

## Lectura y Conocimiento Metacognitivo<sup>1</sup>

DAFNE Y. GONZÁLEZ CH. AND MAGALY C. RODRÍGUEZ G., UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR, CARACAS, VENEZUELA<sup>2</sup>

---

Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado para explorar el conocimiento metacognitivo de un grupo de profesores de lectura en inglés como lengua extranjera, a nivel de educación media y universitaria. Para explorar el conocimiento metacognitivo se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas. Se halló que los docentes de ambos niveles poseen conciencia de algunos aspectos que influyen en la realización de una tarea de lectura; sin embargo, su nivel de conciencia con respecto a los factores persona y estrategia se encontró deficiente. En base a los resultados, se señalan ciertas implicaciones para el entrenamiento de profesores.

Según Myers y Paris (1978), la lectura es “un comportamiento complejo que comprende la interacción entre procesos perceptibles, habilidades cognitivas y conocimiento metacognitivo” (p. 680). El *conocimiento metacognitivo* se refiere, por un lado, al conocimiento que el individuo posee acerca de cuáles factores intervienen en el proceso de la lectura, y por el otro, al conocimiento de cómo esos factores se interrelacionan y repercuten en la realización y en el resultado de sus actividades cognitivas (Flavell 1979). Para académicos como Flavell (1979) y Shih (1992) los factores del conocimiento metacognitivo que inciden de forma conjunta en el proceso de la lectura son los siguientes: *persona, tarea y estrategia*.

El factor *persona*, en este caso el lector, se refiere a las habilidades específicas y generales que caracterizan al buen lector. Partiendo de lo propuesto por Grabe (1991) un buen lector debe: poseer un amplio vocabulario, conocer la estructura sintáctica, poseer conocimiento cultural y conocimiento relacionado con el tema del texto, ser capaz de evaluar, sintetizar y relacionar lo leído con conocimientos previos (incluida su capacidad para predecir / inferir), estar consciente de sus propias limitaciones y de cómo superarlas, establecer los propósitos de la lectura,

---

<sup>1</sup> This is a refereed paper.

<sup>2</sup> The authors can be reached at the Departamento de Idiomas, Universidad Simón Bolívar, Apartado Postal 89000, Sartenejas-Baruta, Caracas 1080-A, Venezuela. E-mail: mrodi@usb.ve.

estar motivado hacia la lectura y disponer, de forma consciente, de diferentes estrategias para abordar un texto (es decir, ser estratégico).

El factor *tarea*, el cual incluye el texto, se refiere a los requisitos y propósitos para realizar la lectura. De acuerdo a Myers y Paris (1978) y a Brown, Armbruster y Baker (1986), algunos de los aspectos que pueden influir en la realización de una tarea son: la longitud del texto, la forma de leer (silenciosamente o en voz alta), el interés que el lector posea en el tema, el conocimiento previo, la consciencia sobre los propósitos de la lectura, el uso de diversas estrategias que facilitará lograr los propósitos, y el conocimiento de las características estructurales del texto.

El factor *estrategia*, se refiere a las actividades a las que la persona recurre para realizar su tarea. En otras palabras, son los recursos con los que el lector cuenta para extraer el sentido del texto y solucionar problemas de comprensión. San Martín (1988) establece que para resolver problemas de comprensión a nivel de palabra, el lector puede recurrir a las siguientes estrategias: adivinar por contexto el significado de palabras desconocidas, usar el conocimiento acerca del idioma, del tema y del mundo, usar el diccionario, ignorar el problema y continuar, usar sinónimos y antónimos, y acudir a una fuente autorizada. Para resolver problemas de comprensión a nivel de oración, este mismo autor señala las siguientes estrategias: reformular, usar el conocimiento acerca del idioma, del tema y del mundo, ignorar el problema y continuar, releer el contexto previo o continuar la lectura del contexto siguiente, parafrasear, y acudir a una fuente autorizada.

Al hacer una revisión general de las investigaciones realizadas con respecto a la metacognición y comprensión de lectura (Hare y Smith 1982; Brown 1985; Cross y Paris 1988; Carrell, Pharis y Liberto 1989; Beal, Garrod y Bonitatibus 1990; Nolan 1991; y Block 1992), observamos que de los tres factores del conocimiento metacognitivo el que ha recibido mayor atención por parte de los investigadores ha sido el factor estrategia. Bien sea en primera o segunda lengua, el énfasis de las investigaciones mencionadas ha recaído principalmente sobre el entrenamiento en estrategias metacognitivas; obteniéndose como resultado global, que un entrenamiento en este tipo de estrategias permite al lector lograr una eficiente y eficaz interacción con el texto y por ende una mayor comprensión del mismo.

Con respecto a los otros dos factores del conocimiento metacognitivo, las investigaciones de Myers y Paris (1978) y la de Davey (1987), realizadas con niños, constituyen la excepción. En la primera

investigación se evaluaron los factores persona, tarea y estrategia. Los resultados obtenidos indicaron que el grado de conciencia de los niños de segundo grado con respecto a ciertos aspectos de los factores persona y estrategia tendía a ser deficiente mientras que para el factor tarea los niños evidenciaron conciencia sobre los aspectos que pueden afectar la comprensión. Los niños de sexto grado, aunque con algunas deficiencias, demostraron estar más conscientes de los parámetros involucrados en la lectura. La segunda investigación, realizada con niños de quinto y sexto grado, se centró solamente en el factor tarea. Davey encontró que las características de la tarea parecen jugar un papel importante en los procesos de comprensión y metacompreensión de la lectura.

Ahora bien, de acuerdo a lo señalado por Babbs y Moe (1983, 423), la metacognición, aplicada a la lectura, puede ser considerada como una "secuencia que comienza con el conocimiento metacognitivo del lector y finaliza con el uso de comportamientos de lectura estratégica". Para estos autores enseñar a los estudiantes a desarrollar conciencia de si mismos como lectores, conciencia de la naturaleza activa de la lectura y conciencia sobre la necesidad de establecer los propósitos de la lectura, debe preceder a un entrenamiento en el uso consciente de estrategias de lectura. Por su parte, Chamot y O'Malley (1994) proponen un entrenamiento que desarrolle paralelamente tanto el conocimiento metacognitivo como las estrategias de lectura.

Sin perder de vista lo señalado por Babbs y Moe así como Chamot y O'Malley, en la presente investigación se ha considerado al docente como uno de los elementos claves en el proceso enseñanza-aprendizaje. De hecho, para que una efectiva interacción entre docente-estudiantes tenga lugar, "los docentes deberán convertirse en unos verdaderos estimuladores y facilitadores de la creatividad del pensamiento crítico y lógico, así como en mediadores entre el conocimiento, la información y los aprendices" (Aguilar y Kreksch, 1995, 53).

Como puede observarse, el papel que juega el docente como facilitador y / o mediador es fundamental y como bien lo señala Schwebel: "...prescindiendo de la calidad de los programas en sí, el modo de llevarlos a cabo puede suponer la diferencia que medie entre el éxito y el fracaso" (en Ríos 1991, 289).

A la luz de lo anterior, y entendiéndose que en el proceso enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura "la interacción mediador-

estudiantes estará orientada a establecer claramente cómo se lee para comprender” (Ríos 1991, 291); nos pareció interesante indagar sobre el conocimiento metacognitivo de un grupo de docentes que a diario tienen la responsabilidad de ser facilitadores-mediadores de dicho proceso. En tal sentido, se llevó a cabo el estudio que se describe a continuación.

## Método

### *Sujetos*

La muestra estuvo conformada por 11 docentes universitarios (DU), 6 de sexo femenino y 5 de sexo masculino, que se dedican a la enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera en una universidad del Estado ubicada en el área metropolitana (*Universidad Simón Bolívar*) y por 10 docentes de Educación Media (DM), 8 del sexo femenino y 2 del sexo masculino, que enseñan inglés siguiendo un enfoque global (cuatro destrezas), con énfasis en la lectura, en un colegio privado también del área metropolitana (*Colegio Santiago León de Caracas*)<sup>3</sup>.

Los docentes universitarios y los de media son licenciados en idiomas modernos o profesores con mención en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La mayoría de estos docentes posee un título de Maestría en áreas afines, otros están en proceso de obtenerlo y tres de educación media están por finalizar su licenciatura.

El tiempo en ejercicio profesional de los docentes universitarios oscila entre tres y veinte años (promedio = 10,6 años) y el de los docentes de media entre uno y doce años (promedio = 5,6 años).

### *Instrumento*

Para explorar el conocimiento metacognitivo de los docentes que conforman la muestra se utilizó un cuestionario de 14 preguntas abiertas el cual fue producto de una adaptación realizada por Rodríguez (1995) a la entrevista empleada por los investigadores Myers y Paris (1978). Este cuestionario estuvo orientado a explorar el conocimiento metacognitivo de los sujetos con respecto a los factores persona, tarea y estrategia involucrados en la lectura. La Tabla 1 presenta de forma resumida los aspectos explorados por cada una de las preguntas del cuestionario:

---

<sup>3</sup> La edad de los estudiantes universitarios oscila entre 17-19 años y la de los de Educación Media entre 12-18.

TABLA 1. ASPECTOS EXPLORADOS POR LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO

Factores del Conocimiento Metacognitivo	Aspecto explorado: conocimiento del sujeto con respecto a:	N° de Pregunta
persona	características de un buen lector	1 y 2
	motivación / limitaciones y cómo superarlas	3
tarea	longitud del texto	4
	conocimiento previo	5
	interés en el contenido	6
	forma de leer	7
	características estructurales del texto	8
	percepción de los propósitos de lectura y de los medios para lograrlos	9, 10 y 11
estrategia	tipo de palabras a las que se les presta mayor atención	12
	métodos para determinar información desconocida	13 y 14

### Procedimiento

Para realizar esta investigación se siguieron los pasos que a continuación se describen:

- ◆ Se realizaron contactos con universidades y colegios privados del área metropolitana, siendo seleccionados por su disponibilidad la Universidad Simón Bolívar y el Colegio Santiago de León de Caracas. La razón de seleccionar un colegio privado se justifica por el hecho de que la mayoría de los estudiantes que son admitidos en la universidad seleccionada provienen de colegios privados (92%).
- ◆ Se distribuyó el cuestionario con instrucciones claras y específicas entre los profesores de las instituciones seleccionadas, teniendo éstos dos semanas para contestarlo y devolverlo.
- ◆ Se tabularon las respuestas otorgadas por los sujetos. Debido a que las preguntas eran de tipo abierto, dos jueces se reunieron para recodificar las respuestas largas obtenidas en frases cortas que fueran semánticamente equivalentes a los reportes de los sujetos. Estas frases se utilizaron como categorías de respuestas en la tabulación definitiva de los datos.



- ♦ Se analizaron e interpretaron los datos ya tabulados.

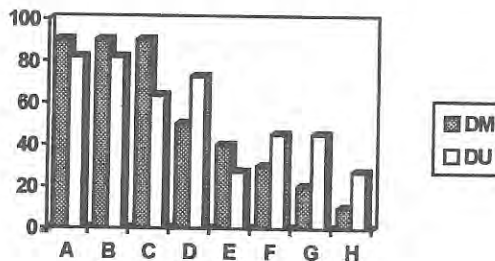
### Resultados e Interpretación

De acuerdo a los resultados obtenidos, a continuación se describe el estado del conocimiento metacognitivo que la muestra sometida a estudio posee con respecto a los factores que lo componen:

#### Factor persona:

Como puede observarse en la Figura 1, ambos grupos de sujetos tienen conciencia de que un buen lector se caracteriza por evaluar, sintetizar, relacionar, predecir e inferir (DM: 90% / DU: 81.8%); por estar consciente de sus limitaciones y de cómo superarlas (DM: 90% / DU: 81.8%); por estar motivado hacia la lectura (DM: 90% / DU: 63.6%); y por poseer cultura general y / o conocimientos previos (DM: 50% / DU: 72.7%). Sin embargo, las características: establecer los propósitos de lectura (DM: 40% / DU: 27%); poseer un amplio vocabulario (DM: 30% / DU: 45%); conocer la estructura sintáctica del idioma (DM: 20% / DU: 45%); y ser estratégico (DM: 10% / DU: 27%) son reconocidas de forma consciente por menos de la mitad de los sujetos de ambos grupos.

Figura 1. Características del buen lector



- |  |   |
|--|---|
| A: Evalúa / sintetiza / reformula / predice / infiere    | E: Establece los propósitos de la lectura     |
| B: Conoce sus limitaciones como lector y cómo superarlas | F: Posee un amplio vocabulario                |
| C: Está motivado hacia la lectura                        | G: Conoce la estructura sintáctica del idioma |
| D: Posee cultura general y / o conocimientos previos     | H: Es estratégico                             |

Aunque sólo un número reducido de docentes (DM: 10% / DU: 27%) reconoció de forma explícita que un buen lector debe ser estratégico, en la

Tabla 2 se muestran las estrategias mencionadas por ambos grupos de docentes:

**TABLA 2. ESTRATEGIAS MENCIONADAS POR LOS DOCENTES DE MEDIA (DM) Y LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS (DU)**

Estrategias	DM	DU
Usar el contexto para solucionar problemas de comprensión	40%	36%
Buscar información específica	30%	27%
Resumir la información	30%	18%
Buscar la información más importante	20%	45%
Prestar atención a títulos / fotos / resúmenes	20%	18%
Hacer preguntas acerca de la información del texto	20%	18%
Prestar atención a la formación de la palabra para determinar su significado	20%	18%
Usar el diccionario	30%	-
Tomar notas	20%	-
Subrayar	20%	-
Emplear estrategias de autorregulación	20%	-
Ajustar el ritmo de lectura según los propósitos	10%	-
Buscar la idea principal	-	18%

Puede notarse que a pesar de la amplia gama de estrategias mencionadas por los dos grupos de sujetos ninguna de ellas es reportada por más del 50% de la muestra.

**Factor tarea:**

Como puede observarse en la Figura 2, ambos grupos de sujetos poseen consciencia de que: el interés en el contenido (DM: 100% / DU: 100%); las características estructurales del texto (DM: 100% / DU: 100%); la longitud del texto (DM: 90% / DU: 45%); la forma de leer (DM: 90% / DU: 100%); el conocimiento de los propósitos (DM: 90% / DU: 72.7%); los medios para lograr los propósitos (DM: 90% / DU: 81.8%); y el conocimiento previo (DM: 80% / DU: 90.9%) son algunos de los factores que pueden incidir en la realización de una actividad de lectura.

Figura 2. Factores que influyen en la lectura



A: Interés en el contenido

B: Características estructurales del texto

C: Longitud del texto

D: Forma de leer

E: Conocimiento de los propósitos

F: Medios para lograr los propósitos

G: Conocimiento previo

Como puede notarse, a excepción del aspecto longitud del texto (que fue mencionado por menos del 50% de los docentes universitarios), el resto de los aspectos fue reconocido por más del 70% de la muestra. Esto evidencia una consciencia bastante sólida por ambos grupos de docentes con respecto a los factores que influyen en la realización de una actividad de lectura.

#### Factor estrategia:

Los docentes de Educación Media y universitaria, el 80 y el 81.9% respectivamente, señalaron que es importante prestar atención a las palabras claves del texto debido a la carga semántica que las mismas poseen.

En lo referente a las estrategias utilizadas para solucionar problemas de comprensión a nivel de palabra, la Tabla 3 contiene las mencionadas por los docentes:

TABLA 3. ESTRATEGIAS PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN A NIVEL DE PALABRA

Estrategias	DM	DU
Determinar el significado por contexto	90%	90.9%
Usar el diccionario	70%	90%
Acudir a una fuente autorizada	30%	27%
Recurrir al conocimiento del tema	20%	36%
Ignorar el problema y continuar	20%	18%
Usar sinónimos y / o antónimos	20%	9%

A este nivel, las estrategias más utilizadas por los docentes de ambos grupos son: determinar el significado por contexto y usar el diccionario. El resto de las estrategias es empleada por menos del 50% de los sujetos.



La Tabla 4 muestra las estrategias señaladas para solucionar problemas de comprensión a nivel de oración:

**TABLA 4. ESTRATEGIAS PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN A NIVEL DE ORACIÓN**

<b>Estrategias</b>	<b>DM</b>	<b>DU</b>
Releer el contexto previo y leer el siguiente	90%	54.5%
Ignorar el problema y continuar	40%	45%
Acudir a una fuente autorizada	30%	100%
Recurrir al conocimiento del tema	10%	36%
Utilizar paráfrasis	10%	-

Así tenemos que la estrategia más utilizada por los docentes de media para solucionar problemas de comprensión a nivel de oración es la de releer el contexto previo y leer el siguiente, mientras que para los universitarios es, en primer lugar, acudir a una fuente autorizada, y, en segundo lugar, la de releer el contexto previo y leer el siguiente. El resto de las estrategias fue mencionado por menos del 50% de los sujetos. Cabe señalar que la estrategia de reformular la oración no fue mencionada ni por los docentes de media ni por los universitarios.

### **Conclusiones**

En líneas generales y en base a los resultados obtenidos, se concluye que existe un nivel similar de conocimiento metacognitivo en ambos grupos de docentes.

El factor del conocimiento metacognitivo en el que todos los sujetos evidencian tener una mayor conciencia es el factor tarea. Sin embargo, en relación a los otros dos factores, persona y estrategia, se observa un menor grado de conciencia por parte de la muestra.

Los sujetos parecen estar muy conscientes de los aspectos que, según la literatura en el área (Myers y Paris 1978, Brown, Armbruster y Baker 1986), pueden influir en la realización de una tarea de lectura.

En relación al factor persona, específicamente en lo referente a las características que tipifican a un buen lector (Grabe 1991), aunque los sujetos reconocen algunas de estas características; llama la atención que otras tan importantes como ser estratégico, conocer la estructura sintáctica del idioma, establecer metas de lectura y poseer un amplio vocabulario parecen no estar a nivel consciente en la mayoría de la muestra.

Con respecto a las estrategias que San Martín (1988) señala como válidas para resolver problemas de comprensión tanto a nivel de palabra como de oración, los sujetos parecen tener un grado de conciencia aún más restringido. Es decir, la muestra parece carecer de un conocimiento más amplio sobre las diferentes estrategias que facilitan la comprensión de información desconocida en un contexto dado. En referencia a las posibles estrategias para solucionar problemas de comprensión a nivel de palabra, la mayor parte de los sujetos no tiene conciencia de que acudir a una fuente autorizada; recurrir al conocimiento del tema; ignorar el problema y continuar; y usar sinónimos y / o antónimos puede ayudarle a solventar este tipo de problemas. De igual forma, en cuanto a las posibles estrategias para solucionar problemas de comprensión a nivel de oración, la mayoría de los sujetos no está consciente de que reformular la oración; parafrasearla; ignorarla y continuar leyendo; y recurrir al conocimiento del tema son estrategias que les pueden ayudar a solventar problemas de comprensión a este nivel.

En resumen, en base a los resultados aquí obtenidos, podría decirse que el conocimiento metacognitivo, tal y como fue explorado en el presente estudio, es deficiente tanto en los docentes de educación media como en los universitarios.

Si reflexionamos sobre lo que expresa George (en Najul 1994, 114) con respecto a que el perfil profesional de un profesor es “un conjunto de conocimientos, habilidades, conductas, experiencias especializadas, rasgos de personalidad y actitudes necesarias para el cabal desempeño de la profesión”, es preocupante detectar que profesores dedicados a la enseñanza de la comprensión de lectura en un idioma extranjero no estén lo suficientemente conscientes ni de lo que tipifica a un buen lector, ni de las diferentes estrategias necesarias para resolver problemas de comprensión. En otras palabras, ¿Hasta qué punto podrán estos docentes cumplir a cabalidad con sus funciones de facilitador-mediador? Si el docente no posee una conciencia integral de los factores involucrados en el proceso de comprensión de lectura, ¿Podrán sus estudiantes tener la posibilidad de desarrollar conciencia sobre la importancia de utilizar dichos factores en su formación como lectores eficaces y eficientes?

Dar respuesta a estos planteamientos va más allá del alcance de esta investigación. Sin embargo, pueden constituir el inicio de otra investigación en la cual no sólo se explore el conocimiento metacognitivo de los estudiantes y su actuación como lectores, sino también el de los

facilitadores-mediadores que están a cargo de su formación. Por ahora, podemos hacer referencia a los resultados obtenidos por Rodríguez (1995) en su investigación con estudiantes universitarios y cuya lengua materna es el español. En dicho estudio, además de encontrarse una relación significativa entre el conocimiento metacognitivo de los sujetos y su nivel de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera, también se encontró, en relación a los factores del conocimiento metacognitivo, que la conciencia de los sujetos con respecto a los factores persona y estrategia resultó ser deficiente. Este resultado coincide casualmente con lo encontrado en el presente estudio y que nos lleva a plantear que un docente no puede desarrollar conciencia en sus estudiantes sobre aquello de lo cual el mismo no está consciente.

Los estudios en el área (Myers y Paris 1978; Brown 1985; Brown, Armbruster y Baker 1986; Carrell, Pharis y Liberto 1989; Block 1992; Rodríguez 1995) indican que la metacognición es de vital importancia en todo proceso educativo y ésto no debe ser ignorado por el facilitador-mediador. En la interacción docente-estudiantes, le corresponde al primero, siempre y cuando éste esté integralmente preparado, "inducir en los estudiantes la reflexión sobre sus propios procesos de pensamiento; es decir, que ellos 'aprendan a aprender'" (Ríos 1992, 37).

Es por ello, y considerando los resultados aquí obtenidos, que recomendamos la inclusión del conocimiento metacognitivo en el entrenamiento de los docentes y en especial de aquellos que enseñan comprensión de lectura. Un entrenamiento que considere este aspecto no sólo le permitirá al docente "comprender sus propios procesos de aprendizaje, la naturaleza de la tarea y el uso de estrategias efectivas" (Chamot y O'Malley 1994, 64), sino que también logrará comprender los procesos cognitivos de sus estudiantes, prepararlos para la realización de una tarea y entrenarlos adecuadamente en el uso de estrategias. De esta forma, el docente estará contribuyendo significativamente en la formación de sus estudiantes y estará cumpliendo a cabalidad con su rol de facilitador-mediador.

En este sentido, se recomienda que el docente experimente por sí mismo todas las etapas necesarias para desarrollar conciencia de lo que es un buen lector y de las estrategias necesarias para la comprensión de un texto.

Chamot y O'Malley (1994) en su Enfoque para el Aprendizaje Académico y Cognitivo del Lenguaje (CALLA), establecen una serie de fases para la enseñanza integral de conocimiento metacognitivo y destrezas de aprendizaje y, aunque este Enfoque va dirigido a estudiantes y enfatiza la enseñanza de las cuatro destrezas del idioma, muy bien podría ser utilizado para proporcionar entrenamiento a profesores de lectura en inglés como lengua extranjera.

Las fases propuestas son cinco: *preparación, presentación, práctica, evaluación y expansión.*

La *preparación* consiste en la concientización del docente sobre los factores que comprenden el conocimiento metacognitivo, a través de actividades tales como:

- ◆ discusiones sobre las estrategias de lectura que el docente ya utiliza, bien sea en su propio idioma o en la lengua extranjera,
- ◆ trabajos grupales donde los docentes describen y comparten sus estrategias individuales para completar una tarea de lectura y luego evalúan la utilidad de cada estrategia utilizada,
- ◆ aplicación de cuestionarios donde los docentes indican la frecuencia con que utilizan sus estrategias y,
- ◆ entrevistas donde los docentes expresan sus pensamientos, en voz alta, mientras realizan una lectura.

En la fase de *presentación*, el facilitador enseña cada uno de los factores del conocimiento metacognitivo que intervienen en el proceso de comprensión de lectura y las diferentes estrategias relacionadas con cada factor. Esta instrucción se realiza a través del modelaje, dando nombre a cada estrategia (proporcionando así el metalenguaje) y describiendo cuándo, cómo, por qué es útil y para que tipo de tarea es recomendable. También es importante que los docentes sepan los factores que pueden influir en la elección de estrategias. Oxford (1990) señala que "mientras más se sabe acerca de las estrategias de aprendizaje de idiomas, mejor facilitador se podrá ser" (p. 202). Más adelante nos señala Oxford que este entrenamiento debe ser divertido y no en forma de conferencia, sugiriendo más bien el uso de juegos y actividades motivantes. Durante esta fase no se necesita que los docentes apliquen las estrategias .

Para la fase de *práctica*, el facilitador proporciona oportunidades para el uso de diferentes estrategias, a través de la lectura de diversos textos y tareas.

Durante la fase de *evaluación*, el docente adquiere conciencia de las estrategias que le funcionan personalmente y por qué, a través de actividades de autoevaluación tales como discusiones con otros docentes, escribir diarios donde se describen las estrategias usadas y se compara la comprensión de diferentes textos con el uso y sin el uso de estrategias, listas de cotejo donde se lleva control de las estrategias utilizadas cada vez que se enfrenta un texto, entre otras.

En la fase de *expansión*, el docente debe transferir el uso de las estrategias aprendidas a nuevas tareas o textos.

Es importante que los docentes estén conscientes de que este proceso es el mismo que ellos deben seguir con sus alumnos cuando pasen a desempeñar su función como facilitadores. Otro aspecto que debe ser tomado en cuenta es la integración de este entrenamiento a las actividades regulares de la clase y no su presentación como un proceso aislado.

Para finalizar, debemos señalar que considerando el carácter exploratorio de esta investigación y la carencia de otros estudios referidos a este tema, los resultados que aquí se presentan deben ser tomados con cautela. Sería conveniente realizar otras investigaciones que exploren el mismo aspecto con poblaciones y situaciones de otras características.

### Referencias

- Aguilar, J. y I. Kreksch. 1995. "Cambios en la educación del tercer milenio." *Perfiles*. 18 (1). 45-54.
- Babbs, P. J. y A. J. Moe. 1983. "Metacognition: A key for independent learning from text." *The Reading Teacher*. 36. 422-426.
- Beal, C. R., A. C. Garrod and G. J. Bonitatibus. 1990. "Fostering children's revision skills through training in comprehension monitoring." *Journal of Educational Psychology*. 82. 275-280.



- Block, E. 1992. "See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers." *TESOL Quarterly*. 26. 319-343.
- Brown, A. L. 1985. "Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from texts." In H. Singer y R. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (3rd ed.) Newark, DE. International Reading Association. 501-526.
- Brown, A. L., B. B. Armbruster and L. Baker. 1986. "The role of metacognition in reading and studying." In J. Orasanu (Ed.). *Reading Comprehension: From Research to Practice*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates. 49-75.
- Carrell, P. L., B. Pharis and J. Liberto. 1989. "Metacognitive strategy training for ESL reading." *TESOL Quarterly*. 23. 647- 678.
- Chamot, A. U. and J. M. O'Malley. 1994. *The CALLA handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA. Addison-Wesley Publishing Company.
- Cross, D. R. and S. G. Paris. 1988. "Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension." *Journal of Educational Psychology*. 80. 131-142.
- Davey, B. 1987. "Postpassage questions: Task and reader effects on comprehension and metacomprehension processes." *Journal of Reading Behaviour*. XIX. 261-283.
- Flavell, J. H. 1979. "Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry." *American Psychologist*. 10. 906-911.
- Grabe, W. 1991. "Current developments in second language reading research." *TESOL Quarterly*. 25. 375-406.
- Hare, V. C. and D. C. Smith. 1982. "Reading to remember: Studies of metacognitive reading skills in elementary school-aged children." *Journal of Educational Research*. 75 (3). 157-164.
- Myers, M. and S. G. Paris. 1978. "Children's metacognitive knowledge about reading." *Journal of Educational Psychology*. 70. 680-690.

- Najul, S. M. 1994. "Elaboración de un instrumento para determinar el perfil del docente de inglés con fines específicos." *Argos*. Mayo-junio. (19). 111-125.
- Nolan, T. E. 1991. "Self-questioning and prediction: combining metacognitive strategies." *Journal of Reading*. 35. 132-138.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York. NY. Newbury House Publishers.
- Oxford, R. 1994. "Language learning strategies: An update." *ERIC Digest*. (EDO-FL-02-95) October .
- Ríos, C. P. 1991. "Metacognición y comprensión de la lectura." En A. Puente (Ed.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid. Ediciones Pirámide. 275-298.
- Ríos, C. P. 1992. "Relación entre metacognición y ejecución en sujetos de diferentes edades." *Revista Investigación y Postgrado*. Enero. 7 (1). 7-41.
- Rodríguez, M. C. 1995. "Relación entre el conocimiento metacognitivo y la comprensión de lectura." *Perfiles*. 18 (2). 35-53.
- San Martín, B. 1988. "Estrategias semánticas locales y globales en la comprensión del discurso escrito en lengua extranjera." *Lenguas Modernas*. 15. 45-76.
- Shih, M. 1992. "Beyond comprehension exercises in the ESL academic reading class." *TESOL Quarterly*. 26. 289-318.

