos el nivel de actividad autopoyética es bajo, y los de conciencia y control son nulos, queda claro que aun cuando la muestra es capaz de abrirse a nuevos conocimientos y luego cerrar ese proceso, etapa o momento cognitivo, o hasta dejar atrás conocimientos anteriores, para abrirse creativamente a otro proceso, no logra ser consciente de esto, ni tampoco ejercer ningún tipo de evaluación o control sobre el mismo. Podría entenderse con esto que las actividades de conciencia, control y autopoiesis no son secuenciales ni lineales, ni mucho menos coocurrentes, o sea, que pueden darse de manera independiente y no cohesionadas.

Por otro lado, los datos de la variable Actividad Metacognitiva lleva a enfocarse especialmente en el indicador de Conciencia y el código de Intencionalidad, pues en los resultados nulos del mismo podría explicarse que la muestra no realiza mayor intento por utilizar su propio pensamiento para favorecer el conocimiento, pues se conforma con lo que ocurre en su mente y contexto, lo da por sentado, sin valorarlo ni actuar reflexivamente para estimularlo. Esto, sin duda, podría influir en los nulos resultados de otros indicadores, como los de Introspección y Autocontrol, pues todos se fundamentan en la conciencia que debe tener el sujeto de su propia actividad intelectual para desarrollar el conocimiento de los propios procesos de pensamiento; pero también podrían influir en los resultados de otros indicadores, como los de Recursividad y hasta Sujeto (él mismo), entre otros, ya que en el primero se pone de presente la falta de percepción por parte del sujeto de los medios a su alcance y las posibilidades que le brindarían de utilizarlos para su propia tarea cognitiva, y, en el segundo, la ausencia de introspección para comprender, controlar, aprovechar y hacer más productiva su propia actividad mental.

En otro sentido, se destaca que la muestra no ha logrado alcanzar un conocimiento de sus propios procesos de pensamiento, de las demandas que implica la tarea a su cargo, ni de las estrategias para llevarla a cabo, lo que indica que no logra volverse sobre sí misma para percibir su trabajo cognitivo ni la relación del mismo con el escenario fuera de ella; además, no ha desarrollado la habilidad para manejar, supervisar o corregir su actividad cognitiva, ni los recursos o estrategias implicadas en ella, en la vía de asegurarse la obtención de sus

tareas de aprendizaje o la solución de problemas, aun cuando haya alcanzado algunos logros en el proceso de condensar el conocimiento poseído para la creación propia de otros nuevos y originales conocimientos en las tareas de aprendizaje. Todo esto indica que los individuos no toman en cuenta para el desarrollo de su actividad metacognitiva variables que influyen en la misma, esto es, la diversidad de actividades, sujetos cognitivos (incluyéndose), ni el contexto social, histórico y cultural en que se desenvuelven. Esta situación resulta preocupante si se considera que la actividad metacognitiva a pesar de ser un proceso eminentemente personal puede y debe ser potenciado desde fuera del individuo, entendiéndose, claro, que si no por parte de otras personas, sí, al menos, por él mismo.

Más allá de lo anterior, en los resultados de la correlación del proceso de Comprensión Lectora con la Actividad Metacognitiva de la muestra queda claro que no existe relación entre ellos, ni de manera global ni por componentes, lo cual indica que el nivel de comprensión de lectura alcanzada por las estudiantes no guarda de manera explícita en este estudio ningún tipo de nexo con el resultado del conocimiento que ellas tienen de su propia actividad mental. Esto significa que aunque las estudiantes puedan medianamente recuperar e interpretar información de los textos y su grado de reflexión sobre la misma sea limitado, no son conscientes de esta tarea, no ejercen ningún control sobre el proceso de lectura ni sobre la información manejada, ni mucho menos la utilizan para elevarla a niveles de creación o producción intelectual. Estos resultados se aproximan a los obtenidos en estudios recientes por Cerchiaro et Als. (2010) que señalan que en general no hay relación significativa entre los procesos metacognitivos y la comprensión lectora, al descubrir que, por ejemplo, los estudiantes pueden responder ante una prueba que les implique búsqueda de información, sin embargo, no hay conciencia de la misma; o pueden reflexionar sobre los contenidos de un texto, pero cuentan con poco control sobre la información reflexionada; o pueden presentar un alto grado en la interpretación de la lectura, no obstante mostrar poca habilidad para integrar la información y elaborar o autoconstruir otra nueva; esto es, en términos generales, que los jóvenes lectores no pueden aplicar de modo intencional su escaso conocimiento metacognitivo a la tarea de comprender el texto más allá de su contenido. También coinciden los resultados con los reportes de Herrera (2006) en estudios con universidades públicas y privadas en Yucatán, México, en los que se descubrió que parece no existir relación directa ni influyente entre la lectura y la actividad metacognitiva del estudiante; y con los estudios de Vargas y Herrera (2005) en referencia a trabajos de Peronard (2001), quienes declaran una escasa correlación entre comprensión lectora y metacomprensión, señalando que los estudiantes pese a alcanzar un aumento en su conocimiento metacognitivo, no logran utilizarlo espontáneamente en su proceso de comprensión y producción. Así mismo, los resultados se aproximan a los de Peronard (2001), quien refiere no sólo una correlación muy baja entre comprensión de textos y la metacomprensión sin importar el grado

escolar del lector, si no que afirma también que aunque el conocimiento metacognitivo aumente, el lector no lo utiliza directa ni conscientemente en procura de la comprensión y, además, que aunque los dos procesos pueden ocurrir paralelamente, no se enlazan ni se influyen. Con esto se reafirma que parece haber más de una evidencia para asegurar la escasa o inexistente correlación entre la actividad lectora y la metacognitiva.

Pero, estos resultados también difieren de los presentados por Vargas y Herrera (2005) con estudiantes de Educación Media, en los cuales se encontró que aquellos que recibieron entrenamiento en estrategias metacognitivas mostraron un significativo avance en los procesos de comprensión lectora. Y con trabajos de Peronard y Velásquez (2005), en Educación Básica y Educación Media en Chile, donde hallaron que el conocimiento acerca de las estrategias de evaluación de su propia actividad metacognitiva no aumenta significativamente en enseñanza Básica, pero sí en los últimos grados de la Educación Media. Esto mostraría una clara relación de influencia entre la actividad metacognitiva y la comprensión lectora, pues el proceso de desarrollo de la una se equipara al de la otra, o sea, que un impulso lento de la primera se manifiesta en la misma situación en la segunda. Así mismo, estas conclusiones se distancian de las de estudios de Salataci y Akyel (2002) y Van Keer (2004) (Citados en Aragón y Caicedo, 2009) quienes afirman que sí existe relación entre lectura y actividad metacognitiva, por lo cual ha de entenderse que la enseñanza explícita, de la que hoy se habla, y la práctica de estrategias de autoconciencia, autocontrol y autoevaluación – elementos de la actividad metacognitiva– contribuyen a potenciar la comprensión lectora en estudiantes de los diversos niveles educativos al ofrecerles elementos para comprender y mejorar su actividad mental durante las tareas lectoras. Igualmente, se alejan de los resultados de un estudio adelantado por Mason, Snyder, Sukhram y Kedem (2006) en Estados Unidos en el que se patentiza el mejoramiento de la comprensión lectora a través de la producción de textos escritos de buena calidad poniendo en práctica los procesos metacognitivos de planificación, monitoreo-control y evaluación. Así mismo, de los estudios seguidos por Ghaith (2003) y Ghaith y Obeid (2004) donde se demuestra una relación manifiesta entre los procesos metacognitivos y la comprensión de lectura en sus diversos niveles, pero apoyada en la intervención del docente, como guía del aprendizaje de estrategias para el mejoramiento de la comprensión de lectura por parte de pequeños grupos de estudiantes, como orientador de actividades de reflexión en faenas de lectura colaborativa orientadas a la conciencia, control y evaluación de los procesos cognitivos por parte de los estudiantes, y como participante en la tarea de instrucción explícita sobre las labores de lectura, propiciando una interacción orientadora de la actividad metacognitiva. Además, los mencionados resultados se separan de los Herrera, Carranza, Celaya y Carezzano (2004) con estudiantes universitarios donde se señala que las limitaciones en los desempeños de actividad metacognitiva tienen una marcada influencia en los bajos niveles de comprensión lectora.

Puede entenderse con esto que la probable relación entre comprensión de lectura y actividad metacognitiva para ser efectiva y real estaría mediada por el docente o por recursos dirigidos por él; sin embargo, para lograrlo ha de comprenderse, aceptarse y actuar en el sentido, al decir de Tebar (2001), de que la mediación es un estilo de interacción educativa, orientado por creencias y principios antropológicos y psicopedagógicos, y además de una concepción eminentemente social porque implica transmisión de cultura, códigos, valores y normas; de dimensión educativa, ya que actúa con intención de intervenir sobre las competencias cognitivas de los alumnos. Así mismo, ha de concebirse que la mediación va más allá de una simple interacción, para llegar a un proceso transformador, modificador y constructor de la persona. Por eso, no se da sino en la reciprocidad del hombre para el hombre, para llegar a descubrir la esencia de sí mismo y la esencia de las cosas. Por otro lado, ha de percibirse que la mediación es cognitiva en cuanto debe ser consciente, significativa, recíproca, intencional y trascendente, con lo cual se exige que el educando conozca los procesos que genera. En definitiva, comprenderse que la mediación es acción entre dos, experiencia de ser y de crecimiento; sin imposición, pero con cercano acompañamiento y selección de las óptimas condiciones para acceder a los aprendizajes. En este último sentido, el maestro como mediador efectivo ha de ser conocedor de las estrategias adecuadas y útiles para orientarles en la reflexión sobre sus propios procesos, el control de los mismos y las acciones dirigidas a convertirlos en nuevo conocimiento.

En el mismo sentido, también se alejan los resultados de este estudio de los reportados por López y Arciniegas (2003) en Colombia, donde se indica que estudiantes universitarios pudieran asumir conciencia, control y autorregulación de sus procesos de lectura en los que se develan niveles de comprensión literal, inferencial, analítico, crítico e intertextual a partir de la influencia del docente. Además, de los trabajos de Ochoa y Aragón (2005), donde comprobaron una directa correlación entre el funcionamiento metacognitivo y el nivel de comprensión al descubrir que los individuos más regulados en la lectura de textos científicos tienen más control y monitorean mejor sus procesos cognitivos que los sujetos menos regulados; esto lo reafirman al señalar que los alumnos bien regulados, independientemente del nivel académico, tienen mejores desempeños en tareas de lectura y escritura, citando a Balmayor y Silvestri (1999), Coleman, Brown y Rivkin (1997), Dahlin (1999), Dornan (2001), El-Hindi (1997), Garner (1988), Mateos (2001); Myers y Paris (1978), Paris y Oka (1986), Perin, Keselman y Monopoli (2003), Santiuste y López (2005), y Taraban, Rynearson y Kerr (2000) referenciados por Mayor et Als. (1995).

De la misma manera, los resultados de este trabajo se disocian de los presentados por Flórez et Als. (2005), donde se sostiene que existe relación positiva e influyente entre el nivel de metacognición en lectura y el nivel de comprensión lectora, al confirmar que los niños con mayor nivel de actividad metacognitiva evidencian mejores niveles de lectura, esto es, a mayor conocimiento de la actividad del pensamiento y de las estrategias a poner en práctica para cumplir con éxito la demanda de la tarea, mejores resultados lectores. También de los resultados de Mazzitelli, Maturano y Macías (2007) en los que se precisa que los lectores menos competentes tienen dificultades para hacerse cargo de sus propios procesos cognitivos durante la lectura detectándose una deficiente habilidad para monitorear sus propios procesos de comprensión (Mateos, 1995, 2001).

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

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de adelantado rigurosamente en este estudio el proceso de indagación de las estrategias metacognitivas puestas en práctica por las estudiantes de Décimo Grado de la I.E.D. Magdalena de Santa Marta, así como su nivel de comprensión lectora y la relación existente entre los dos procesos, se ha llegado a múltiples conclusiones:

En líneas generales, se descubrió que los estudiantes de secundaria en la ciudad de Santa Marta, al menos en el caso de la muestra, se ubican en un nivel medio de Comprensión Lectora, con lo que se entiende que a nivel global los estudiantes no alcanzan a realizar lectura crítico intertextual o de reflexión sobre el texto.

A nivel global los resultados en Actividad Metacognitiva son bajos, con lo que se deduce que se tiene poco conocimiento del propio proceso de pensamiento para estimularlo y apoyarlo.

En general no se encontró relación estadísticamente significativa entre los Procesos Metacognitivos y la Comprensión Lectora.

A nivel de factores de la Comprensión Lectora y de componentes de Actividad Metacognitiva tampoco se encontró relación estadísticamente significativa entre

los procesos estudiados, pese a que se hallaron correlaciones negativas entre la subescala de Autopoiesis en Metacognición y el resultado global de Comprensión Lectora a través de la Prueba PISA y entre el factor de Recuperación de la Información de la Prueba PISA con la Actividad Metacognitiva, aunque los resultados tampoco se estiman como significativos.

Con lo anterior, se rechaza la hipótesis planteada en el estudio y se afirma que estadísticamente parece no existir relación directa, ni influyente, ni aparente entre la actividad metacognitiva y la comprensión lectora.

En cuanto a los componentes de la Actividad Metacognitiva se concluye que los resultados estadísticos ubican el proceso de Conciencia como nulo, al igual que el de Control; mientras que la Autopoiesis se define como bajo. Esto indica que los estudiantes no son conscientes de lo que sucede en sus mentes cuando leen ni asumen el control de su actividad cognitiva, sin embargo, parece ser que se aproximan medianamente a la acción mental de cerrarse sobre sí mismos a tareas cognitivas para abrirse a nuevas tareas intelectuales de apropiación de conocimientos; esto es posible porque los procesos metacognitivos no son lineales ni secuenciales aunque hacen parte de la misma actividad intelectual.

En cuanto al factor de Variables de la Actividad Metacognitiva se halló que, al igual que los otros factores, resulta de nivel bajo y parece no tener ninguna influencia en el desarrollo global de la actividad metacognitiva. Esto puede interpretarse en el sentido de que ni el conocimiento de sí mismo, ni el de su modo de actuar cognitivamente, ni el del escenario social en que se desenvuelve el individuo, son aprovechados o utilizados por él para la apropiación del conocimiento, para potenciar su accionar metacognitivo a nivel de conciencia, control y autopoiesis, ni para mejorar su comprensión lectora.

En cuanto a los factores de la Comprensión Lectora se encontró estadísticamente que los estudiantes realizan Comprensión Literal o de recuperación de información en un nivel de logro medio, lo mismo que la comprensión Inferencial; sin embargo, la Comprensión Crítica Intertextual se ubicó –apenas– en un nivel bajo. Con esto se entiende que los estudiantes muestran dificultades al enfrentarse a la comprensión de textos, pues sólo evidencian capacidades para responder con éxito documentos y reactivos de baja y mediana complejidad, mientras que los que involucran procesos elevados de pensamiento no logran ser comprendidos. Esto es, los lectores pueden medianamente localizar fragmentos expresados explícitamente, reconocer el tema principal o el propósito del autor, realizar una conexión simple entre la información contenida en el texto y el conocimiento común y cotidiano, comprender relaciones sencillas entre elementos textuales, formar o aplicar categorías simples o interpretar significados dentro de una parte limitada del escrito, efectuar inferencias de bajo nivel, realizar comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior, reconocer y comprender la

relación entre fragmentos, interpretar el significado de palabras o frases, realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones simples o evaluar alguna característica del texto, y/o recurrir a conocimientos menos comunes. Contrariamente, las dificultades para lograr una Comprensión Crítica Intertextual indican que el lector muestra limitadas capacidades para combinar múltiples fragmentos de información no explícita a partir de un variedad de criterios en un texto no familiar, inferir la relevancia de la información para la tarea, utilizar un alto nivel de inferencia, comprender y aplicar categorías en un contexto no cotidiano, interpretar el significado de un fragmento tomando en cuenta el texto en su conjunto, resolver ambigüedades, ideas contrarias a lo esperado e ideas presentadas en enunciados negativos, formular hipótesis acerca del documento o evaluarlo críticamente, y mostrar una comprensión completa y detallada del texto.

Más allá de los resultados directos se pueden también deducir algunas conclusiones derivadas:

Vistas la comprensión lectora, de nivel medio en este caso, y la actividad metacognitiva, de rango bajo, como procesos mentales de grado superior, parece ser la actividad metacognitiva más compleja que la tarea de comprender textos. Esto podría entenderse a partir del hecho de que la lectura de alguna manera es una actividad externa, pues, por un lado, depende de elementos físicos que no están incorporados a la persona, como son los textos, y, por otro lado, se le somete generalmente a una mediación, apoyo u orientación por parte del docente, lo cual, sin duda, de alguna manera puede contribuir a potenciarla. Por el contrario, la actividad metacognitiva es un proceso definitivamente interno en y del individuo, de naturaleza mental, además, habitualmente no mediado de forma intencional por parte del docente, por desconocimiento, muchas veces, de su esencia y los procedimientos para estimularla, por lo que en su práctica dicha actividad se pierde muchas veces en la desorientación de un lector desatendido en su tarea intelectual.

No existe relación estadísticamente significativa entre la actividad metacognitiva y la comprensión lectora, pero sí guardan relación los resultados limitados en ambos procesos. Esto, de alguna manera, indica cierta correlación en cuanto a la concordancia de los resultados, si se considera que ellos se identifican por su carácter cognitivo. Esto estimula, al decir de Cerchiaro, “la búsqueda de variables, formas de evaluación y nuevas evidencias en el escenario psicológico con respecto al funcionamiento de estos procesos” (2010: 102).

La contradicción entre la relación teóricamente probada y ampliamente explicada entre actividad metacognitiva y comprensión lectora, y los resultados prácticos, son una muestra de la dificultad para indagar sobre procesos mentales tan

abstractos, complejos y subjetivos, por lo tanto, relativos, como la actividad metacognitiva. Esto quiere decir que el estudio, valoración o evaluación de los mismos resulta más que complicado, problemático y hasta, algunas veces, ininteligible o infructuoso.

Apoyando consideraciones de Herrera (2009) y Cerchiaro (2010), se entiende que los cuestionarios de Autorreporte, utilizados como instrumentos para medir la actividad metacognitiva, aunque resultan válidos y confiables desde el punto de vista estadístico, pueden no ser los ideales para evidenciar la realidad de lo que sucede en la mente de los sujetos durante sus tareas metacognitivas. En el momento de su uso el lector puede no preguntarse o reflexionar correctamente sobre lo que ocurre en su mente, cómo comprende, cómo aprende, cómo funciona; puede haber perdido durante el tiempo transcurrido entre la lectura y su reporte la capacidad para razonar objetivamente sobre su proceso; pero puede, en cambio, intentar adaptar su respuesta a lo que tal vez considera espera el investigador de él; o, incluso, hasta puede responder desde la emotividad o sensibilidad que le produzca la evaluación. Esto quiere decir que se hace necesario, por un lado, probar otros instrumentos o formas de indagar acerca de los procesos metacognitivos, cualitativamente más precisos y que permitan obviar las mencionadas apreciaciones; y, por otro lado, hacer uso de diseños de investigación longitudinales que permitan describir, analizar e interpretar la actividad metacognitiva a lo largo del tiempo, registrando su evolución y cambios, tal como sucede en la realidad, en lugar de dar cuenta de una situación coyuntural o momentánea.

Por ser la actividad metacognitiva y la comprensión lectora procesos dinámicos, de la misma naturaleza intelectual, igualmente complejos y de muy variados aspectos y componentes, pueden existir entre ellos relaciones más allá de las definidas teóricamente en este y otros trabajos de la misma línea; por lo tanto, se requiere estudiar desde muy diversas perspectivas estos fenómenos y en diversos grados de amplitud y profundidad, a fin de lograr una visión más completa de los mismos y de sus reales posibilidades de correlación.

La relación teóricamente establecida pero negada en la práctica entre la actividad metacognitiva y la comprensión lectora, ya explícita de alguna manera en este y otros trabajos, invita a la reflexión en los escenarios educativos acerca de la posibilidad de orientar expresamente desde los primeros años de escolaridad estrategias metacognitivas en la lectura para potenciarla. Esta tarea debe partir, por un lado, de un aprovechamiento de la actividad metacognitiva en los procesos formativos, promoviendo en los estudiantes la conciencia sobre el acervo y actividad mental propia aplicada a su tarea, su ejecución y su evaluación; así mismo, el control o autorregulación de sus procesos cognitivos, y las posibilidades

de creación por ellos mismos de productos cognitivos; y, por otro lado, debe desarrollarse impulsando en los estudiantes niveles lectores más complejos a través de la orientación de la formación de conciencia de su propio proceso lector, de su complejidad y multiplicidad de posibilidades interpretativas; control de las estrategias que puedan ponerse en práctica para obtener mayor provecho del mismo y del conocimiento que en él se maneja; y del producto resultante como conocimiento nuevo u original. Esto quiere decir que se hace necesario reflexionar en torno a la necesidad de orientar expresamente las estrategias metacognitivas como alternativas de mejoramiento de los procesos lectores desde los niveles iniciales de educación.

Lo anterior conlleva a que los maestros deben pensar en la necesidad de acercarse al conocimiento de las nuevas tendencias investigativas en lectura y metacognición, ya que las problemáticas extensamente probadas en el sistema educativo obligan no sólo a buscar sino a adelantar prácticas pedagógicas renovadas que se conviertan en alternativas de una mejor enseñanza de la lectura y en un real aprovechamiento de los procesos mentales implicados en ella.

La reflexión sobre resultados de estudios como el que aquí se presenta, debe conducir a la renovación de los planes curriculares en las escuelas, pues ante las dificultades manifiestas en la enseñanza de la lectura en todos los niveles del sistema, han de buscarse los medios pedagógicos más adecuados y útiles para favorecer que la labor educativa cumpla con uno de sus fines principales, desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica, reflexiva y analítica.

Acogiendo el pensamiento de Paba en el sentido de que “la verdadera riqueza de las investigaciones se puede medir por la aplicación de sus resultados a la solución de problemas específicos y la continuidad de la discusión alrededor de una línea de manera que desde diversas perspectivas y caminos se construya conocimiento útil para el desarrollo de la sociedad” (2010: 144), se espera, en primer lugar, que a partir de este estudio se profundice la reflexión en torno a las formas de optimización de los procesos lectores en los estudiantes, las posibilidades de aprovechamiento de la actividad metacognitiva para potenciarlos y de las verdaderas relaciones entre ambos procesos, a fin de develar sus similitudes, diferencias, influencias e injerencias mutuas, que pudieran ser aprovechadas para el desarrollo mental de los estudiantes; y, por último, que de aquí se deriven acciones concretas que conduzcan a un mejoramiento notable tanto en los procesos lectores como los metacognitivos, de tan limitados resultados en la actualidad.

Al finalizar este estudio, pese a las conclusiones que de él se han derivado, queda claro que el tema de la actividad metacognitiva y la comprensión lectora no se ha

agotado; por el contrario, emergen nuevas reflexiones e inquietudes que lo dirigen hacia otros horizontes y que podrían convertirse en razones para otras interesantes investigaciones.

En ese sentido, por ejemplo, si se considera que la actividad metacognitiva es una práctica generalizada en la mente del ser, aplicable al desempeño y al aprendizaje de los estudiantes en las diversas áreas del conocimiento, así como a diferentes procesos de la vida de la persona, surgen interrogantes como qué diferencias se pueden establecer entre la actividad metacognitiva y otros procesos, como el aprendizaje de las ciencias sociales, las matemáticas, la educación física y, en general, las diversas áreas del conocimiento? Puede el maestro influir de modo eficaz en las posibles relaciones entre esos procesos?

Así mismo, se sabe ciertamente, por un lado, que el contexto teóricamente influye en la actividad metacognitiva de los estudiantes, aunque en la práctica, al menos en este estudio, eso no se da; pero, por otro lado, se tiene claro que los procesos cognitivos (metacognición) son multifactoriales y, por tanto, no se pueden explicar por sí solos. Entonces, si se reflexiona en torno a esas dos situaciones se gesta la inquietud por saber cómo influye el contexto en que se desenvuelve el muchacho en el desarrollo de su actividad metacognitiva? es decir, qué papel juegan en ese proceso personas como los padres, muchas veces no capaces de autocontrolarse y nada conscientes de su actividad metacognitiva, si se quiere favorecer en los estudiantes el autocontrol y la autoconciencia en sus tareas de aprendizaje? Cómo puede el muchacho generar a partir de esta situación nuevos productos cognitivos?

Igualmente, si se estima la actividad metacognitiva y la comprensión lectora como actividades mentales complejas, teóricamente relacionadas, aunque, al menos en este trabajo, en la práctica, no; surge el interrogante de qué pasa con esta relación si se asume la lectura como actividad placentera y no sólo como una obligación escolar? o sea, qué relación hay entre el gusto por la lectura y la actividad metacognitiva cuando los estudiantes gozan los textos, cuando sienten agrado por las imágenes visuales leídas, cuando prestan atención a ellas y cuando son utilizadas como estrategias para mejorar sus procesos metacognitivos? Qué sucede con la relación entre la actividad metacognitiva y la lectura cuando ésta se asume en sentido amplio, más allá del uso del código de la lengua para plasmar el pensamiento?

De igual manera, hoy se entiende claramente la importancia de la actividad metacognitiva y la comprensión lectora; por eso es razonable que se piense que es necesario que los docentes sean conscientes de ello, conozcan las ventajas de promoverlas, que sepan qué estrategias conocen sus estudiantes, cuáles

controlan, cómo aprenden, y que se decidan a desarrollarlas y potenciarlas. Esto quiere decir que es bueno que hoy se piense que la actividad metacognitiva no se puede dejar al azar en las aulas; por el contrario, que debe ser intencional e intencionada por parte del maestro y propiciada sistemáticamente con conocimiento por él. Entonces, cabe interrogarse dentro de la escuela, cómo diseñar planes contextualizados de intervención psicoeducativa que partan de lo que los estudiantes saben hacer? y de una valoración de ello? Cómo hacer para que el maestro apropie conocimientos acerca de la actividad metacognitiva y los ponga conscientemente al servicio de su desarrollo en los estudiantes?

En fin, después del duro trasegar por los senderos de la investigación científica, en el marco de la formación avanzada desde la Maestría en Educación del SUE Caribe, se puede entender que en materia de metacognición y lectura todavía hay mucho por conocer. Ojalá nuevas y valiosas investigaciones en ese sentido ofrezcan renovadas luces en ese camino siempre difícil de recorrer.

6. BIBLIOGRAFÍA

ARAGÓN, E. y CAICEDO, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. Pensamiento Psicológico, Vol. 5, Núm. 12, enero-junio, pp. 125-138. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia. Material en la Red. Consulta realizada en julio de 2011. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80111899010>.

AREIZA R. Y HENAO, L. M. (1999), Metacognición y estrategias lectoras. Revista de Ciencias Humanas, 19. Material en la Red. Consulta realizada en mayo de 2009. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19.areiza.htm>

ARIAS, F. (1999). El proyecto de investigación: Guía para su elaboración. Caracas. Editorial Episteme, C.A. 96 p.p.

ATENCIO, D., AYALA, I., Y MONTES, J. (2007). Estrategias de Autorregulación en la preparación para exámenes y desempeño en estudiantes de Psicología de tercer semestre. Colombia.

AUSTIN M., T. (2000). Teoría de sistemas y sociedad. En Fundamentos socioculturales de la educación. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Editorial Universidad "Arturo Prat". Sede Victoria, Capítulo 1, Bogotá.

BASTIDAS MEJÍA, J. (2003). Análisis comparativo de la actividad metacognitiva en estudiantes de psicología. Material en la Red. Consulta realizada en octubre de 2011. Disponible en psicojefftesis.blogspot.com.

BAKER, L. y BROWN, A. (1984) "Cognitive monitoring in Reading" en Flood, J. (Eds.) Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose. Delaware: I.R.A.

BARTHES, R. (1987) *Sobre la lectura. El susurro de allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

BRIONES, G. (2002). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social. ICFES. Bogotá. 219 p.p.

BROWN, A. (1978). Knowing when, and how to remember: a problem of metacognition. En: R. Glaser (ed.). *Advances in Instructional Psychology*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum

BROWN, A.L., ARMBRUSTER, B.B. y BAKER, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. *Reading comprehension from research to practice*. Ora, J. (ed.) Nueva York. LEA: Hillsdale.

BROWN, A. L. Y SMILEY, S. (1978). The development of strategies for studying texts. *Child Development*. Hillsdale NJ: Erlbaum.

CALABRIA, Y., CORTÉS, Z., PRADO, A. Y RIÁTIGA. R. (2005). Incidencia de un programa de lectura relacionado con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios. Universidad del Norte: Barranquilla.

CAMARERO, F., MARTÍN, F. y HERRERA, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4).

CAMPBELL, D y STANLEY, J. (1966). Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research. New York: Rand McNally & Company.

CAMPANARIO, J. M.; CUERVA, J.; MOYA, A. y OTERO, J. C. (1998). Metacognición y el aprendizaje de las ciencias. Universidad de Rioja España. Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias. Material en la Red. Consulta realizada en mayo de 2010. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=993584>

CANTILLO, K. y DE LA HOZ, A. (2008). Actividad metacognitiva en estudiantes universitarios. Universidad del Magdalena. Santa Marta.

CASSANY, D. (2004) Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida. Año 25. No. 2. Junio. (p.p. 6-23)

------. (2004) El Dictado como Tarea Comunicativa, Universitat Pompeu Fabra.

CERCHIARO, E., SÁNCHEZ, L., HERRERA, J., ARBELÁEZ, M. y GIL, H. (2010). Un acercamiento a la metacognición y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de México y Colombia. Universidad del Magdalena. Santa Marta.

CERCHIARO, E., HERRERA, J., y ARBELÁEZ, M. (2009). Cuestionario de actividad metacognitiva y prueba de comprensión lectora. Universidad del Magdalena. Santa Marta

CERDÁ, H. (2005). Los elementos de la investigación. El Búho: Bogotá. 147 p.p.

------. (1997). La investigación total. Ed. Magisterio. Colombia. 107 p.p.

CERTEAU, M. de. (1999). La cultural en plural. Buenos Aires: Nueva Visión.

COLOMBO, M., SULLE, A. Y CURONE, G. (2004). Análisis de la aplicación de un sistema de actividad ad hoc para la promoción de habilidades metacognitivas de alfabetización académica. En Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Material en la Red. Consulta realizada en julio de

2010. Disponible en:
[http://www.scielo.org.ar/SciELO.php?pid0S185116862008000100007&script0sci_artt ext. \(\)](http://www.scielo.org.ar/SciELO.php?pid0S185116862008000100007&script0sci_artt ext. ()).

COOK, T. D. (2005). Métodos cualitativos y cuantitativos. Quinta Edición. Morata. Madrid. 288 p.p.

DENZIN, N. (1989). Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods. McGraw-Hill: New York. 370 p.p.

DURKHEIM, E. (1982) Las reglas del método sociológico. Orbis. Barcelona. 208 p.p.

FERREIRO, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica: México. 95 p.p.

FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En B. Resnick, (Ed.), The nature of intelligence. Hillsdale: LEA

FLÓREZ, R., TORRADO, M, ARÉVALO, I., MESA, C., MONDRAGÓN, S. y PÉREZ, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. Forma y Función 18, 15-44. Departamento de Lingüística, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C.

FLÓREZ, R., TORRADO, M. y MONDRAGÓN, C. (2003). Investigación: explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. Universidad Nacional de Colombia. Revista Colombiana de Psicología, No. 12, 85-98. Material en la Red. Consulta realizada en octubre de 2011. Disponible en <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1193/1742>

GHAITH, G. (2003). Effect of think alouds on literal and higher-order reading comprehension. Educational Research Quarterly, 26, 4, 13- 21.

GHAITH, G. Y OBEID, H. (2004). Effect of think alouds on literal and higher-order reading comprehension. Educational Research Quarterly, 27, 3, 49-57

GONZÁLEZ, R., ACOSTA, M., ARGOTE, R., CALDERÓN, J., LINERO, D., PABA, Z. Y PRADO, A. (2004). Desarrollo de competencias lectoras y escritoras en estudiantes de Ciclo Nivelatorio, General y de Facultad de la Universidad del Magdalena. Grupo de Investigación Institucional de Lenguaje. Universidad del Magdalena. Santa Marta.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (2004). Metodología de la investigación. McGrawHill. Chile. 501 p.p.

HERRERA, J. (2009). Metacognición en estudiantes de una universidad pública y una universidad privada. Tesis de pregrado no publicada, Universidad Marista de Mérida, México.

HERRERA, J., CARRANZA, M. Y CAREZZANO, F. (2002). Modalidad para explorar y operar con los libros de texto y su influencia en la comprensión lectora. En Memorias del III Congreso Nacional de Educación y Segundo Internacional "La educación frente a los desafíos del Tercer Milenio. Conocimiento. Ética y Esperanza" Córdoba, Argentina: Brujas.

HERRERA, J., CARRANZA, M., CELAYA, G. y CAREZZANO, F. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. Revista Electrónica de Investigación Educativa. México. Material en la Red. Recuperado en agosto de 2011. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15506101.pdf

HERRERA J., MÉZQUITA, y ROJAS, C. (2011). Habilidades metacognitivas en estudiantes de una universidad pública y una privada de Mérida. Universidad Marista, Universidad Autónoma de Yucatán. En Revista Científica Electrónica de Psicología. ICSa-UAEH. No.11 ISSN 1870-5812. Material en la Red. Consulta realizada en octubre de 2011. Disponible en http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/No._19_-_11.pdf

HURTADO, J y TORO, I y (1.998). Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de cambio. (2da edic.) Valencia, Venezuela: Episteme

INCHE M., ANDÍA C., HUAMANCHUMO V., LÓPEZ O., VIZCARRA M., FLÓREZ C. (2010). Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. Industrial Data en línea 2003. Material en la Red. Consulta realizada 3 de agosto de 2010. Disponible en:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=81606104>> ISSN 1560-9146

INGA, M. (2007). Comprensión y Producción de Textos estrategias Metacognitivas para la Comprensión y Producción de Textos Continuos. Investigación Educativa. Vol. 11 N.º 20, 45 – 59. Perú

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. (2005). PRUEBAS PISA. Secretaría de Educación Pública. .Material en la Red. Consulta realizada 21 de enero de 2011. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos-y-servicios/pisa>

INSTITUTO Nacional de Estadística, Geografía e Informática Básica. (2006). Diseño de cuestionarios. Serie: Lineamientos para la generación de estadística básica. INEGI: México.

JIMÉNEZ R., V. (2004). Metacognición y comprensión lectora: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escola). Universidad Complutense de Madrid: Madrid.

JITRIK, N. (1998). Lectura y Cultura. México: UNAM, DGPFE

LABATUT P., E.M. (2004) Estilos de aprendizaje y metacognición: el aprendizaje universitario. Comunicación presentada y publicada en El 1er. Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Madrid: UNED/Anaya.

LADINO, Y. y TOVAR, J. (2005). Evaluación de las estrategias metacognitivas para la comprensión de textos científicos. En Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas. Volumen 23. Número 3. Noviembre de 2005. Barcelona

LARROSA, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México:FCE.

LÓPEZ, G. Y ARCINIEGAS E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. Revista Lenguaje, 31, 118- 141

MACÍAS A, MAZZITELLI C. y MATURANO C. (s.d.). Las estrategias metacognitivas y su relación con el contexto educativo. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (I.I.E.C.E.). Facultad de Filosofía,

Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan. Argentina. Material en la Red. Consulta realizada en octubre de 2011. Disponible en <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Aprendizaje%20%20eleccion%20de%20carrera/009%20-%20Mazzitelli%20y%20Maturano%20-%20UN%20San%20Juan.pdf>

MARTÍNEZ F, (2007) Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología. Tesis Doctoral inédita. Departamento de Psicología Básica. Barcelona: Universidad de Barcelona.

MASON, L. H., SNYDER, K. H., SUKHRAM, D. P. Y KEDEM, Y. (2006). TWA + PLANS strategies for expository reading and writing: effects for nine fourth-grade students. *Exceptional Children*, 73,1, 69-86

MATEOS, M. (1995). Programas de intervención metacognitiva dirigidos a la mejora de la comprensión lectora. Características y Efectividad. En comp. de Carretero, M; Almaraz, J. Y Fernández B., P. Razonamiento y comprensión. Madrid, Trotta.

MATURANA, H. R. (1997). De Máquinas y Seres Vivos, autopoiesis de la organización de lo vivo. Editorial Universitaria: Santiago de Chile.

MATURANO, C., SOLIVERES, M. y MACÍAS, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. Material en la Red. Recuperado en agosto de 2011. Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21831/21665>

MAYOR, J., SUENGAS, A. y GONZÁLEZ, J. (1995). Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Paidós: Madrid.

MAZZITELLI, MATURANO Y MACÍAS. (2007). Estrategias de monitoreo de la comprensión en la lectura de textos de ciencias con dificultades. En *Enseñanza de las ciencias*. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (IIECE). Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. Argentina, 25(2), 217–228

MCKERNAN, J. (2001). Investigación-acción y curriculum. Segunda Edición. Morata: Madrid. 312 p.p.

MEJÍA, E. (2005): Técnicas e Instrumentos de Investigación. Cenit Editores: Lima.

MISIÓN CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. (1997) Creatividad, Formación e Investigación. M.E.N. – COLCIENCIAS, Bogotá.

MURCIA, N. y JARAMILLO, L. G. (2008). Investigación Cualitativa. La Complementariedad. Una guía para abordar estudios sociales. Propuesta desde la práctica reflexiva. Kinesis: Armenia.

OCDE (2011). Resultados PISA 2009. Material en la Red. Recuperado en agosto de 2011. Disponible en <Http://www.eduteka.org/imgbd/24/24-01/tabla4a.gif>

OCDE (2006). Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Programa para la Evaluación Internacional de Material en la Red. Consulta realizada en septiembre de 2009. Disponible en: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/>

OCHOA, S., y ARAGÓN, L. (2006). Funcionamiento Metacognitivo de Estudiantes Universitarios durante la lectura de reseñas analíticas. Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.

----- (2005) Funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios durante la lectura de artículos científicos. Universitas Psychologica, 4, 170-196.

----- (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. Pontificia Universidad Javeriana. Cali.

PABA et Als. (2009). Actividad metacognitiva en estudiantes de Educación Media en el Distrito de Santa Marta. Universidad del Magdalena. Santa Marta

PABA, Z. (2010). La caricatura socio política como herramienta de mediación cognitiva para el desarrollo del nivel crítico de lectura en estudiantes universitarios. Tesis. Universidad del Magdalena. SUE Caribe. Santa Marta.

PARIS S. y JACOBS J. (1984) The Benefits of Informed instruction for Children's Reading Awareness and comprehension Skills. Child Development 55, 2083-2093. Fundación de Neuropsicología Clínica.

PÉREZ ABRIL, M. (2003a). Leer y Escribir en la Escuela. Algunos Escenarios Pedagógicos y Didácticos para la Reflexión. ICFES-M.E.N. Bogotá.

----- (2003b) Evaluar para Transformar. Aporte de las Pruebas Saber al Trabajo en el Aula. ICFES-M.E.N. Bogotá.

PERONARD, T. M. (2001). Comprensión de textos escritos y metacompreensión. Universidad Católica de Valparaíso.

PERONARD, M. y VELÁSQUEZ. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. En Revista Signos, 38(57), 61–74. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

POGGIOLI, L. (1998). Estrategias Metacognoscitiva. Material en la Red. Consulta realizada en octubre de 2011. Disponible en: www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio02.html.

RADRIGAN. M. (2005). Metodología de la Investigación. Chile. (copias).

RAE (2001). Diccionario de la Lengua Española. Vigésima segunda edición. Real Academia Española. Madrid.

RAMÍREZ, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?. Investigación. Bibliotecología. Vol. 23. Núm. 47, enero/abril, México.

RODRÍGUEZ RUIZ, O. (2005). Triangulación. Material en la Red. Consulta realizada en noviembre de 2005. Disponible en: www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp.

ROMERO F., ARBELAÉZ M., VARGAS E., GARCÍA A., & RAMÍREZ H., (2002), Habilidades Metacognitivas & Entorno Educativo. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Pereira. Editorial Papiro. 129 p.p.

SALKIND, N. (1998). Métodos de Investigación. Pearson educación. México. 380 p.p.

SÁNCHEZ LOZANO, C. et Al. (2004). El Reto de la Enseñanza de la Comprensión Lectora. EN: Revista Magisterio, Educación y Pedagogía. No. 7. Febrero-marzo. Magisterio. Bogotá.

SANDOVAL CASILIMAS, C. (1997). Investigación Cualitativa. Módulo 4. ICFES. Bogotá. 433 p.p.

SAN BALDAMERO, J.M. (2000). Epistemología. Teoría del conocimiento. UCAR. Enciclonet. Material en la Red. Consulta realizada en agosto de 2010. Disponible en: http://www.enciclonet.com/Hypertext_Transfer_Protocol

SELLTIZ, C. (1970). Métodos de investigación de las relaciones sociales. Rialp. Madrid. 670 p.p.

STERNBERG, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

STROMQUIST, N. (1983). La Relación Entre Los Enfoques Cualitativos Y Cuantitativos, Bogotá. Fotocopia (CIDE) p. 34.

TEBAR, L. (2001). El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del Siglo XXI. El paradigma de la mediación cognitiva en cuestiones. Red Latinoamericana Talento – Red Talento. Material en la Red. Consultado en octubre de 2008. Disponible en: http://www.redtalento.com/Bienvenidos/_Lo_nuevo/V_Congreso/Conferencias/Paradigma/paradigma.html.

THIEBAUT, C. (1998). Conceptos fundamentales de la filosofía. Alianza: Madrid.

VAN KEER, H. K. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37-70. *///* Martino, N. L., Norris, J. A. y Hoffman, P. R. (2001). Reading comprehension instruction: effects of two types. *Journal of Developmental Education*, 25, 1, 2-12.

VARGAS, E.; ARBELÁEZ, M. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista Ciencias Humanas UTP*. Número 28. Material en la Red. Consulta realizada en agosto de 2011. Disponible en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/Vargas.htm>

VARGAS M., HERRERA E., (2005). Más allá de la comprensión lectora: Una relación entre la metacognición y la comprensión de textos escritos. Seminario Docente, Villa de Leyva, Colombia. Material en la Red, Consulta realizada en agosto de 2011, Disponible en:

<http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/MAS%20ALLA%20DE%20LA%20COMPRESI%C3%93N%20LECTORA%20%20E%20HERRERA%20-%20MARZO%2025%20DE%202008.pdf>

VEGA RODRÍGUEZ, M. (2003). Actos de habla y pragmática universal en Habermas. En Especulo Revista de Estudios Literarios. Universidad Complutense de Madrid. Material en la Red. Consulta realizada en julio de 2012. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero24/habermas.html>

VISAUTA VINACUA, B. (1997). Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística básica, Volumen 1. McGrawHill: Madrid.

ANEXOS

ANEXO No. 1

PRUEBA PISA

Prueba de Comprensión Lectora¹
(Versión reducida por Herrera y Pool, 2009)

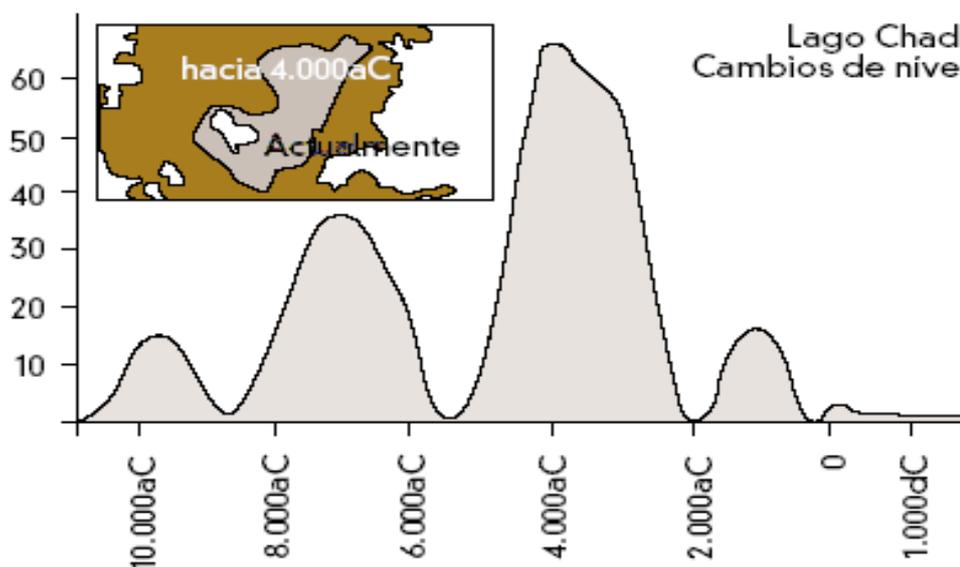
INSTRUCCIONES

Lee con atención los textos que aparecen a continuación y responde las preguntas teniendo en cuenta la información que se te presenta. Las respuestas las encontrarás dentro del texto. Evita dejar preguntas sin responder. No existe un límite de tiempo.

EL LAGO CHAD

La figura 1 muestra los cambios del nivel del agua en el lago Chad, situado en el Norte del África sahariana. El lago Chad desapareció por completo alrededor del 20.000 a.C., durante la última época glacial. Alrededor del 11.000 a.C., reapareció. Hoy, su nivel es aproximadamente el mismo que era en el 1.000 d.C.

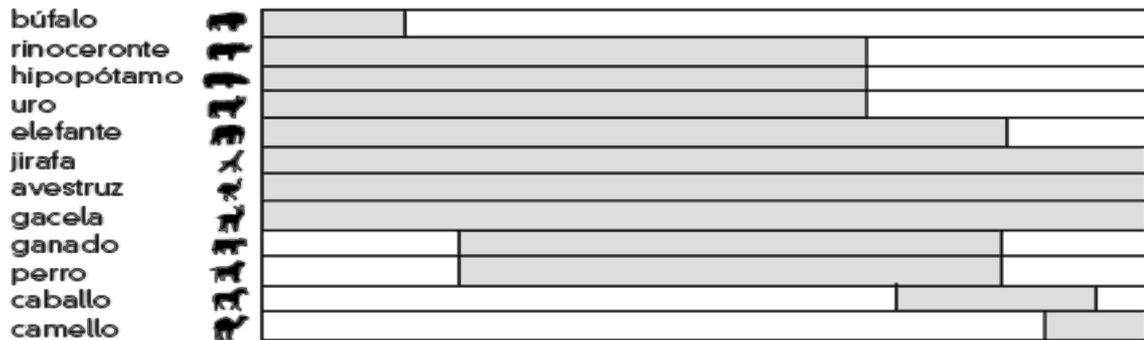
Figura No. 1



¹ OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2003). Marco de la evaluación de PISA 2003: Conocimientos y habilidades en las áreas de matemáticas, lectura, ciencias y solución de problemas. OCDE, París. Versión reducida Prueba de PISA, Herrera y Pool (2007).

La figura 2 muestra el arte rupestre sahariano (antiguas pinturas encontradas en las paredes de las cuevas) y su relación con los cambios en la distribución de las especies animales.

Figura No. 2



Pregunta No. 1

Cuál es el nivel actual de profundidad del lago Chad?

1. Alrededor de los dos metros
2. Alrededor de los quince metros
3. Alrededor de los cincuenta metros
4. Ha desaparecido por completo
5. No hay suficiente información

Pregunta No. 2

Cuál es la fecha de comienzo del gráfico en la figura 1?

Pregunta No. 3

Por qué se ha elegido esta fecha de comienzo del gráfico?

Pregunta No. 4

La figura 2 se basa en el supuesto de que...

1. Los animales representados en el arte rupestre existían en la zona en el momento en que se dibujaron.
2. Los artistas que dibujaron los animales eran muy hábiles.
3. Los artistas que dibujaron los animales tenían la posibilidad de viajar mucho.
4. No hubo ningún intento de domesticar los animales representados en el arte rupestre.

Pregunta No. 5

Para responder a esta pregunta tendrás que combinar información tanto de la figura 1 como de la 2.

La desaparición del arte rupestre sahariano del rinoceronte, el hipopótamo y el uro ocurrió...

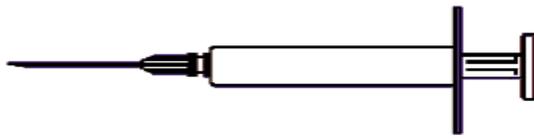
1. A principios de la última era glacial.
2. A mediados del período en el que el lago Chad alcanzó su máximo nivel.
3. Después de que el nivel del lago Chad hubiera descendido durante más de mil años.
4. A principios de un período continuo de sequía.

GRIPE

PROGRAMA DE ACOL PARA LA VACUNACIÓN VOLUNTARIA CONTRA LA GRIPE

Como usted probablemente ya sabe, la gripe se propaga rápida y extensamente durante el invierno. Los que la sufren pueden estar enfermos durante semanas.

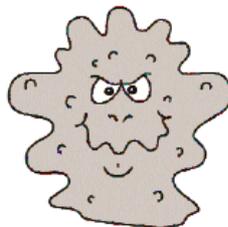
La mejor manera de vencer a este virus es cuidar lo más posible la salud de nuestro cuerpo. El ejercicio diario y una dieta rica en frutas y vegetales es lo más recomendable para contribuir a que nuestro sistema inmunitario esté en buenas condiciones para luchar contra el virus invasor.



ACOL ha decidido ofrecer a su personal la oportunidad de vacunarse contra la gripe, como recurso adicional para evitar que este insidioso virus se extienda entre nosotros. ACOL ha previsto que una enfermera lleve a cabo el programa de vacunación dentro de la empresa en horas de trabajo, durante la mitad de la jornada laboral de la semana del 17u de mayo. Este programa se ofrece gratuitamente a todos los empleados de la empresa.

La participación es voluntaria. Los empleados que decidan utilizar esta oportunidad deben firmar un impreso manifestando su consentimiento e indicando que no padecen ningún tipo de alergia y que comprenden que pueden experimentar algunos efectos secundarios sin importancia.

El asesoramiento médico indica que la inmunización no produce la gripe. No obstante, puede originar algunos efectos secundarios como cansancio, fiebre ligera y molestias en el brazo.



QUIÉN DEBE VACUNARSE?

Cualquiera que esté interesado en protegerse del virus.

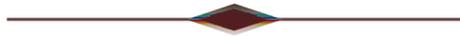
Esta vacunación está especialmente recomendada para las personas mayores de 65 años y, al margen de la edad, para CUALQUIERA que padezca alguna enfermedad crónica, especialmente si es de tipo cardíaco, pulmonar, bronquial o diabético.

En el entorno de una oficina, TODAS LAS PERSONAS corren el riesgo de contraer la enfermedad.

Quién no debe vacunarse?

Las personas que sean hipersensibles a los huevos, las que padezcan alguna enfermedad que produzca fiebres altas y las mujeres embarazadas.

Consulte con su doctor si está tomando alguna medicación o si anteriormente ha sufrido reacciones adversas a la vacuna contra la gripe.



Si usted quiere vacunarse durante la semana del 17 de mayo, por favor, avise a la jefa de personal, Raquel Escribano, antes del viernes 7 de mayo. La fecha y hora se fijarán conforme a la disponibilidad de la enfermera, el número de participantes en la campaña y el horario más conveniente para la mayoría de los empleados. Si quiere vacunarse para este invierno pero no pueden hacerlo en las fechas establecidas, por favor, comuníquese a Raquel. Quizá pueda fijarse una sesión de vacunación alternativa si el número de personas es suficiente.

Para más información, contacte con Raquel en la extensión 5577.

APUESTA!

Por tu salud...

Raquel Escribano, directora del departamento de recursos humanos de una empresa llamada ACOL, preparó la información que se presenta en las dos páginas anteriores para distribuirla entre el personal de la empresa ACOL.

Responde a las preguntas que se formulan a continuación, teniendo en cuenta la información que aparece en las hojas de información.

Pregunta No. 6

¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe una característica del programa de inmunización de ACOL contra la gripe?

1. Se darán clases de ejercicio físico durante el invierno.
2. La vacunación se llevará a cabo durante las horas de trabajo.
3. Se ofrecerá un pequeño bono a los participantes.
4. Un médico pondrá las inyecciones.

Pregunta No. 7

Podemos hablar sobre el contenido de un escrito (lo que dice). Podemos hablar sobre su estilo (el modo en el que se presenta). Raquel piensa que esta hoja informativa tuviera un estilo cordial y que animase a vacunarse. ¿Crees que lo consiguió?

Explica tu respuesta refiriéndote a los detalles tales como el diseño, el estilo de redacción, los dibujos o los gráficos de la presentación de la hoja informativa.

Pregunta No. 8

Esta hoja informativa sugiere que si uno quiere protegerse del virus de la gripe, la inyección de una vacuna de la gripe es...

1. Más eficaz que el ejercicio y una dieta saludable, pero más arriesgada.
2. Una buena idea, pero no un sustituto del ejercicio y la dieta saludable.
3. Tan eficaz como el ejercicio y una dieta saludable y menos problemática.
4. No es necesaria si se hace ejercicio y se sigue una dieta sana.

Pregunta No. 9

Parte de la información de la hoja dice:

¿QUIÉN DEBE VACUNARSE?

Cualquiera que esté interesado en protegerse del virus.

Después de que Raquel distribuyera la hoja informativa, un colega le dijo que no debió haber escrito las palabras "cualquiera que esté interesado en protegerse del virus" porque podrían malinterpretarse.

¿Estás de acuerdo con que estas palabras podían malinterpretarse y hubiera sido mejor no haber escrito esa frase?

Explica tu respuesta.

Pregunta No. 10

Según la hoja informativa, ¿cuál de estos empleados de la empresa debería contactar con Raquel?

1. Ramón, del almacén, que no quiere vacunarse porque prefiere confiar en su sistema inmunológico natural.
2. Julia, de ventas, que quiere saber si el programa de vacunación es obligatorio.
3. Alicia, de recepción, que quería vacunarse este invierno pero dará a luz dentro de dos meses.
4. Miguel, de contabilidad, al que le gustaría vacunarse pero tiene que salir de viaje la semana del 17 de mayo.

GRAFFITI

Estoy indignada porque esta es la cuarta vez que han tenido que limpiar y volver a pintar la pared del colegio para quitar las pintadas. La creatividad es admirable, pero la gente debería encontrar otras formas de expresarse que no suponga gastos extra para la sociedad. ¿Por qué nos creáis esa mala reputación a los jóvenes pintando en lugares en los que está prohibido? Los artistas profesionales no cuelgan sus cuadros en las calles, ¿verdad? Lo que hacen es buscar quien les financie y hacerse famosos a través de exposiciones que sí son legales. En mi opinión, edificios, vallas y bancos de los parques son obras de arte en sí mismos. Es realmente patético estropear su arquitectura y lo que es más, el método que se utiliza para ello destruye la capa de ozono. Realmente no puedo entender por qué estos artistas delincuentes se enfadan cuando les quitan sus "obras de arte" de las paredes una y otra vez.

Olga

Hay gustos para todo. Nuestra sociedad está invadida por la comunicación y la publicidad. Logotipos de empresas, nombres de tiendas. Gran número de carteles ilegales pegados por las calles. ¿Es esto aceptable? Sí, en general sí, ¿Son aceptables las pintadas? Algunos dirían que sí y otros que no. ¿Quién paga el precio de las pintadas? ¿Quién paga al final la publicidad? Exacto. El consumidor. ¿Acaso los que instalan las vallas publicitarias te han pedido permiso? No. ¿Y los que pintan los graffiti sí tendrían que hacerlo? ¿No es todo una cuestión de comunicación, tu propio nombre, el nombre de las pandillas callejeras y las vallas publicitarias de las calles? Piensa en la ropa de rayas y cuadros que apareció hace algunos años en las tiendas y en la ropa de esquí. El estampado y los colores los habían copiado directamente de las floridas pintadas que llenaban los muros de cemento. Es bastante chocante que aceptemos y admiremos estos estampados y colores y que, en cambio, ese mismo estilo en graffiti nos parezca horroroso. Corren tiempos difíciles para el arte.

Sofía

Las dos cartas anteriores llegaron por Internet y tratan de las pintadas o *graffiti*. Las pintadas o graffiti son la escritura o los dibujos no autorizados en las paredes o en cualquier otro sitio. Responde a las preguntas tomando como base las cartas.

Pregunta No. 11

El propósito de estas cartas es:

1. Explicar lo que son las pintadas o *graffiti*.
2. Presentar una opinión sobre las pintadas o *graffiti*.
3. Demostrar la popularidad de las pintadas o *graffiti*.
4. Decirle a la gente cuánto cuesta borrar las pintadas o *graffiti*.

Pregunta No. 12

¿Por qué hace referencia Sofía a la publicidad?

Pregunta No. 13

¿Con cuál de las autoras de las cartas estás de acuerdo? Explica tu respuesta utilizando tus propias palabras para referirte a lo que se dice en una o en ambas cartas.

Pregunta No. 14

Podemos hablar sobre lo que una carta dice (su contenido). Podemos hablar sobre el modo en que una carta está escrita (su estilo).

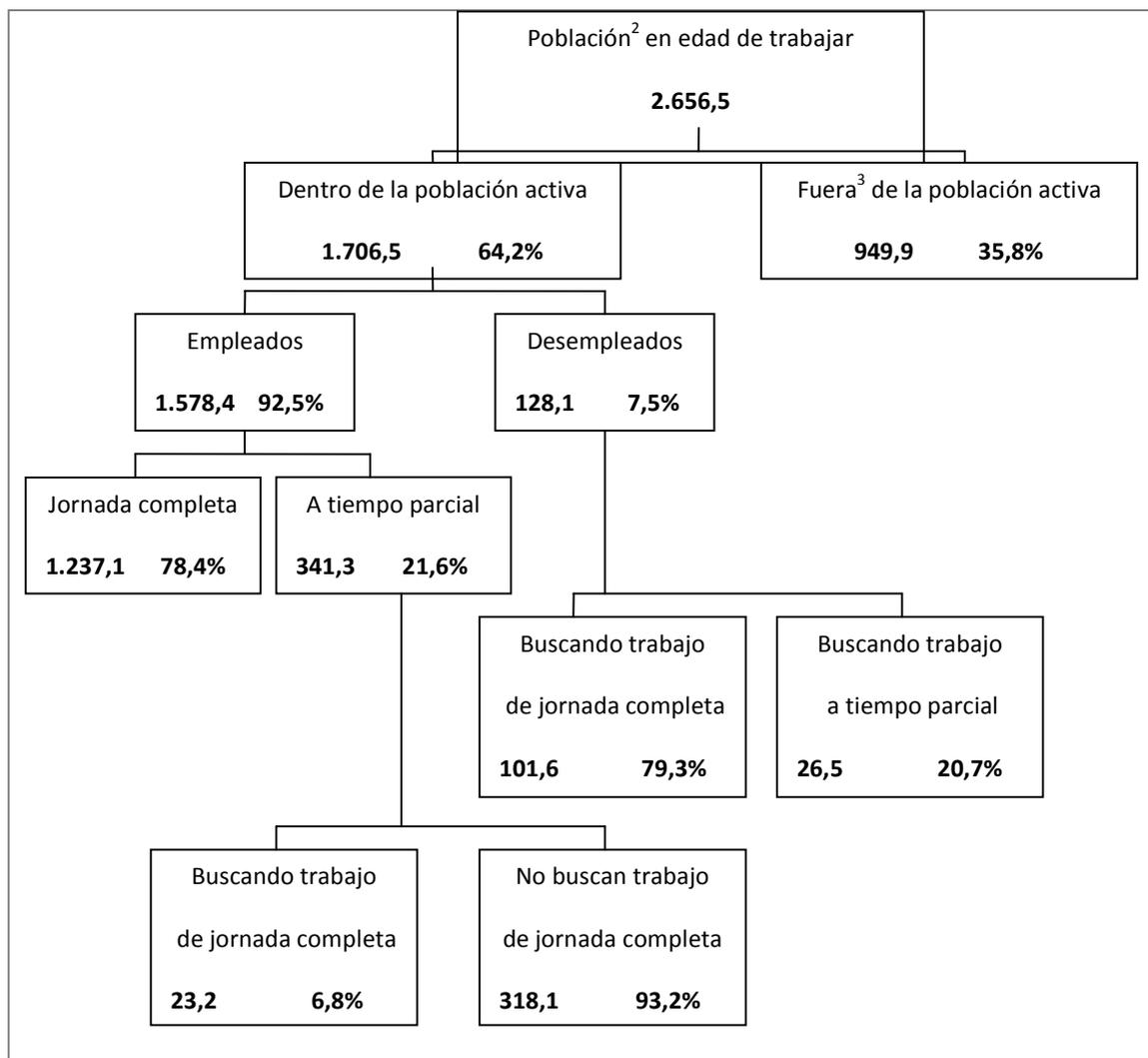
Sin tener en cuenta con qué carta estés de acuerdo, ¿cuál de las dos autoras te parece que ha escrito la mejor carta?

Explica tu respuesta refiriéndote al modo en que una o las dos cartas están escritas.

POBLACIÓN ACTIVA

El esquema de árbol que aparece a continuación muestra la estructura de la población activa de un país, es decir, “la población en edad de trabajar”. La población total del país en 1995 era aproximadamente de 3,4 millones de personas.

Estructura de la población activa a 31 de marzo de 1995 (en miles de personas).²⁻³⁻⁴



² Las cifras referentes a la población se dan en miles de personas (x 1.000).

³ La población en edad de trabajar se define como las personas con edades comprendidas entre los 15 y los 65 años.

⁴ Se considera “fuera de la población activa” a aquellos que no buscan trabajo activamente y/o que están capacitados para el trabajo.

Utiliza la información de la página anterior acerca de la población activa de un país para contestar a las siguientes preguntas.

Pregunta No. 15

¿Cuáles son los dos grupos en que se divide la población en edad de trabajar?

1. Empleados y desempleados.
2. En edad de trabajar y fuera de ella.
3. Trabajadores de jornada completa y trabajadores a tiempo parcial.
4. Dentro de la población activa y fuera de la población activa.

Pregunta No. 16

¿Cuántas personas en edad de trabajar no pertenecían a la población activa?

(Escribe el número de personas, no escribas el porcentaje)

Pregunta No. 17

¿En qué parte del esquema en forma de árbol, si la hay, se incluiría cada una de las personas de la lista que aparece a continuación?

Responde poniendo una cruz en la casilla adecuada en la tabla.

La primera está hecha como ejemplo.

	Dentro de la población activa: empleado	Dentro de la población activa: desempleado	Fuera de la población activa	No incluida en ninguna categoría
Un camarero a tiempo parcial de 35 años	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una empresaria de 43 años, que trabaja 60 horas a la semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un estudiante de 21 años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un hombre de 25 años, que acaba de vender su tienda y esta buscando empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una mujer de 55 años, que nunca ha trabajado ni querido trabajar fuera del hogar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una abuela de 80 años, que aún trabaja unas cuantas horas al día en el puesto familiar del mercado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pregunta No. 18

Supongamos que la información a la población activa se presentase todos los años en este tipo de esquema de árbol.

A continuación aparecen cuatro elementos del esquema de árbol. Indica cuáles de estos elementos esperarías que cambiarían cada año, rodeando las opciones “Cambia”/“No cambia”. La primera está hecha a modo de ejemplo.

Elementos del esquema de árbol	Respuesta
Las categorías de cada recuadro (P. ej., “dentro de la población activa”)	Cambia/No cambia
Los porcentajes (p. ej., “64.2%”)	Cambia/No cambia
Las cifras (p. ej., “2,656.5”)	Cambia/No cambia
Las notas al pie del esquema de árbol	Cambia/No cambia

Pregunta No. 19

La información sobre la estructura de la población activa aparece representada en forma de esquema de árbol, pero podía haber sido representada de diversas maneras, tales como: una descripción por escrito, un gráfico circular o de otro tipo, o una tabla.

Probablemente se escogiera el esquema de árbol porque es particularmente útil para mostrar

1. Los cambios que se producen con el tiempo.
2. El tamaño de la población total del país.
3. Las categorías dentro de cada grupo.
4. El tamaño de cada grupo de población.

Texto No. 1 – AMANDA Y LA DUQUESA

Resumen. Desde la muerte de Leocadia, el Príncipe, que estaba enamorado de ella, no tiene consuelo. La Duquesa, que es la tía del príncipe, se ha encontrado en una tienda llamada Réséda Soeurs, con una joven

Un cruce de caminos en los jardines del castillo, un banco circular alrededor de un pequeño obelisco... cae la tarde.

AMANDA

Todavía no lo entiendo. ¿Qué puedo yo hacer por él, señora? No puedo creer que haya pensado que yo... y, ¿por qué yo? No soy especialmente bella. E incluso si alguien

empleada, Amanda, que se parece increíblemente a Leocadia. La Duquesa quiere que Amanda la ayude a liberar al Príncipe de los recuerdos que le mantienen hechizado.

lo fuera, ¿quién podría interponerse de pronto entre él y sus recuerdos?

LA DUQUESA

Nadie, excepto tú.

AMANDA, sinceramente sorprendida.

¿Yo?

LA DUQUESA

El mundo está loco, hija mía. Sólo ve desfiles, gestos, insignias oficiales...debe ser por lo que nunca te lo habían dicho. Pero mi corazón no me engaña, casi lloro en Réséda Soeurs la primera vez que te vi. Para cualquiera que conociera a Leocadia más allá de su imagen pública, tú eres su vivo retrato.

Un silencio. Los cantos de los pájaros nocturnos han tomado ya el relevo de los de la tarde. Los patios se han llenado de sombras y gorjeos.

AMANDA, *muy amablemente.*

Aún así, realmente creo que no puedo, señora. No tengo nada, no soy nadie, aunque esos enamorados... era **mi** sueño, ¿verdad?

Se levanta. Como si se fuese, ha cogido una pequeña maleta.

LA DUQUESA, *también amablemente y muy cansada.*

Claro, querida. Discúlpame.

Ella también se levanta con dificultad, como una anciana. Se oye el timbre de una bicicleta en el aire de la noche; se sobresalta.

¡Escucha...es él. Simplemente deja que te vea, apoyada en este pequeño obelisco en el que la conoció por primera vez. Deja que te vea, aunque sólo sea una vez te hable, que se interese de repente por tu parecido, en esta estratagema que le confesaré mañana y por la que me odiará; cualquier cosa antes que esta mujer muerta que me lo arrebatará uno de estos días, estoy segura... *(la coge del brazo)*. Lo harás, ¿verdad? Te suplico

humildemente, señorita. *(la mira implorándole y añade enseguida)*: y además, así podrás verle tú también. Y... siento cómo me ruborizo de nuevo al decirte esto, La vida es tan loca! Ésta sería la tercera vez en sesenta años y la segunda en diez minutos que me he ruborizado –le verás y si él pudiera ¿Por qué no él, si es guapo, encantador y no sería el primero? -, si pudiera tener la fortuna, que sería la mía también, de ser tu sueño, solo por un momento,, *El timbre suena otra vez en las sombras, esta vez.*

AMANDA, *en un susurro.* ¿Qué debo decirle?

LA DUQUESA, *agarrándola con fuerza del brazo.*

Di simplemente: "Perdone, señor, ¿puede decirme por dónde se va al mar?"

Se apresura a esconderse entre las sombras de los árboles, justo a tiempo. Aparece una pálida mancha borrosa. Es el Príncipe en su bicicleta. Pasa muy cerca de la también borrosa mancha de Amanda junto al obelisco. Ella murmura.

AMANDA

Persone, señor...

Él se para, se baja de la bicicleta, se quita el sombrero y la mira.

EL PRÍNCIPE

¿Sí, señorita?

AMANDA

¿Puede decirme, por dónde se va al mar?

EL PRÍNCIPE

Por la segunda calle a su izquierda, señorita.

Saluda triste y cortésmente, se vuelve a montar en la bicicleta y se aleja. El timbre

vuelve a oírse en la distancia. La Duquesa sale de las sombras con aspecto de aún más anciana.

AMANDA, suavemente, después de un tiempo. No me ha reconocido...

LA DUQUESA. Está oscuro... y, además, ¿quién sabe qué rostro le atribuye él a ella ahora en sus sueños? (Pregunta

tímidamente): El último tren se ha ido, joven. De todas formas, ¿no te gustaría quedarte en el castillo esta noche?

AMANDA, con voz extraña. Sí, señora.

Es completamente de noche. Ya no se las puede ver en las sombras, y sólo se oye el viento entre los enormes árboles de los jardines.

CAE EL TELÓN

Texto No. 2 – DEFINICIONES DE ALGUNOS OFICIOS EN EL MUNDO DEL TEATRO.

Actor: Interpreta el papel de un personaje en escena.

Director: dirige y controla todos los aspectos de una obra. No sólo coloca a los actores en escena y sitúa sus entradas y salidas de la misma, sino que también dirige su interpretación y sugiere el modo de interpretar el guión.

Sastres, encargados de vestuario: Hacen los trajes partiendo de un modelo.

Diseñador de vestuarios y decorados: Diseña los modelos de los trajes y de los decorados.

Después, estos modelos son fabricados a medida en los talleres.

Encargado de atrezzo: Se encarga de buscar el atrezzo necesario. La palabra “atrezzo” se usa para designar todo lo que se puede mover: sillones, cartas, lámparas, ramos de flores, etc.

Los decorados y vestuario no forman parte del atrezzo.

Técnico de sonido: Se encarga de todos los efectos de sonido necesarios para la producción. Permanece en los controles durante la representación.

Asistente o técnico de iluminación: Se encarga de las luces. También permanece en los controles durante la representación. Las luces de un teatro bien equipado son tan sofisticadas, que puede haber hasta diez técnicos.

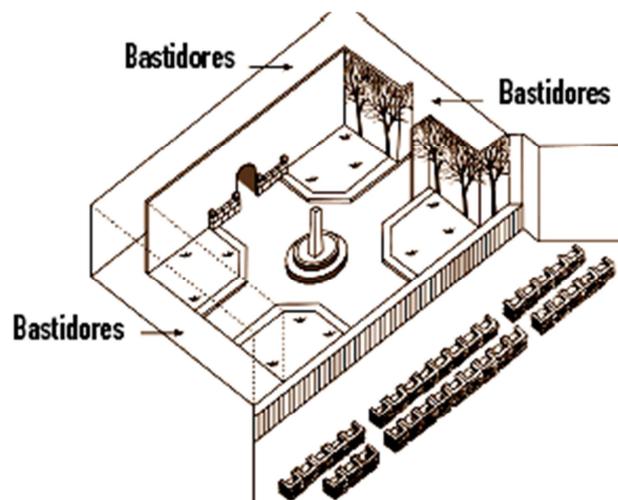
Pregunta No. 20

¿De qué trata este pasaje de la obra de teatro? La Duquesa planea una treta...

1. Para hacer que el príncipe vaya a verla más a menudo.
2. Para hacer al príncipe tomar finalmente la decisión de casarse.
3. Para hacer que Amanda logre que el Príncipe olvide su dolor.
4. Para hacer que Amanda se vaya a vivir al castillo con ella.

Pregunta No. 21

El director es quien sitúa a los actores en el escenario. En un esquema, el director representa a Amanda con la letra "A" y a la Duquesa con la letra "D". Coloca una "A" y una "D" en el siguiente esquema para mostrar de forma aproximada dónde se encuentran Amanda y la duquesa cuando llega el Príncipe.



GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO No. 2

ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA

DATOS GENERALES Y SOCIODEMOGRÁFICOS

INSTRUCCIONES

Por favor, proporcione la información que a continuación se solicita. Marque con una "X" o completa adecuadamente, según sea el caso.

I DATOS GENERALES.

EDAD _____ GRADO QUE CURSA _____

II DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS.

1.- ¿Cuál es el último grado académico realizado por tus padres?

	GRADO	MADRE	PADRE
0	Ninguno		
1	Primaria incompleta		
2	Primaria completa		
3	Secundaria incompleta		
4	Secundaria completa		
5	Carrera técnica incompleta		
6	Carrera técnica completa		
7	Carrera tecnológica incompleta		
8	Carrera tecnológica completa		
9	Carrera Universitaria incompleta		
10	Carrera Universitaria completa		
11	Especialización		
12	Maestría		
13	Doctorado		

2. ¿Cuántos libros tienes en tu casa, sin contar los obligatorios de la escuela:

- de 0 a 20
- de 21 a 40
- de 41 a 60
- de 61 a 80
- de 81 a 100
- Más de 100

3. ¿Qué tipos de textos tienen en tu casa?

- Libros de texto
- Otros libros
- Novelas
- Revistas científicas
- Revistas de entretenimiento
- Periódicos
- Cuentos, comics, dibujos animados

4. ¿Quiénes en tu casa leen generalmente?

- Papá
- Mamá
- Hermanos
- Abuela
- Abuelo
- Otros parientes
- Ninguno

5. ¿Qué tipos de lectura suelen hacer?

	Tu madre	Tu padre	Tú
Libros			
Otros libros			
Novelas			
Revistas científicas			
Revistas de entretenimiento			
Periódicos			
Cuentos, comics...			
Otros			

6. ¿Qué clases de lecturas te gustan?

- Literarias
- Científicas
- Académicas
- De crecimiento personal
- De entretenimiento
- Noticias
- Otras Cuáles? _____

7. ¿Te gusta leer?

- Sí No Sólo algunas veces

ANEXO No. 3

ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA (DILIGENCIADA)

DATOS GENERALES Y SOCIODEMOGRÁFICOS

INSTRUCCIONES

Por favor, proporcione la información que a continuación se solicita. Marque con una "X" o completa adecuadamente, según sea el caso.

I DATOS GENERALES.

EDAD 15

GRADO QUE CURSA 10^o

II DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS.

1.- ¿Cuál es el último grado académico realizado por tus padres?

	GRADO	PADRE	MADRE
0	Ninguno		
1	Primaria incompleta		
2	Primaria completa		
3	Secundaria incompleta		
4	Secundaria completa		
5	Carrera técnica incompleta		X
6	Carrera técnica completa	X	
7	Carrera tecnológica incompleta		
8	Carrera tecnológica completa		
9	Carrera Universitaria incompleta		
10	Carrera Universitaria completa		
11	Especialización		
12	Maestría		
13	Doctorado		

2. ¿Cuántos libros tienes en tu casa, sin contar los obligatorios de la escuela:

- (X) de 0 a 20
- () de 21 a 40
- () de 41 a 60
- () de 61 a 80
- () de 81 a 100
- () Más de 100

3. ¿Quiénes en tu casa leen generalmente?

- Papá
- Mamá
- Hermanos
- Abuela
- Abuelo
- Otros parientes
- Ninguno

4. ¿Qué tipos de textos tienen en tu casa?

- Libros de texto
- Otros libros
- Novelas
- Revistas científicas
- Revistas de entretenimiento
- Periódicos
- Cuentos, comics, dibujos animados

5. ¿Qué tipos de lectura suelen hacer?

	Tú	Tu padre	Tu madre
Libros	<input checked="" type="checkbox"/>		
Otros libros			
Novelas	<input checked="" type="checkbox"/>		
Revistas científicas			
Revistas de entretenimiento			<input checked="" type="checkbox"/>
Periódicos		<input checked="" type="checkbox"/>	
Cuentos, comics...			
Otros			

6. ¿Qué clases de lecturas te gustan?

- Literarias
- Científicas
- Académicas
- De crecimiento personal
- De entretenimiento
- Noticias
- Otras Cuáles? _____

7. ¿Te gusta leer?

- Sí
- No
- Sólo algunas veces

ANEXO No. 4

CUESTIONARIO DE AUTORREPORTE DE ACTIVIDAD METACOGNITIVA

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta una serie de enunciados y afirmaciones que permiten conocer la actividad metacognitiva de las estudiantes. No hay respuestas correctas o incorrectas. Favor encerrar en un círculo, la afirmación que mejor te describa, y no como te gustaría que fuera. No dejes ninguna pregunta sin responder.

Los enunciados aparecen ordenados numéricamente, seguidos de cuatro afirmaciones (A, B, C, D), elige solamente una por cada enunciado.

AHORA PUEDES COMENZAR LA PRUEBA

1. El conocimiento que tengo del mundo, de los otros y de mí mismo:
 - a) lo manejo a través de palabras,
 - b) lo manejo a través de imágenes,
 - c) lo manejo a través de ideas,
 - d) lo manejo sin más, sin saber bien a través de qué.

2. Cuando tengo que recordar algo:
 - a) sé lo que tengo que hacer para recordarlo después,
 - b) sé si es fácil o difícil recordarlo,
 - c) tiendo a rellenar las lagunas del recuerdo,
 - d) lo recuerdo sin más, sin hacer nada particular.

3. Cuando pienso acerca de algo o trato de resolver un problema:

- a) tengo conciencia de los pasos que tengo que dar,
- b) tengo conciencia de las reglas que tengo que aplicar,
- c) tengo conciencia de si lo hago bien o mal,
- d) simplemente pienso o resuelvo el problema o no, pero sin quebrarme más la cabeza.

4. Cuando tengo que prestar atención:

- a) me doy cuenta de que estoy concentrado/a en un punto,
- b) me doy cuenta del esfuerzo que tengo que hacer para mantenerla,
- c) me doy cuenta de que puedo atender a dos cosas a la vez,
- d) simplemente atiendo, porque con eso es bastante.

5. Cuando tengo que hablar:

- a) me doy cuenta de si es oportuno o no,
- b) me doy cuenta si las palabras que utilizo son las adecuadas,
- c) me doy cuenta de que la organización de las frases es importante,
- d) simplemente hablo, sin pensar más en cómo hablo.

6. Cuando atiendo, conozco, recuerdo o pienso en algo:

- a) tengo claro cuáles son mis metas y objetivos,
- b) tengo buenas razones para hacerlo y, si no, las busco,
- c) tengo conciencia de en función de qué lo hago,
- d) simplemente lo hago, sin ocuparme de nada más.

7. Cuando tengo conciencia de algo:

- a) me doy cuenta de que una cosa es la conciencia que tengo y otra la realidad,
- b) sólo tengo en cuenta la realidad de ese algo,
- c) sólo tengo en cuenta lo que tengo en mi conciencia,
- d) simplemente la tengo sin hacer estas distinciones.

8. Cuando soy consciente de alguna realidad:

- a) me doy cuenta de que está ordenada, que se ajusta a reglas,
- b) tengo conciencia de que mi mente introduce un cierto orden en esa realidad,
- c) me doy cuenta de que todo depende del azar,
- d) simplemente soy consciente de ello, sin plantearme si la realidad está ordenada o no.

9. Cuando soy consciente de algo:

- a) me doy cuenta de que ese ser consciente depende de ciertos condicionamientos,
- b) me doy cuenta de que ese ser consciente se adapta a ciertos objetivos,
- c) me doy cuenta de que ese ser consciente pretende adaptarse a la realidad,
- d) simplemente soy consciente, sin plantearme si eso sirve para adaptarse o no.

10. Cuando tengo conciencia de algo:

- a) me doy cuenta de que esa conciencia está organizada,
- b) me doy cuenta de que el funcionamiento de mi mente es coherente,
- c) me doy cuenta de que todo lo que hago (atender, recordar, pensar) está interrelacionado,
- d) simplemente tengo conciencia, si saber si está organizada o no.

11. Cuando soy consciente de alguna realidad:

- a) me doy cuenta de que mi mente se ajusta a las restricciones y posibilidades de esa realidad,
- b) esa conciencia se modifica según las circunstancias,
- c) el trabajo de la mente cambia en función de la tarea, los objetivos, el tiempo, etc.,
- d) simplemente soy consciente.

12. Cuando tengo conciencia de alguna realidad:

- a) soy consciente de que tengo esa conciencia,
- b) controlo mi propio nivel de conciencia,
- c) distingo entre darme cuenta de la realidad y la conciencia que tengo de mi propia mente,
- d) simplemente tengo conciencia, sin darle más vueltas.

13. Cuando trato de representarme la realidad, normalmente:

- a) elaboro planes y estrategias para lograr esa representación,
- b) selecciono metas y objetivos de esa representación,
- c) controlo la adecuación entre procedimientos y fines,
- d) me la represento directamente, sin entrar en más detalles.

14. Cuando presto atención a algo:

- a) selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos de esa atención,
- b) controlo el proceso de atención,
- c) evalúo si soy eficaz o no al atender,
- d) atiendo sencillamente, porque con atender tengo bastante.

15. Cuando recuerdo algo: selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos del recuerdo,

- a) selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos del recuerdo,
- b) controlo el proceso de recordar,
- c) evalúo si soy eficaz o no de recordar,
- d) recuerdo sencillamente, porque con recordar tengo bastante.

16. Cuando pienso en algo:

- a) selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos de mis pensamientos,
- b) controlo el proceso de pensar,
- c) evalúo si soy eficaz o no al pensar,
- d) pienso sencillamente, porque con pensar tengo bastante.

17. Cuando hablo de algo:

- a) selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos al hablar,
- b) controlo el proceso de hablar,
- c) evalúo si soy eficaz o no al hablar,
- d) pienso sencillamente, porque con hablar tengo bastante.

18. Cuando pongo en funcionamiento mi mente para atender, recordar o pensar:

- a) me preocupo de saber cuáles son las condiciones de ese funcionamiento,
- b) me preocupo de saber cuáles son las causas y antecedentes de ese funcionamiento,
- c) me preocupo de saber cuáles son las razones de ese funcionamiento,
- d) simplemente la pongo en funcionamiento, sin averiguar nada acerca de cómo funciona.

19. Cuando distingo entre mi mente y la realidad:

- a) selecciono las metas y objetivos de esa distinción,
- b) utilizo estrategias y procedimientos para distinguirlas,
- c) controlo el proceso y la eficacia de esa distinción,
- d) sólo lo distingo directamente, sin ocuparme de nada más.

20. Cuando descubro la existencia de orden y reglas:

- a) selecciono las metas y objetivos de esa adaptación,
- b) utilizo estrategias y procedimientos para adaptarla,
- c) controlo el proceso y la eficacia de esa adaptación,
- d) lo descubro directamente, sin ocuparme de nada más,

21. Cuando mi mente se adapta a la realidad o a mis propósitos e intenciones:

- a) selecciono las metas y objetivos de esa adaptación,

- b) utilizo estrategias y procedimientos para adaptarla,
- c) controlo el proceso y la eficacia de esa adaptación,
- d) se adapta sencillamente, sin que yo me ocupe lo hace.

22. Cuando organizo mis conocimientos, recuerdos y pensamientos:

- a) selecciono las metas y objetivos de esa organización,
- b) utilizo estrategias y procedimientos para organizarlos,
- c) controlo el proceso de relacionarlos y articularlos, así como su eficacia,
- d) lo organizo sencillamente, sin ocuparme de cómo lo hago.

23. Cuando mi mente actúa flexiblemente en función de restricciones y demandas diversas:

- a) selecciono las metas y objetivos de ese funcionamiento flexible,
- b) utilizo estrategias y procedimientos para flexibilizar el funcionamiento,
- c) controlo el proceso de flexibilidad, así como su eficacia,
- d) simplemente actúo con flexibilidad, sin saber cómo ni ocuparme de ello.

24. Cuando reflexiono sobre mi mismo/a y trato de autocontrolarme:

- a) selecciono las metas y objetivos de esa reflexión y autocontrol,
- b) utilizo estrategias y procedimientos para reflexionar y autocontrolarme,
- c) controlo el proceso de reflexión y de autocontrol, así como su eficacia,
- d) sencillamente reflexiono y me autocontrolo, sin saber bien cómo.

25. Cuando mi mente se representa la realidad del mundo, de los otros o de mi mismo/a:

- a) distingo mi representación y la realidad y a la vez los relaciono,
- b) incremento mis conocimientos insertando indefinidamente nuevas representaciones,
- c) siento que mi mente va más allá de sí misma y de la realidad,
- d) simplemente se la representa directamente, sin cuestionarse nada más.

26. Cuando atiendo a algo:

- a) mi atención abre nuevas posibilidades para ir más allá de la realidad aparente,
- b) soy capaz de mejorar mi atención dándome cuenta de cómo atiendo,
- c) distingo entre lo que hago al atender y la realidad, pero al final tiende a ser lo mismo,
- d) no hago otra cosa que atender, ni me planteo ninguna cuestión sobre ello.

27. Cuando recuerdo algo:

- a) mi recuerdo abre nuevas posibilidades de para ir más allá de la realidad recordada,
- b) puedo mejorar mi recuerdo dándome cuenta de cómo recuerdo,
- c) distingo entre mi recuerdo y ese algo, aunque al final resulta ser lo mismo,
- d) simplemente lo recuerdo, sin darle más vueltas.

28. Cuando pienso en algo:

- a) mi pensamiento abre nuevas posibilidades de para ir más allá de la realidad pensada,
- b) puedo mejorar mi pensamiento dándome cuenta de cómo pienso,
- c) distingo entre mi pensamiento y ese algo, aunque al final resulta ser lo mismo,
- d) simplemente lo pienso, sin darle más vueltas.

29. Cuando hablo de algo:

- a) mi hablar abre nuevas posibilidades para ir más allá de la realidad que hablo,
- b) puedo hablar mejor dándome cuenta de cómo hablo,
- c) distingo entre lo que hablo y ese algo, aunque al final resulta ser lo mismo,
- d) simplemente hablo, sin darle más vueltas.

30. Cuando funciona mi mente teniendo en cuenta las condiciones de la realidad:

- a) distingo entre las condiciones de la realidad y el funcionamiento de mi mente, aunque al final son una misma cosa,
- b) soy capaz de mejorar el funcionamiento de mi mente si me doy cuenta de cuáles son las condiciones de la realidad,
- c) al funcionar mi mente de acuerdo con las condiciones de la realidad voy más allá de mi propia mente,
- d) simplemente funciona sin entrar en otras consideraciones.

31. La distinción entre mi mente y la realidad:

- a) me permite ir más allá de mi mismo/a,
- b) me permite ir más allá de la realidad,
- c) me permite ir más allá de mi mismo/a y de la realidad,
- d) no la tomo en cuenta ni hago nada con ella.

32. Cuando mi mente pone orden en la realidad y descubre reglas:

- a) siento que mi mente se impone a la realidad,
- b) siento que la realidad se impone a mi mente,
- c) siento que se incrementa el orden de la realidad y de mi mente,
- d) no pienso en nada de eso.

33. Cuando mi mente se adapta a la realidad o a mis propósitos e intenciones:

- a) siento que mi mente se impone a la realidad,
 - b) siento que la realidad se impone a mi mente,
 - c) el funcionamiento de la mente incrementa progresivamente esa adaptación,
 - d) simplemente se adapta sin que yo me ocupe de ello.
34. Cuando pongo en relación y organizo mis conocimientos, recuerdos, y pensamientos:
- a) siento que esa organización fortalece el funcionamiento de mi mente,
 - b) siento que esa organización me acerca más a la realidad,
 - c) siento que esa organización me permite ir más allá de la realidad y de mi mente.
 - d) simplemente de adapta, sin que yo me ocupe de ello.
35. Cuando mi mente es flexible en función de restricciones y demandas diversas:
- a) siento que mi mente maneja mejor la realidad,
 - b) siento que mi mente es más segura y eficaz,
 - c) siento que mi mente va más allá de sí misma y de la realidad,
 - d) simplemente lo es, sin que yo me dé cuenta de ello.
36. Al reflexionar sobre mí mismo/a y autocontrolarme:
- a) siento que mi mente maneja mejor la realidad,
 - b) siento que mi mente es más segura y eficaz,
 - c) siento que mi mente es capaz de ir más allá de sí misma y de la realidad,
 - d) simplemente reflexiono y me autocontrolo sin más.
37. Los conocimientos previos que tengo acerca de algo:
- a) me facilitan pensar, recordar o atender sobre ellos,
 - b) me ayudan a utilizar mejores estrategias,
 - c) me permiten reflexionar mejor sobre ello,
 - d) los uso sencillamente sin plantearme más cuestiones.
38. Cuando tengo dificultades para atender, recordar o pensar:
- a) pienso que no tengo habilidades para ello,
 - b) busco la causa en circunstancias extremas,
 - c) dedico a ello un esfuerzo mayor,
 - d) me parece natural y no hago nada de particular.
39. Cuando tengo que atender, recordar o pensar:
- a) me siento interesado/a en ello por sí mismo,
 - b) solo lo hago si con ello tengo que conseguir algo,
 - c) me aburre y me canso enseguida,
 - d) lo hago directamente si preguntar por qué.
40. Cuando tengo que atender, recordar o pensar con eficacia:
- a) lo hago siempre igual,

- b) siento que todo depende de la dificultad de los materiales que utilizo,
- c) se qué materiales son relevantes y cuáles no,
- d) procuro hacerlo sin preocuparme de otras cuestiones.

41. Cuando tengo que atender, recordar o pensar con eficacia:

- a) me da igual hacerlo en cualquier situación,
- b) lo hago de forma diferente en cada situación,
- c) estoy pendiente de mi relación con los que me rodean o con los que me demandan hacerlo,
- d) lo hago directamente sin tomar en cuenta otras consideraciones.

42. Cuando tengo que atender, recordar o pensar con eficacia:

- a) tomo en consideración el contexto sociocultural en que me encuentro,
- b) trato de evitar los prejuicios y estereotipos que existen en mi ambiente,
- c) pienso en que lograrlo solo depende de mí,
- d) sencillamente lo hago sin analizar las diferentes influencias que puedan existir.

43. Cuando tengo que atender, recordar o pensar:

- a) lo hago de forma diferente según la tarea que tengo que llevar a cabo,
- b) trato de precisar cuál es la tarea que me piden,
- c) considero que depende de mí y no de la tarea,
- d) lo hago sin dar más vueltas.

44. Al atender, recordar o pensar:

- a) busco alguna estrategia que antes me haya dado resultado,
- b) busco alguna estrategia nueva que sirvan para hacerlo mejor,
- c) evaluó si es eficaz o no la estrategia que utilizo,
- d) lo hago en estrategias ni cosas parecidas.

45. Al llevar a cabo cualquier actividad mental:

- a) considero que su eficacia depende de la atención que le preste,
- b) considero que su eficacia depende del esfuerzo que realice,
- c) considero que su eficacia depende de la atención y esfuerzo que le dedique,
- d) simplemente la llevo a cabo sin analizar de qué depende.

ANEXO No. 5

FORMATO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

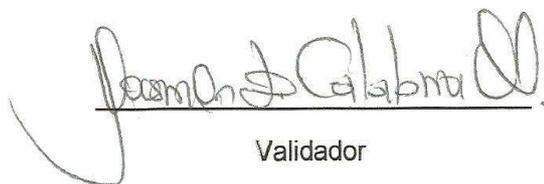
ítem	ETIQUETA Escriba aquí el ítem	RELEVANCIA					PERTINENCIA					ASPECTOS FORMALES		Observaciones y sugerencias	
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Adecuado	Inadecuado		
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															

ANEXO No. 6

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Joelín Calabria Malamut, identificada con la cédula de ciudadanía número 57433932, de Santa Marta, de profesión Docente, y ejerciendo actualmente como Docente en la institución Universidad del Magdalena, hago constar que he revisado con fines de validación, el instrumento Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva, para el trabajo investigativo La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado, de las docentes Rebeca González Sanjuán y Glenys Oñate Cuello. Las observaciones que considero pertinente las formulo en el formato anexo.

En la ciudad de Santa Marta, a los 18 días del mes de febrero de 2011


Joelín Calabria Malamut

Validador

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Mercedes Pérez Estrella, identificada con la cédula de ciudadanía número 57.430.885, de Santa Marta, de profesión Docente, y ejerciendo actualmente como Docente área Comp. Comunicativa en la institución Universidad del Magdalena, hago constar que he revisado con fines de validación, el instrumento Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva, para el trabajo investigativo *La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado*, de las docentes Rebeca González Sanjuán y Glenys Oñate Cuello. Las observaciones que considero pertinente las formulo en el formato anexo.

En la ciudad de Santa Marta, a los 25 días del mes de febrero de 2011

Mercedes Pérez E.

Validador

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Maria Faustina Garcia identificada con la cédula de ciudadanía número 49746297, de Chiriquana, de profesión Licenciada, y ejerciendo actualmente como Docente en la institución Jardin Social Ciudad de la Hija constar que he revisado con fines de validación, el instrumento Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva, para el trabajo investigativo La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado de las docentes Rebeca González Sanjuán y Glenys Oñate Cuello. Las observaciones que considero pertinente las formulo en el formato anexo.

En la ciudad de Santa Marta, a los 28 días del mes de febrero de 2011

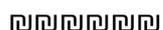
Maria Garcia

Validador

ANEXO No. 7

GLOSARIO DE TÉRMINOS

CUESTIONARIO DE AUTORREPORTE DE ACTIVIDAD METACOGNITIVA



ADAPTAR: Acomodar, ajustar una cosa a otra.

ADECUACIÓN: Acomodo, ajuste o adaptación de una cosa a otra.

APARENTE: Que aparece y se muestra a la vista.

ARTICULAR: Unir o enlazar dos o más elementos.

AUTOCONTROL: Control de las propias acciones.

COHERENTE: Lógico, racional, armónico, en adecuada secuencia.

CONCIENCIA: Conocimiento que el ser humano posee sobre sí mismo, sobre su existencia y su relación con el mundo.

CONSCIENTE: El que tiene estado de conciencia.

CONSIDERACIONES: Reflexiones.

CONDICIONAMIENTO: Sometimiento a una condición.

CONTROL: Dominio, vigilancia, revisión.

CONTEXTO: Conjunto de circunstancias que rodean o condicionan un hecho.

CUESTIÓN: Interrogante.

DEMANDA: Solicitudes, exigencias.

EFICACIA: Capacidad para obrar o para conseguir un resultado determinado.

EFICAZ: Que lograr el objetivo.

ESTEREOTIPOS: Modelos aceptados en una sociedad sin discusión.

ESTRATEGIAS: Conjunto de actividades destinadas a conseguir un objetivo.

FLEXIBILIDAD: Cualidad de ser flexible.

FLEXIBLE: Que se acomoda con facilidad a distintas situaciones o a las propuestas de otros.

INFLUENCIA: Intervención de algo o alguien sobre otra cosa.

INSERTANDO: Introduciendo, colocando, incluyendo.

PREJUICIOS: Idea previa, por lo general desfavorable.

PROCEDIMIENTO: Métodos o pasos para conseguir algo.

PROCESO: Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial.

REPRESENTACIÓN: Idea o imagen mental de algo.

RESTRICCIÓN: Limitación de algo.

ANEXO 8

ENTREVISTA (TRANSCRIPCIÓN)

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA APLICADA A ESTUDIANTES DE 10º

GLENIS: Buenos días, a continuación realizaremos una entrevista semi estructurada sobre el cuestionario de auto reporte de la Actividad Metacognitiva de los doctores Mayor, Suengas y González, aplicada a las estudiantes de 10º. Grado del Instituto Magdalena, jornada diurna.

Con respecto al cuestionario aplicado hace poco hay unas preguntas que queremos socializar con ustedes, es el caso de: Cuando tengo que recordar algo: se lo que tengo que hacer para recordarlo después; se si es fácil o difícil recordarlo; tiendo a rellenar las lagunas del recuerdo, o los recuerdo sin mas sin hacer nada en particular. Con respecto a esto qué respondieron ustedes y por qué.

-- KAROL: Tiendo a rellenar las lagunas del recuerdo, porque a veces uno se le olvidan las cosas y entonces, me pongo a hacer lo que estaba haciendo antes para recordarlo otra vez o si no me rayo así la mano. Por eso voy a recordar al tener un papelito en la nevera y con eso puedo recordar.

--GLENIS: Entonces con esa actividad tu recuerdas y procuras rellenar tu pensamiento y traes a cuento lo que tu quieres recordar en el momento esa es la intención.

--DANELIA: yo siento que llenamos mi mente trato como de que transportarme al pasado y trato como que de devolverme al pasado y así es como trato de recordar todo.

--GINA: yo tiendo a rellenar las lagunas del recuerdo, o sea me pongo a recordar todo lo que estaba haciendo antes a pensar y hago más o menos lo que estaba haciendo a ver si recuerdo algo, busco la manera haciendo algo o viendo que estaba haciendo colocarme a pensar y todo eso, hasta que recuerdo bien.

--DANITZA: Lo recuerdo sin más, sin hacer nada en particular, porque la verdad es que a mi se me hace fácil recordar momentos que me ocurren, será porque se me graban muy bien en mi mente.

--MARGELIS: A mi me ocurre lo mismo que a Danitza, lo recuerdo sin mas, sin hacer nada en particular.

--HEIDI: Bueno, yo sé si es fácil o difícil recordarlo, en clases por ejemplo, cuando no entiendo algo desde que el profesor empieza a explicar la clase, me digo a mi misma, ándale eso no lo voy a poder recordar.

--KEREN: A mí me ocurre lo mismo que a Gina, tiendo a rellenar las lagunas del recuerdo.

--DIANA: Lo recuerdo sin más, sin hacer nada en particular, igual que ---
DANITZA: Tengo la facilidad de recordar las cosas.

--MARGELIS: Tengo la facilidad de recordar las cosas.

--ANGIE: Igual que Heidi, se si es fácil o difícil recordarlo, todo depende, por ejemplo de lo difícil del tema que el profesor de química este explicando.

--GERALDIN: Ahí, yo sé lo que tengo que hacer para recordarlo después, porque ya me ha dado resultado en otras ocasiones, por ejemplo, me pongo el reloj en la mano contraria para recordar lo que tengo que hacer.

--GLENIS: Cuando pienso acerca de algo o trato de resolver un problema:tengo conciencia de los pasos que tengo que dar, tengo conciencia de las reglas que tengo que aplicar, tengo conciencia de si lo hago bien o si lo hago mal o simplemente pienso o resuelvo el problema pero sin quebrarme mas la cabeza.

--MARGELIS: Con respecto a esta pregunta hay que pensar si lo que estoy haciendo esta bien o mal, pienso que me hace un bien, como me gusta que resuelvan los problemas y ver las cosa buenas y malas que han ocurrido.

--KEREN: Yo trato de buscar ideas y soluciones para este problema y que no pueda afectar tanto ni para bien ni para mal tengo conciencia de los actos que se pueden dar en este problema.

--KAROL: Yo también tengo conciencia de los pasos que tengo que dar por que vamos a suponer, yo peleo con mi papá entonces primero me le acerco así y allí uno va como teniendo confianza y nos perdonamos para no embarrarla tanto.

--DANELIA: Igual que Karol, tengo conciencia de los pasos que tengo que dar, cuando discuto con una amiga y quiero solucionar nuestra diferencia, por ejemplo, yo sé que tengo que hacer para reconciliarnos, le mando un mensaje en el Facebook y luego espero que ella me conteste.

--DANITZA: Igual que Karol y Danelia, yo tengo conciencia de los pasos que tengo que dar para solucionar un problema.

--HEIDI: Yo tengo conciencia de las reglas que tengo que aplicar, por ejemplo yo tengo mentalmente un orden de ideas sobre las cosas que me pueden ayudar a solucionar problemas, por ejemplo hablar en el momento indicado, no decir malas palabras, porque se que si las digo eso va a empeorar el problema.

--GINA: Al igual que Karol, Danelia y Danitza, tengo conciencia de los pasos que tengo que dar.

--DIANA: Coincido con mis compañeras, yo tengo conciencia de los pasos que tengo que dar para solucionar cualquier problema que se me presenta.

--ANGIE: Yo también tengo conciencia de los pasos que tengo que dar para solucionar cualquier problema.

--GERALDIN: Tengo conciencia de los pasos que tengo que dar para arreglar los problemas que se me presentan.

--GLENIS: Cuando tengo que prestar atención: me doy cuenta de que estoy concentrado; me doy cuenta del esfuerzo que tengo que hacer para mantenerla; me doy cuenta que puedo atender las dos cosas a la vez o simplemente atiando por que con eso es bastante.

--GERALDIN: Me doy cuenta del esfuerzo que tengo que hacer, ya que en medio año hay muchas cosas que lo distraen a uno de las clases, las compañeras, el ruido de una mosca, un olor y cosas así lo distraen a uno, entonces, uno se esfuerza bastante por atender algo y más en la clase.

--ANGIE: Me doy cuenta de que puedo atender dos cosas a la vez porque por ejemplo, cuando estoy realizando una tarea en la casa, que tengo que estar concentrada, mi hermana me pregunta algo o me esta contando algo que quiere mi opinión, estoy haciendo la tarea, pero estoy atenta a lo que ella me dice y le respondo.

--DANELIA: Simplemente atiando, porque con eso es bastante, yo no me tengo dificultades para atender.

--DANITZA: Yo me doy cuenta de que estoy concentrado en un punto, porque cuando estoy concentrada puedo entender mejor las cosas.

--KAROL: Igual que Danitza yo me doy cuenta de que estoy concentrada en un punto, porque la verdad, cuando entiendo la explicación de la clase, es porque estoy atenta a lo que me está diciendo el profe.

--MARGELIS: Me ocurre igual que a mis compañeras, me doy cuenta de que estoy concentrada.

--HEIDI: A mi me pasa lo mismo, yo siempre sé que si estoy concentrada puedo atender mejor lo que me están diciendo.

--KEREN: Yo también sé que si no estoy concentrada, no puedo atender la clase.

--GINA: Igual que Danelia, simplemente atiando, porque con eso es bastante, yo no me preocupo por atender, después que yo esté en clase busco la manera de comprender lo que me están diciendo.

--DIANA: Me doy cuenta de que estoy concentrada en un punto, es imposible prestar atención a algo si no estamos concentrados.

--GLENIS: Cuando tengo que hablar: me doy cuenta si es oportuno o no; me doy cuenta si las palabras que utilizo son las adecuadas; me doy cuenta que la demostración de las frases es importante; o simplemente hablo sin pensar más en como hablo.

--DIANA: Me doy cuenta que las palabras que utilizo no son las adecuadas, de pronto con las personas que lo hago no hablo de la misma forma que con otra porque; con otras tengo que hablar de una manera mas educada como con las personas mayores y hay otra personas que hablo inadecuadamente.

--GERALDIN: Yo también me di cuenta que hay personas que tratan mal a sus compañeras o también hay ocasiones que uno habla sin pensar solo que le salen así las palabras, que no quieren decir en realidad, o sea esto le puede pasar a todo el mundo, uno piensa a veces lo que no quiere hablar y sin querer las dice.

--DANITZA: Yo me doy cuenta de que es oportuno, que si no están hablando conmigo no me puedo meter en una conversación ajena.

--ANGIE: Me doy cuenta si es oportuno o no, igual que Danitza, porque en una conversación, no me han preguntado algo sobre el tema que están hablando, es mejor no meter la cucharada.

--DANELIA: Me pasa lo mismo que a Angie y Danitza, me doy cuenta si es oportuno o no hablar.

--KAROL: Me doy cuenta si es oportuno o no hablar.

--MARGELIS: Igual que las compañeras, me doy cuenta de si es oportuno o no hablar.

--HEIDI: Coincido con mis compañeras, yo siempre me doy cuenta de si es oportuno o no hablar.

--KEREN: Me doy cuenta si las palabras que utilizo son las adecuadas, porque cuando digo algo cuando estoy hablando con alguien y noto que cambia de gesto en su cara o me contesta con groserías, entonces entiendo que debí haber utilizado otras palabras.

--GINA: Coincido con Keren, me doy cuenta de si las palabras que utilizo son las adecuadas.

--GLENIS: Cuando soy consciente de algo: me doy cuenta de que ese ser consciente depende de ciertos conocimientos; me doy cuenta de que ese ser consciente se adapta a ciertos objetivos; me doy cuenta de que ese ser consciente pretende adaptarse a la realidad o simplemente soy consciente sin plantearme si eso sirve para adaptarse o no.

--ANGIE: Que me doy cuenta de que hay que estar consiente porque cuando uno no esta pendiente a lo que esta diciendo el padre y se distrae por eso yo creo que uno debe de estar consciente en lo que uno hace.

--DANELIA: Simplemente soy consciente y eso sirve para platearme mejor, yo soy consciente de lo que estoy haciendo, donde estoy yo y estoy consiente de que estoy en ese lugar, yo me doy cuenta que ese ser consciente si estoy en la clase tengo que prestar atención, estoy siendo conscientes porque tengo que aprender.

--GERALDIN: Me doy cuenta que ese ser consciente pretende adaptarse a la realidad, a veces soy consciente de algunas cosas, pero otras tengo que hacer un esfuerzo.

--DANITZA: Me doy cuenta de que ese ser consciente depende de ciertos condicionamientos, por ejemplo no puedo ser consciente de alguna cosa que me preguntan y pretender responderla, si no tengo conocimiento de lo que me están preguntando.

--DIANA: Me ocurre igual que a Danitza, me doy cuenta de que ese ser consciente depende de ciertos condicionamientos.

--KAROL: Me doy cuenta de que ese ser consciente pretende adaptarse a la realidad, igual que Geraldine.

--MARGELIS: Opino igual que Geraldine y Karol, Me doy cuenta de que ese ser consciente pretende adaptarse a la realidad.

--HEIDI: Yo me doy cuenta de que ese ser consciente depende de ciertos condicionamientos, porque depende de los conocimientos que yo tenga de lo que estoy aprendiendo, de mis pensamientos y mi entorno.

--KEREN: Me doy cuenta de que ese ser consciente pretende adaptarse a la realidad, siempre trato de concientizarme de lo que estoy haciendo, para hacerlo bien.

--GINA: Me ocurre lo mismo que a Keren, tenemos que estar conscientes de lo que estamos haciendo para no estar fuera de foco.

--GLENIS: Cuando trato de representarme a la realidad normalmente: elaboro planes y estrategias para lograr esa representación, selecciono metas objetivos de esa representación, controlo la adecuación en los procedimientos y fines o me la represento directamente sin entran en más detalles.

--MARGELIS: Yo selecciono metas de objetivos de esa representación, me imagino que quiero ser y como lo quiero ser y hago preguntas, como por ejemplo, lo lograré?, entonces en esas preguntas lo que hago es responderme a mí misma para saber que es lo que tengo que hacer, por ejemplo: cuando pienso que quiero ser y que voy a hacer en mi proceso y pienso que es lo bueno y que puedo hacer y que puedo buscar para que me vaya bien.

--GINA: Elaboro planes y estrategias para lograr la presentación es decir me pongo a pensar organizar lo que yo quiero, para que al neutralizarlo me quede bien y organizarlo bien, para que no haya desorden o algo así.

--GLENIS: Has vivido alguna experiencia en la que tengas que aplicar esa estrategia?

--GINA: Si cuando tengo que estudiar o algo, entonces uno hace un plan para aprender mejor, para aprender más rápido y más fácil para los exámenes.

--ANGIE: Yo selecciono metas y objetivos de esa representación, cuando quiero conseguir algo yo me pregunto para qué me va a servir? Cómo lo voy a conseguir? Etc. Entonces en mi mente organizo lo que voy a hacer.

--DANELIA: Elaboro planes y estrategias para lograr esa representación, cuando voy a hacer algo primero me planifico, no me gusta improvisar, porque creo que todo lo que se hace sin planear sale mal, bueno a mí me ha ocurrido.

--GERALDINE: Yo hago lo mismo que Danelia, Elaboro planes y estrategias para lograr esa representación.

--DANITZA: Igual que ANGIE selecciono metas y objetivos de esa representación.

--DIANA: Selecciono metas y objetivos de esa representación, por ejemplo quiero comprarme algo y no tengo la plata, busco las estrategias para poder conseguírmelo, y me pongo una fecha limite para comprármelo.

--KAROL: Yo elaboro planes y estrategias para lograr esa representación, me pasa lo mismo que Danelia, Creo que uno debe planificar bien las cosas para que todo le salga bien.

--HEIDI: Pienso igual que Karol y Danelia, uno debe elaborar planes y estrategias para lograr esa representación.

--KEREN: Selecciono metas y objetivos de esa representación, cuando quiero algo, me imagino como lo voy a conseguir y hasta que no lo logro no descanso, soy muy persistente.

--GLENIS: Cuando recuerdo algo: - selecciono y pongo en claro cuales son los objetivos del recuerdo; controlo el proceso de recordar; evalúo si soy eficaz o no en recordar; sencillamente con recordar tengo bastante. Cuéntame Danelia que respondiste tú?

--DANELIA: Controlo el proceso de recordar, porque, por lo menos si me toca recordar que para mí es difícil porque me entristeces trato como de controlarme, esperar estar más calmadita, porque sé que de pronto me voy a sentir mal, y por eso trato de controlarme.

--ANGIE: Evalúo si soy eficaz o no en recordar, porque en ocasiones no estoy como que de ánimo para recordar algo y al hacerlo me pongo peor, o a veces intento y no recuerdo nada.

--GERALDIN: Estoy de acuerdo con lo que dice Danelia trato de controlar los procesos del recuerdo, porque a veces a uno se le vienen pensamientos así no

más o recuerda algo puede ser bueno o malo, recuerdos que lo estresen o que a la vez lo haga feliz, entonces si es algo triste yo trato de controlarlo para no sentirme así.

--MARGELIS: Controlo el proceso de recordar, al igual que Geraldine, porque imagínese profe, si uno no lo hiciera se le vendrían a la mente los recuerdos malos, buenos, y no podríamos ser felices.

--GINA: Selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos del recuerdo, porque tiene que recordar las cosas necesarias, entonces si recuerda algo debe ser porque uno va a utilizar ese recuerdo.

--DANITZA: Recuerdo sencillamente, porque con recordar tengo bastante, yo no tengo que hacer mayor esfuerzo para recordar, porque se para que traigo a mi mente cada uno de los recuerdos.

--DIANA: Igual que Gina, selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos del recuerdo.

--KAROL: Me ocurre igual que Gina y Diana, cuando recuerdo algo selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos del recuerdo.

--HEIDI: Selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos del recuerdo, por ejemplo cuando estoy en una evaluación de física tengo que recordar todo lo relacionado con física, porque recordar otra cosa me desconcentraría de la evaluación y en verdad que el objetivo es ganarla.

--KEREN: Me ocurre lo mismo que a Heidi, selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos del recuerdo.

--GLENIS: Cuando pienso en algo: selecciono y pongo en claro cuales son los objetivos de mi pensamiento; controlo mi proceso de pensar; evalúo si soy eficaz o no al pensar; pienso sencillamente, porque con pensar tengo bastante.

--DANITZA: Yo controlo el proceso de pensar, porque por ejemplo cuando no estudio para un examen, estoy en la cama pensando en como me va a ir, que voy a perderlo, se me llena la cabeza de preguntas y casi no duermo, pero luego me tranquilizo y me relajo y ya.

--DANELIA: Selecciono y pongo en claro cuales son los objetivos de mi pensamiento, porque al momento de yo pensar, independientemente lo que este pensando, trato de establecer lo bueno y lo malo de mis pensamientos.

--ANGIE: Al igual que Danelia, selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos de mis pensamientos, uno debe saber para y por qué debe pensar sobre algo.

--GERALDINE: También selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos de mis pensamientos, porque uno no puede pensar en algo porque sí, uno debe saber para que le sirve lo que está pensando.

--MARGELIS: Opino igual que Geraldine y Angie. Selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos de mis pensamientos.

--GINA: Coincido con Margelis, uno tiene que seleccionar y poner en claro cuáles son los objetivos de nuestros pensamientos.

--DIANA: Yo controlo el proceso de pensar, porque si no fuera así, se me vendrían muchas ideas a la cabeza y hasta me volvería loca.

--KAROL: Me ocurre lo mismo que Diana, controlo el proceso de pensar.

--HEIDI: También controlo el proceso de pensar.

--KEREN: Controlo el proceso de pensar.

--GLENIS: Cuando hablo algo: selecciono y pongo en claro cuales son los objetivos al hablar; controlo el proceso de hablar; evalúo si soy eficaz o no al hablar; pienso sencillamente que con hablar tengo bastante.

--DIANA: Controlo el proceso de hablar, porque cuando voy a hablar tengo que pensar lo que voy a decir para no equivocarme.

--KEREN: Yo controlo el proceso de hablar, porque a veces la persona con la que uno esta hablando le irrita que uno hable tanto, entonces es necesario controlar lo que quiere decir pero moderadamente.

--DANELIA: Selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos al hablar, antes de hablar tengo que saber para que voy a hablar y sobre todo qué voy a decir.

--DANITZA: Al igual que Keren, yo controlo el proceso de hablar, para que no vayan a decir que yo hablo mucho, trato de hablar lo necesario.

--ANGIE: Selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos al hablar, uno debe saber hablar bien y utilizar las palabras correctas para que no ofender a nadie.

--GERALDINE: Al igual que Danelia, selecciono y pongo en claro cuáles son los objetivos al hablar.

--MARGELIS: Yo controlo el proceso de hablar, hablo cuando tengo que hacerlo, soy prudente en lo que digo y cómo lo digo.

--GINA: Hago lo mismo que Margelis, controlo el proceso de hablar.

--KAROL: También controlo el proceso de hablar.

--HEIDI: Coincido con Karol y mis otras compañeras, yo cuando hablo controlo el proceso de hablar.

--GLENIS: Cuando organizo mis conocimientos, recuerdos y pensamientos: Selecciono las metas y objetivos de esa organización; utilizo estrategias y procedimientos para organizarlos; controlo el proceso de relacionarlos y articularlos así como su eficacia; lo organizo sencillamente sin ocuparme de como lo hago.

--DIANA: Lo organizo sin preocuparme de como lo hago, se lo que tengo que hacer y lo hago simplemente.

--GERALDIN: Lo organizo simplemente, yo no me pongo a organizar mis pensamientos, yo se lo que sé y ya. No necesito matarme la cabeza.

--KEREN: Al igual que mis compañeras, yo no me mato tanto la cabeza, yo sé que tengo mis recuerdos y pensamientos, pero los organizo sencillamente, sin ocuparme de cómo lo hago.

--DANELIA: Selecciono las metas y objetivos de esa organización, esto quiere decir cuando proceso una información la guardo con la intención de utilizarla nuevamente.

--ANGIE: Selecciono las metas y objetivos de esa organización, porque uno tiene que saber para que y cuando va a utilizar un conocimiento, por ejemplo en una evaluación si uno no tiene organizadas las ideas, puede contestar equivocadamente.

--MARGELIS: Bueno y hago lo mismo que Geraldine, simplemente, yo no me pongo a organizar mis pensamientos.

--DANITZA: Utilizo estrategias y procedimientos para organizarlos, para cuando tenga que utilizarlos por ejemplo en una evaluación sepa responder.

--GINA: Al igual que Angie, selecciono las metas y objetivos de esa organización.

--KAROL: Yo organizo sencillamente, sin ocuparme de como lo hago, yo sé que tengo muchos conocimientos, pero la verdad no los tengo organizados de manera especial.

--HEIDI: Yo selecciono las metas y objetivos de esa organización. Para todo tiene uno que ser organizado.

--GLENIS: Cuando reflexiono sobre mi mismo/a y trato de autocontrolarme: Selecciono las metas y objetivos de esa reflexión; utilizo estrategias y procedimientos para reflexionar y autocontrolarme; controlo el proceso de reflexión y de autocontrol, así como su eficacia; sencillamente reflexiono y me autocontrolo, sin saber bien cómo.

--DIANA: Selecciono las metas y objetivos de esa reflexión y autocontrol,

--GERALDINE: Al igual que Diana, Selecciono las metas y objetivos de esa reflexión y autocontrol.

--KEREN: Controlo el proceso de reflexión y de autocontrol, así como su eficacia.

--DANELIA: Utilizo estrategias y procedimientos para reflexionar y autocontrolarme.

--ANGIE: Selecciono las metas y objetivos de esa reflexión y autocontrol.

--MARGELIS: Sencillamente reflexiono y me autocontrolo, sin saber bien cómo.

--GINA. Selecciono las metas y objetivos de esa reflexión y autocontrol.

--DANITZA: Controlo el proceso el proceso de reflexión y de autocontrol, así como su eficacia.

--HEIDI: Opino igual que Danitza, controlo el proceso de reflexión y de autocontrol, así como su eficacia.

--KAROL: Yo hago como Margelis, sencillamente reflexiono y me autocontrolo, sin saber bien cómo.

--GLENIS: Cuando mi mente se representa la realidad del mundo, de los otros o de mi mismo/a: Distingo mi representación y la realidad y a la vez los relaciono, incremento mis conocimientos insertando indefinidamente nuevas representaciones, siento que mi mente va más allá de sí misma y de la realidad o simplemente se la representa directamente, sin cuestionarse nada más.

--DANITZA: Incremento mis conocimientos insertando indefinidamente nuevas representaciones, cuando estoy en clase el profe de matemáticas nos da un nuevo tema, este conocimiento se agrega a los que ya que ya tengo sobre temas afines.

--DIANA: Siento que mi mente va más allá de sí misma y de la realidad, tengo buena imaginación y cuando estoy hablando con alguien mi mente vuela y se imagina todos los hechos que me están narrando.

--GERALDINE: Opino lo mismo que Diana, siento que mi mente va más allá de sí misma y de la realidad.

KERE: Siento que mi mente va más allá de sí misma y de la realidad, al igual que Geraldine y Diana.

--DANELIA: Coincido con Danitza Incremento mis conocimientos insertando indefinidamente nuevas representaciones, uno aprende cada día cosas nuevas.

--ANGIE: Distingo mi representación y la realidad y a la vez los relaciono, los conocimientos nuevos los relaciono con los que ya tengo y me da como resultado un concepto nuevo, eso me pasa por ejemplo, en la clase de naturales.

--MARGELIS: Al igual que Keren, Siento que mi mente va más allá de sí misma y de la realidad.

--GINA: Incremento mis conocimientos insertando indefinidamente nuevas representaciones, trato de aprovechar al máximo las clases, mas cuando el profesor va explicar un nuevo tema.

--HEIDI: al igual que Keren, Geraldin y Diana, Siento que mi mente va más allá de sí misma y de la realidad.

--KAROL: Simplemente se la representa directamente, sin cuestionarse nada más.

--GLENIS: Cuando atiendo a algo: mi atención abre más posibilidades más allá de la realidad aparente; soy capaz de mejor mi atención dándome cuenta de como

atiendo; distingo entre lo que hago al atender y la realidad pero al final tiendo a hacer lo mismo; no hago otra cosa que atender ni me planteo ninguna cuestión sobre ello.

--MARGELIS: Yo diría que soy capaz de mejorar mi atención dándome cuenta de como atiendo, o sea, como atiendo, sé que si estoy concentrada atendiendo algo, sé que me va mejor y va a mejorar mi entendimiento y se me va a quedar la información que me están dando.

--DANELIA: Mi atención abre más posibilidades más allá de la realidad aparente, o sea, cuando a mí me están hablando, me están tratando de explicar algo, yo trato como que de imaginar e irme más allá de esa explicación, me caracterizo por ser así, soy una persona soñadora, creativa e imaginativa. Trato de irme más allá de la realidad de las cosas, pero eso si, atendiendo lo que me están diciendo.

--GERALDIN: Soy capaz de mejorar mi atención dándome cuenta de como atiendo: por ejemplo acásé que estoy atendiendo, pero como hay muchas cosas que lo distraen, entonces sé que tengo la capacidad de mantener mi atención y esquivar los distractores.

--KAROL: No hago otra cosa que atender, ni me planteo ninguna cuestión sobre ello, atiendo a la explicación o a la conversación y no me gusta interrumpir cuando estoy en clase.

--DANITZA: Mi atención abre nuevas posibilidades para ir más allá de la realidad aparente, yo se que al atender con mis cinco sentidos lo que me están explicando me va permitir aprender mejor, por ejemplo en clase no me gusta sentarme con alguien que hable mucho porque me desconcentra.

--DIANA: Mi atención abre nuevas posibilidades para ir más allá de la realidad aparente, coincido con Danitza cuando estoy concentrada en clase atiendo el tema, procuro en lo posible en mantener mi atención en lo que dice el profesor.

--ANGIE: Mi atención abre nuevas posibilidades para ir más allá de la realidad aparente, es cierto lo que dice Diana, para atender las clases hay que estar concentrada.

--KEREN: Distingo entre lo que hago al atender y la realidad, pero al final tiende a ser lo mismo, yo sé que tengo que hacer para estar concentrada, por ejemplo si me siento al lado de la niña que mas habla no voy a concentrarme.

--GINA: Mi atención abre nuevas posibilidades para ir más allá de la realidad aparente, coincido con Diana y Danitza, tengo que atender para poder aprende.

--HEIDI: Mi atención abre nuevas posibilidades para ir más allá de la realidad aparente, igual que Danitza y mis otras compañeras.

--GLENIS: Cuando hablo de algo: mi hablar abre nuevas posibilidades para ir más allá de la realidad que hablo; puedo hablar mejor dándome cuenta de como

hablo; distingo entre lo que hablo y ese algo aunque al final resulte ser lo mismo; simplemente hablo sin darle más vuelta.

—ANGIE: Mi hablar abre nuevas posibilidades para ir más allá de la realidad que hablo, por ejemplo, hay veces que estoy hablando y en el momento que lo hago lo que estoy diciendo lo voy ampliando, lo voy enriqueciendo con otros conocimientos que yo tengo.

—GERALDIN: Puedo hablar mejor dándome cuenta de como hablo, por ejemplo en una conversación con otra persona al ver sus respuestas me doy cuenta que me esta entendiendo y como me estoy expresando adecuadamente, porque si uno habla mal la reacción de la otra persona va a ser también mal.

—HEIDI: Distingo entre lo que hablo y ese algo, aunque al final resulte lo mismo, cuando voy hablar sé lo que voy a decir hago referencia del tema.

—DANELIA: Puedo hablar mejor dándome cuenta de cómo hablo, si tu sabes que palabras vas a utilizar en un momento dado puedes mejorar tu forma de hablar, en una exposición por ejemplo, uno tiene que saber qué es lo que va a decir, para que la gente entienda lo que uno está diciendo.

—KAROL: Puedo hablar mejor dándome cuenta de cómo hablo, coincido con Danelia uno en la medida en que se da cuenta si esta hablando bien o mal, puede corregir su forma de hablar.

—MARGELIS: Simplemente hablo, sin darle más vueltas, cuando hablo digo lo que tengo que decir, el que me entendió bien y el que no, no.

—DANITZA: Puedo hablar mejor dándome cuenta de cómo hablo, coincido con Karol, yo puedo corregir mi forma de hablar y las palabras que uso al hablar, por ejemplo cuando digo algo y veo que lo dije le molesto a mi amiga, procuro no volver a decirlas.

—DIANA: Puedo hablar mejor dándome cuenta de cómo hablo, pienso igual que Danitza y Danelia.

—KEREN: Puedo hablar mejor dándome cuenta de cómo hablo, me doy cuenta de cómo hablo, cuando la persona con la que estoy hablando me hace el comentario de que estoy utilizando las palabras inadecuadas.

—GINA: Mi hablar abre nuevas posibilidades para ir más allá de la realidad que hablo, muchas veces cuando hablo me doy cuenta que conozco mas sobre lo que estoy diciendo.

—GLENIS: Cuando mi mente pone orden en la realidad y descubre reglas: siento que mi mente se impone a la realidad, siento que la realidad se impone a mi mente, siento que se incrementa el orden de la realidad y de mi mente, no pienso en nada de eso.

--MARGELIS: Siento que se incrementa el orden de la realidad y de mi mente. Las reglas permiten que las cosas se hagan bien. En mi casa, todos tenemos que seguir las reglas impuestas por mi papá.

--DANITZA: Siento que mi mente se impone a la realidad.

--DIANA: Siento que la realidad se impone a mi mente y ya.

--KEREN: Siento que la realidad se impone a mi mente. No sé cómo, pero así es.

--GERALDINE: No pienso en nada de eso. Yo no me preocupo por eso.

--GINA: Siento que se incrementa el orden de la realidad y de mi mente.

--HEIDI: no pienso en nada de eso.

ANGIE: Siento que se incrementa el orden de la realidad y de mi mente.

--DANELIA: A mí me pasa lo mismo que a Angie. Siento que se incrementa el orden de la realidad y de mi mente.

--KAROL: siento que mi mente se impone a la realidad, o sea, que lo que yo pienso eso es y esa es la realidad.

--GLENIS: Al reflexionar sobre mí mismo/a y autocontrolarme: siento que mi mente maneja mejor la realidad, siento que mi mente es más segura y eficaz, siento que mi mente es capaz de ir más allá de sí misma y de la realidad, simplemente reflexiono y me autocontrolo sin más.

--KEREN: Simplemente reflexiono y me autocontrolo sin más.

--DANITZA: Siento que mi mente maneja mejor la realidad.

--MARGELIS: Siento que mi mente es más segura y eficaz.

--DIANA: Yo me autocontrolo.

--GINA: Yo siento que me autocontrolo.

--GERALDINE: Yo reflexiono y me autocontrolo. O sea, que pienso en lo que hago y nada más.

--HEIDI: Yo siento que mi mente es más segura y eficaz.

--ANGIE: Yo reflexiono y me autocontrolo y nada más.

--DANELIA: Siento que mi mente es capaz de ir más allá de sí misma y de la realidad. Pero no me he puesto a pensar en eso.

--KAROL: Simplemente reflexiono y me autocontrolo sin más.

--GLENIS: Con respecto a los conocimientos previos que tengo acerca de algo: Me facilitan pensar, recordar o atender sobre ellos; me ayudan a utilizar mejores estrategias; me permiten reflexionar mejor sobre ellas; los uso sin plantearme más cuestiones.

--GINA: Me facilitan pensar, recordar o atender sobre ellos, digamos que me están explicando algo y el conocimiento que tengo de ese tema me permite ampliar y mejorar mi atención sobre lo que me están diciendo.

--GERALDIN: Me facilitan pensar, recordar o atender sobre ellos, por ejemplo en la clase física cuando el profe explica un tema y tiene relación con química, entonces ese conocimiento previo visto en química me facilita la atención en física.
--DANITZA: Me permiten reflexionar mejor sobre ello.
--MARGELIS: Me permiten reflexionar mejor sobre ellos.
--HEIDI: Me facilitan pensar, recordar o atender sobre ellos
--KEREN: Yo uso lo que sé en las clases.
--DIANA: No me he puesto a pensar en eso.
--ANGIE: Lo que yo sé me sirve para ganar las materias.
--DANIELA: me permiten reflexionar mejor sobre ellos, o sea, hacer las cosas mejor.
--KAROL: Me sirven para saber cómo hacer las cosas y ganar.

--GLENIS: Cuando tengo dificultades para atender, recordar o pensar: pienso que no tengo habilidades para ello, busco la causa en situaciones extremas, dedico a ello un esfuerzo mayor, me parece natural y no hago nada en particular.
--ANGIE: Dedico a ello un esfuerzo mayor, porque hay ocasiones de que algo se me dificulta que no sé cómo aprenderlo, le doy, le doy le doy el tiempo que me demore a aprenderlo.
--DANITZA: Igual que Angie, le dedico a ello un esfuerzo mayor, cuando no entiendo algo repaso, repaso hasta que lo entiendo.
--DIANA: Yo a veces creo que no sirvo para eso, como en la clase de matemáticas que no puedo recordar las fórmulas, entonces yo como que me digo que eso no es para mí.
--GINA: Yo hago el esfuerzo pero si no me sale ya lo dejo así y no hago nada más, porque creo que ya no puedo hacer nada.
--GERALDINE: Dedico a ello un esfuerzo mayor
--MARGELIS: Yo me canso y ya no hago nada.
--HEIDI: Yo hago un esfuerzo, pienso, pienso y pienso hasta que me acuerdo.
--KEREN: Yo pienso pero a veces no me sale y creo que no tengo habilidades para eso.
--DANIELA: Dedico a ello un esfuerzo mayor, pero ajá... yo no sé. No logro entender nada aunque yo quiera.
--KAROL: Yo dedico a ello un esfuerzo mayor.

--GLENIS: Cuando tengo que atender, recordar o pensar con eficacia: me da igual hacerlo en cualquier situación, lo hago de forma diferente en cada situación, estoy pendiente de mi relación con los que me rodean o con los que me demandan hacerlo, lo hago directamente sin tomar en cuenta otras consideraciones.

--DIANA: Yo atiando y ya.

--DANITZA: Yo también, como Diana, atiando, pero a veces no es igual, por ejemplo en matemáticas que en castellano. Yo tengo que atender de manera diferente porque matemáticas es más difícil.

--ANGIE: A mi pasa lo mismo que a Danitza

--GINA: A mí me pasa igual que a Angie y Danitza.

--GERALDINE: Yo también lo hago de forma diferente en cada situación.

--MARGELIS: Lo hago directamente sin tomar en cuenta otras cosas. Yo atiando y no me pongo a pensar en otras cosas.

--HEIDI: Lo hago de forma diferente en cada situación, como dijeron mis compañeras.

--KEREN: Yo sé que no es igual atender o recordar en las clases de física y matemáticas que en religión o en artes.

--DANELIA: Yo estoy pendiente de lo que hacen mis compañeras y también me pongo a atender.

--KAROL: Yo lo hago directamente sin tomar en cuenta más nada.

--GLENIS: Al atender, recordar o pensar: busco alguna estrategia que antes me haya dado resultado, busco alguna estrategia nueva que sirvan para hacerlo mejor, evaluó si es eficaz o no la estrategia que utilizo, no hago estrategias ni cosas parecidas.

--DIANA: Busco alguna estrategia que antes me haya dado resultado, porque si yo sé, por ejemplo, que para acordarme de algo tengo que poner la alarma del celular, entonces me acuerdo.

--DANITZA: Yo lo que hago es que copio en un papelito y así me acuerdo.

--ANGIE: Yo no hago estrategias, yo solamente me acuerdo y ya.

--GINA: Busco alguna estrategia que antes me haya dado resultado, como Diana. Por ejemplo, repaso bastante la clase antes de venirme para el colegio para que no se me olvide.

--GERALDINE: Yo no le paro bolas a cómo recordar porque no me acuerdo bien, pero para atender, me toca quitarme de al lado de las compañeras que hablan mucho, porque entonces no atiando.

--MARGELIS: Yo a veces quiero atender y no puedo, pero hasta ahora no he hecho estrategias ni nada parecido.

--KEREN: No hago estrategias ni cosas parecidas.

--HEIDI: Busco alguna estrategia que antes me haya dado resultado, como decirle a mi mamá que me recuerde lo que yo necesito recordar.

--DANELIA: Busco alguna estrategia que antes me haya dado resultado. Como por ejemplo, dejar el mensaje en el Facebook.

--KAROL: Yo no le presto atención a las estrategias. Atiendo o me acuerdo y ya.

--GLENIS: Al llevar a cabo cualquier actividad mental: considero que su eficacia depende de la atención que le preste, considero que su eficacia depende del esfuerzo que realice, considero que su eficacia depende de la atención y esfuerzo que le dedique, simplemente la llevo a cabo sin analizar de qué depende.

--DANITZA: Considero que su eficacia depende del esfuerzo que realice. Si uno no se esfuerza no le salen las cosas.

--DIANA: Considero que su eficacia depende de la atención y esfuerzo que le dedique. Si yo no atiendo no me va a servir el esfuerzo.

--MARGELIS: considero que su eficacia depende de la atención que le preste.

--KEREN: Considero que su eficacia depende del esfuerzo que realice, por ejemplo, si yo no estudio matemáticas no la voy a ganar.

--HEIDI: Considero que su eficacia depende del esfuerzo que realice, como cuando yo me tengo que aprender algo, me dedico a aprenderlo, si no me dedico no lo aprendo.

--DANELIA: Yo pienso como Diana que la eficacia de la mente depende de la atención y esfuerzo que le dedique.

--KAROL: Yo hago lo que tengo que hacer, sin analizar de qué depende.

--ANGIE: Considero que su eficacia depende de la atención y esfuerzo que le dedique.

--GERALDINE: Yo también considero que su eficacia depende de la atención y esfuerzo que le dedique

--GINA: Yo pienso como Geraldine y Angie, considero que su eficacia depende de la atención y esfuerzo que le dedique.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.