

EL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

*Gladys Stella López J. y Esperanza Arciniegas L.
Profesoras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje
Universidad del Valle*

Resumen

Se presentan los principales resultados de una investigación sobre la incidencia de un programa de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. El objetivo general de este programa es que los estudiantes desarrollen estrategias que les permitan asumir conscientemente la lectura como proceso fundamental en la construcción de su saber, así como el control, la evaluación y la autorregulación de sus procesos de comprensión y de aprendizaje. La experiencia se llevó a cabo con estudiantes de la Universidad del Valle y el programa se puso a prueba en dos oportunidades con grupos diferentes. según el análisis realizado los resultados obtenidos tanto de la observación y el registro, por diversos medios, de los procesos de aula, como de la información recogida en las encuestas metacognitivas y las pruebas de lectura, muestran una incidencia positiva del programa en el desempeño de los estudiantes.

Abstract

This article presents the findings of a research study aimed at looking at the incidence of a program in metacognitive strategies on reading comprehension. The general objective of such a program is to develop in the students the strategies that allow them to consciously see reading as a vital process in building knowledge, as well as in their control, assessment and self-regulation of their reading process and learning. The subjects of the study were a group of Universidad del Valle students. The program was piloted twice with different control groups. The results of the observation stage, the corpora, the classroom processes, and the information gathered through the metacognitive surveys and the reading tests were analyzed by means of different techniques. This analysis shows a positive incidence of the program on the development of the students' reading ability.

INTRODUCCIÓN

Este artículo se enmarca en una investigación, con estudiantes universitarios, sobre estrategias metacognitivas y su incidencia en la comprensión de textos¹. El propósito fundamental de la investigación, que se llevó a cabo en la Universidad del Valle, era la elaboración de un programa que busca llevar al estudiante universitario al desarrollo de estrategias que le permitan asumir conscientemente la lectura como proceso fundamental en la construcción de su saber, a partir de la interacción con textos académicos, y llegar a asumir el control reflexivo, la evaluación y la autorregulación de sus procesos de comprensión y de aprendizaje y, por lo tanto, mejorar su desempeño, convirtiéndose en un lector intencional e independiente que pueda asumir autónoma y responsablemente su aprendizaje. Esta investigación surgió de la consideración acerca de la exigencia cognitiva que la actividad académica del nivel de enseñanza superior demanda, que no es la misma de los niveles anteriores y para la que los estudiantes que ingresan a la universidad no están adecuadamente preparados.

La investigación pretende, de esta manera, solucionar dos situaciones problemáticas fundamentales:

1. El hecho de que el estudiante que ingresa a la universidad no es un lector autónomo y no está en capacidad de asumir adecuadamente los procesos de comprensión de textos y de aprendizaje.
2. La separación entre los desarrollos teóricos acerca de los procesos de comprensión de lectura y las prácticas pedagógicas en torno a dichos procesos.

MARCO DE REFERENCIA

Los conceptos teóricos en los que se fundamenta el estudio han sido objeto de artículos anteriores (López, 1997 y 1999) y son tratados *in extenso* en el informe final de la investigación, por lo tanto, no haremos un recuento detallado de éstos aquí. Recogeremos, sin embargo, los planteamientos más importantes que sustentan el trabajo.

¹ Véase *Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario*. Mayo de 2002, Informe final de investigación, financiada por Univalle y Colciencias. Centro de Documentación, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Univalle.

- LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS

En los procesos de construcción de conocimiento y de aprendizaje, la lectura y la comprensión de textos desempeñan un papel fundamental, ya que es a través de éstas como el lector construye el sentido de los contenidos del texto. Como se ha expresado en trabajos anteriores, esta construcción es posible por la interacción del lector con el texto. La confrontación permanente de los contenidos con sus conocimientos, le permite al lector establecer las relaciones pertinentes, aclarar las ideas, elaborar sobre los contenidos, apropiarse de ellos e integrarlos en su marco de referencia, construyendo de esta manera conocimiento nuevo (Rumelhart, 1980 y 1997; López, 1997).

Los estudios sobre lectores exitosos (Gardner, 1987) han demostrado que su éxito tiene que ver con factores como: propósitos claros sobre la tarea y la meta que quieren alcanzar; un conocimiento básico, no solo de la temática – esquemas conceptuales-, que les permite apropiarse de los contenidos, sino también de los procesos de pensamiento pertinentes para procesar esos contenidos –en otras palabras: saber cómo pensar sobre ellos y cómo construir sentido a partir de ellos y de su relación con sus propios conocimientos-; manifiestan una disposición clara a utilizar las estrategias más adecuadas para construir sentido del texto; al ser conscientes de sus procesos, los controlan y evalúan los avances, durante la ejecución de la tarea; utilizan estrategias correctivas o compensatorias cuando es necesario y al final evalúan no solamente el producto, en términos del logro cognitivo, sino el proceso seguido, proceso metacognitivo (Brown y otros, 1964; López, 1999; Mateos 2001).

Se destacan, entonces, como ejes centrales de este estudio la *interacción* entre los contenidos del texto –lo nuevo- y, el conocimiento previo del lector –lo conocido- y las *estrategias cognitivas y metacognitivas* como las actividades que permiten construir sentido de lo que el texto dice.

- PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

A partir de estos lineamientos, compartimos la concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura desde un enfoque constructivista, en el que el aprendizaje se basa en los procesos de pensamiento y de construcción de conocimiento, actividades que permitan formar lectores y escritores intencionales, capaces de asumir, controlar y evaluar sus propios procesos.

Se trata, entonces, de propiciar en el aula ambientes y actividades que estimulen y enriquezcan los procesos de pensamiento y de construcción social de saberes. Desde las teorías sociocognitivas, entendemos que *saber algo*

significa no solamente apropiarse de unos contenidos, se necesita, además, aprender cuándo y cómo usar ese conocimiento con propiedad para enfrentar y resolver situaciones nuevas.

En este sentido, el papel de los profesores es fundamental, en cuanto se necesita proponer actividades significativas, contextualizadas, en las que los estudiantes obtengan logros y cambios cognitivos en su estructura de pensamiento y, así mismo, promover la permanente reflexión tanto sobre lo que se lee, se escribe y se aprende como sobre *cómo* se lee, se escribe y se aprende, actividades que son la base de un comportamiento estratégico (Paris y otros, 1983) y que son propias de los lectores expertos.

En cuanto a las estrategias, no se trata de establecer una lista detallada de éstas para que sean utilizadas en cada situación de lectura, sino más bien de mostrar que cada situación de lectura es particular y solamente el propósito de la lectura, el tipo de texto y los conocimientos previos son los que determinan qué estrategias son las más adecuadas para conseguir las metas propuestas. Se requiere, entonces, el trabajo con diversos tipos de textos, diversos propósitos, en situaciones específicas de lectura para probar la efectividad de las distintas estrategias.

Por otra parte, no se puede lograr que los estudiantes asuman sus propios procesos con el solo hecho de pedirles que utilicen estrategias, sino, más bien, de enseñarles cómo usarlas, partiendo de una explicación clara, precisa y completa de lo que son y mostrándoles su uso adecuado, haciendo claridad sobre en qué circunstancias y por qué razones su uso es pertinente.

En síntesis, es en el marco del enfoque sociocognitivo de la lectura y de la construcción de sentido, por una parte, y del enfoque constructivista de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de generación de conocimiento, por otra parte, en el que se ha desarrollado el estudio cuyos resultados principales presentamos en este artículo.

LA INVESTIGACIÓN

La experiencia se llevó a cabo con los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle que estaban cursando Composición I, asignatura obligatoria del currículo en el segundo semestre de la carrera. Se hicieron dos experiencias: la primera, en el primer semestre del año 2000, con dos grupos paralelos, cada una de las investigadoras con uno de estos grupos a su cargo; la segunda, en el primer semestre del año 2001 con un solo grupo. Las intervenciones se hicieron sin modificar para nada el ambiente

natural de los cursos, el programa propuesto correspondió en su totalidad a la asignatura y se desarrolló durante el semestre académico correspondiente, de acuerdo con la programación regular del plan de estudios en cuanto a intensidad horaria -3 horas semanales-, horario y con los estudiantes regularmente matriculados.

PROCEDIMIENTO

El proceso de diseño incluyó la elaboración de una encuesta metacognitiva con la que indagamos acerca del conocimiento que los estudiantes dicen tener sobre sus procesos de lectura y una prueba de lectura que buscaba determinar los niveles de competencia lectora de los estudiantes, instrumentos que fueron aplicados tanto al inicio como al final de cada curso. Se diseñó, además, el programa de intervención que se puso a prueba en las dos aplicaciones. Con base en la experiencia obtenida y la información recogida con la primera aplicación del programa, revisamos y reestructuramos los instrumentos y el programa para la segunda aplicación. Finalmente, con base en los resultados obtenidos en la segunda aplicación, se definió la propuesta que se presenta en el informe final de la investigación. Es importante resaltar que la oportunidad de realizar dos aplicaciones con grupos diferentes nos dio la posibilidad de revisar los instrumentos diseñados, así como el programa mismo, al tiempo que revisábamos las concepciones teóricas en la práctica.

- LA ENCUESTA METACOGNITIVA

El objetivo fundamental de la encuesta era determinar el conocimiento que los estudiantes manifiestan tener sobre los procesos que llevan a cabo antes, durante y después de una lectura de estudio e identificar el procedimiento que siguen y las estrategias que utilizan. La información recogida nos ayudó también a definir el programa de intervención en estrategias cognitivas y metacognitivas que se puso a prueba con estos estudiantes.

Para la indagación sobre la lectura de estudio, tomamos como punto de partida al sujeto desde los dos objetivos metacognitivos fundamentales para la lectura: *la toma de conciencia* del sujeto lector sobre su proceso de comprensión y *el control* del mismo: evaluación y autorregulación del proceso.

La encuesta, en consecuencia, se organizó alrededor de los siguientes aspectos:

1. Toma de conciencia: a) El conocimiento del sujeto sobre sí mismo como sujeto cognitivo, b) Conocimiento sobre la tarea y c) Conocimiento sobre las estrategias.
 2. Control: a) Planificación - *Antes del proceso*. De acuerdo con el propósito, las demandas de la tarea y el tipo de texto: qué procedimiento se va a seguir para conseguir la meta propuesta, b) Regulación y supervisión - *Durante el proceso*. Conciencia del proceso y de cómo desarrollarlo; comprobación de los logros; identificación de dificultades durante el proceso y acciones correctivas pertinentes y c) Evaluación - *Después del proceso*: confrontar lo alcanzado con los propósitos establecidos y evaluar tanto la comprensión como la eficacia del procedimiento seguido.
- La encuesta se aplicó antes de cada intervención (EE) y al final de ellas (ES).

- LAS PRUEBAS DE LECTURA

Las pruebas de lectura se diseñaron con dos propósitos: indagar sobre la competencia lectora con la que llegan los estudiantes de los grupos intervenidos (PE: prueba de entrada) y, además, comprobar si lo que los estudiantes dijeron hacer en su lectura de estudio en la EE se cumplía en la práctica. Este diagnóstico nos permitió, también, definir qué aspectos del proceso de comprensión de textos se debían profundizar durante el programa de intervención. Una vez culminado el curso, aplicamos nuevamente una prueba de lectura (PS: prueba de salida) para comparar los resultados con los de la prueba inicial y determinar así la incidencia del programa.

La prueba se diseñó con preguntas que indagan sobre los tres niveles de comprensión lectora, definidos por Jurado y otros, en la evaluación realizada al Plan de Universalización de la Educación Básica². Los autores definen los tres niveles como: 1) literal, 2) inferencial y 3) crítico, analítico, intertextual. La división del proceso de lectura por niveles la utilizamos como una forma de caracterizar los modos de leer de los estudiantes para establecer estados en su competencia lectora, pero esta división no implica límites estrictos entre un nivel y el otro, es más una opción metodológica que nos permite un seguimiento puntual de algunos aspectos del proceso.

El nivel 1) literal, lo definimos, a partir de los autores, como el nivel que nos da información sobre los elementos básicos, fundamentales para la comprensión del texto. Así, las preguntas relacionadas con este nivel determinan

² Jurado Fabio y otros. *Juguemos a interpretar*. Evaluación de competencias en lectura y escritura, 1998.

el grado de comprensión de la información superficial del texto que el lector debe manejar para poder comprenderlo. En este nivel se pueden encontrar dos tipos de literalidad, una que retoma los conceptos y definiciones del texto tal como en él se expresan y la otra que parafrasea al texto es decir, la respuesta se corresponde con lo que dice el texto pero expresado con otras palabras.

El nivel 2) inferencial, es aquel en el que se manejan las relaciones internas del texto y del texto con el conocimiento previo del lector. Las preguntas relacionadas con este nivel exigen del lector suplir la información presupuesta, no explícita en el texto, pero necesaria para construir su sentido, como por ejemplo, establecer relaciones y asociaciones entre significados (implicaciones, causalidad, inclusión, etc.).

El nivel 3) crítico, analítico, intertextual, involucra los textos culturales, los conocimientos previos del lector y las experiencias que tiene del mundo. En él ubicamos las preguntas que tienen que ver con el sentido del texto como un todo, la idea principal del texto, el resumen de sus contenidos, la intención del texto y el tipo a que corresponde.

La prueba diseñada para la primera intervención fue cerrada. Después de la primera aplicación del programa, encontramos que de manera cuantitativa se podía demostrar la mejoría de los estudiantes a partir de los resultados de la PS. Sin embargo, en el análisis del alcance de las intervenciones en los grupos nos planteamos varios interrogantes: ¿Será suficiente hacer una prueba cerrada, si el propósito de la intervención es hacer que el lector interactúe con el texto, que asuma una posición y relacione sus conocimientos con los del texto para construir sentido? ¿Es suficiente medir los alcances del programa con una prueba de selección múltiple? ¿Qué información nueva sobre el programa de intervención y sobre las competencias de los estudiantes nos podrá arrojar una prueba abierta?

Para buscar respuestas a estos interrogantes, decidimos aplicar en la segunda intervención, tanto al inicio como al final, además de la prueba cerrada, otra abierta con los mismos textos y con preguntas similares por nivel, para analizar de qué manera los dos tipos de prueba podían arrojar mejores indicios de la competencia de lectura de los estudiantes. Estas consideraciones obedecen a que la prueba abierta es más exigente, ya que requiere no solo la construcción del sentido del texto, sino su reelaboración a través de la escritura y podrían medir mejor el desempeño de cada estudiante.

EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

En el contexto del marco teórico que sustenta la investigación, diseñamos el programa de intervención, cuyos lineamientos básicos presentamos a continuación.

1. Contenidos programáticos

Se escogió como eje temático del curso el análisis de *la relación entre lectura y conocimiento*, por lo tanto, los contenidos del programa se desarrollan a partir de lecturas sobre esta temática. La decisión de tomar para el curso un tema único cumple un doble propósito. Por una parte, centra la atención del estudiante en los procesos de construcción de conocimiento sobre dicho tema, lo que constituye el *saber qué*: la lectura y el conocimiento, la discusión sobre esta temática le brinda la posibilidad de reconceptualizar sobre los procesos de lectura y su papel fundamental en la aproximación al conocimiento –adquisición, transformación, construcción–, lo que contribuye al desarrollo de *una conciencia* sobre los procesos de lectura y de aprendizaje. Por otra parte, simultáneamente, el estudiante desarrolla estrategias para conseguir una mejor comprensión y controlar su proceso lector, lo que constituye el *saber cómo*: estas estrategias lo llevan a asumir su proceso, a controlarlo y a autorregularlo, convirtiéndose en mejor lector y en aprendiz autónomo.

De esta manera, en una situación natural de aprendizaje, buscamos que el estudiante se haga consciente de la necesidad de la lectura intencional y con sentido crítico, como elementos esenciales en su formación y en los procesos investigativos propios de su carrera.

En relación con lo anterior, los contenidos del programa giran sobre estos tópicos básicos:

1. Conceptualización sobre la lectura y su relación con el aprendizaje.
2. Cómo se lee en la universidad, por qué y para qué.
3. Etapas del proceso de lectura y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas:
 - a. Planificación. *Antes de la lectura*. Determinación de los propósitos de la lectura; activación, uso y revisión de los conocimientos previos; decisiones sobre el procedimiento que se debe seguir y las estrategias que se deben utilizar, en relación con las demandas de la tarea y con el tipo de texto.

- b. Supervisión. *Durante la lectura.* La lectura como proceso selectivo y gradual de construcción de sentido: anticipación de información; identificación y uso de claves del texto; elaboración de inferencias; construcción y confirmación de hipótesis; focalización (subrayado y toma de notas); jerarquización y reorganización de la información; elaboración de resúmenes; elaboración de reseñas críticas; identificación de dificultades y toma de decisiones acerca de los correctivos pertinentes.
- c. Evaluación. *Después de la lectura.* Interrogarse acerca de la eficacia de la comprensión de los contenidos del texto, del procedimiento seguido y de los resultados obtenidos.

2. Metodología del curso

El curso se desarrolla como taller, lo que presupone la participación permanente y activa de los estudiantes, en grupos pequeños o individualmente. Con base en pautas generales, trabajan con una diversidad de textos, en la construcción del significado de sus contenidos, así como en el desarrollo gradual de la supervisión y evaluación permanente de sus propios procesos de lectura y de comprensión.

Teniendo en cuenta que el programa se desarrolla con lectores adultos, la metodología del curso busca, a partir de su experiencia como lectores, involucrar a los participantes en unos procesos sistemáticos de construcción de sentido. Para ello, como estrategia pedagógica, *la primera fase* del curso se desarrolla a partir de la reflexión sobre las experiencias de lectura para reconocer los conocimientos previos y, así mismo, reconocerse y ser reconocidos como lectores activos en la construcción de sentido.

En un segundo momento dentro de esta fase, los participantes son puestos ante situaciones de lectura con unos propósitos definidos previamente para que así se involucren activamente en el procesamiento y la comprensión de los textos. Una vez realizadas las lecturas, se les lleva nuevamente a la reflexión y verbalización de lo que hicieron durante el proceso para cumplir el propósito fijado. A través de la discusión de las distintas experiencias, se va haciendo una puesta en común sobre los distintos factores que inciden en el proceso de comprensión y que permiten su control.

La segunda fase se desarrolla a partir de un proceso de enseñanza explícito, razonado y sistemático que busca que el estudiante, de manera gradual, asuma y controle su propio proceso de comprensión de textos. Se explica a los estudiantes con claridad y precisión en qué consiste la actividad o estrategia que

se va a trabajar, para qué sirve, cómo utilizarla, en qué condiciones y la eficacia (o ineficacia) de su uso en distintas situaciones (distintos tipos de textos y distintas metas de lectura). Este procedimiento se lleva a cabo antes, durante y después de la lectura, buscando siempre la participación activa del estudiante, al involucrarlo en una continua reflexión sobre lo que va a hacer y sobre lo que cada uno hizo, poniendo especial énfasis en la eficacia de lo realizado en relación con las metas propuestas previamente. De esta manera, el estudiante puede llegar a reducir las discrepancias entre lo que conoce del proceso y su desempeño en situaciones reales.

3. Sobre la evaluación

En un programa como el que se propone, cuyo énfasis es que los estudiantes asuman la conciencia, el control y la autorregulación de sus procesos, es necesario asumir la evaluación formativa con la participación de los agentes de los procesos: profesor y estudiantes. Para hacerlo, optamos por dos actividades básicas, como herramientas pedagógicas importantes que ofrecen información, desde diversos aspectos, sobre el desarrollo del curso y su incidencia en el desempeño de los estudiantes: la historia lectora y el portafolio.

Al inicio del curso, se pide a cada estudiante escribir su *historia lectora* como una parte importante en el proceso de activación de su conciencia sobre sus procesos de lectura, en las diferentes etapas de la escolaridad, con el fin de empezar a reconocerse como sujeto lector.

A lo largo del curso, para que el estudiante empiece a asumir el control y a desarrollar la conciencia sobre su proceso de aprendizaje, así como para evidenciar los procesos de reflexión y de construcción de conocimientos durante el curso, se le pide a cada estudiante llevar su *portafolio* en el que va archivando:

- Los instrumentos que se vayan aplicando en el desarrollo de la clase, con las observaciones sobre sus resultados.
- Las reflexiones escritas que cada uno hace después de cada clase, en las que básicamente se abordan interrogantes como: ¿Sobre qué aspectos trabajamos hoy? ¿Qué sabía sobre esto? ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué nuevas preguntas tengo? Al iniciar cada clase, se leen algunas de las observaciones de los estudiantes sobre estos aspectos para ir tejiendo relaciones entre los temas que se van abordando y para ir contando con los procesos individuales que cada uno va desarrollando. Los resultados de estas “puestas en común” entran a enriquecer las reflexiones que se consignan en el portafolio.

- Los textos que se lean y discutan durante el curso, con las huellas dejadas en ellos.
- Los talleres, con sus revisiones.
- Los textos adicionales aportados por cada uno.

Y en fin, todos los materiales que se consideren relevantes para el aprendizaje.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para los propósitos de este artículo, nos referiremos solamente a los resultados de la segunda intervención, que, como ya se expresó, se reestructuró a partir de los resultados que arrojó la intervención anterior.

DESDE LO CUALITATIVO

El análisis y la interpretación de la experiencia desde lo cualitativo, se basaron en la observación y registro de los procesos logrados por los estudiantes a lo largo del curso. Esta interpretación se corroboró con los resultados cuantitativos arrojados por las encuestas y las pruebas de lectura de entrada y de salida.

Para este análisis utilizamos la historia lectora y el portafolio, que se constituyeron en instrumentos pedagógicos fundamentales para el desarrollo del curso, así como nuestros propios registros de clase.

1. LA HISTORIA LECTORA

Su elaboración, al inicio del curso, nos sirvió para reconocer la experiencia y el conocimiento con que llegan los estudiantes a la universidad. Encontramos como información que corrobora lo que otros han encontrado, que, en términos generales, en los primeros años de escolaridad se hace énfasis en aprender a descifrar el lenguaje escrito; que el gusto por la lectura se desarrolla fundamentalmente en los años de la infancia y que, en este aspecto, juega un papel primordial la familia. En cuanto a la escuela, la lectura es una tarea que el sujeto asume para responder de manera literal y, en algunos casos inferencial, a las preguntas planteadas por el profesor. La lectura se asume, entonces, como un ejercicio escolar que no se articula con los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, el sujeto no la incorpora a su experiencia vital.

El saber recogido en la historia lectora permitió, además, a profesoras y a estudiantes comparar y revisar el concepto y el modelo de lector que traía cada

uno antes de iniciar el programa de intervención y se constituyó en el punto de referencia para la reconceptualización en las distintas etapas del proceso. Destacamos, también, su valor como punto de partida fundamental en el proceso metacognitivo de cada uno de los sujetos, ya que les permitió reconocerse y asumirse como sujetos de aprendizaje, en un proceso en el que se destacó el papel fundamental del lector y su relación con el texto. Este documento fue retomado a lo largo del curso para su reconstrucción y evaluación por los estudiantes, quienes pudieron resaltar así sus aciertos y analizar sus fallas para construir un nuevo conocimiento sobre la lectura y sobre los procesos de cada uno.

2. EL PORTAFOLIO

La experiencia obtenida con el programa mostró que el portafolio se constituyó en un elemento fundamental para el proceso que los estudiantes llevaron a lo largo del curso. Su elaboración les permitió cumplir distintos propósitos: reconocer sus estrategias de lectura, adoptar otras nuevas, reflejar el trabajo sistemático de los contenidos del curso, dar cuenta de los talleres y ejercicios realizados y de la corrección permanente de ellos, evaluar el manejo de los contenidos no solo desde lo conceptual, sino también desde lo procedimental y lo actitudinal y registrar las reflexiones, inquietudes e interrogantes que se formularon sobre cada sesión de clase.

Con el fin de valorar esta actividad, nos basamos en una revisión cuidadosa de los portafolios de los estudiantes a mitad del curso y al final del mismo, así como de los registros de las puestas en común, que se hicieron en cada clase, sobre lo recogido en el portafolio por los estudiantes; esto nos llevó a apreciar resultados como los siguientes:

- La elaboración del portafolio implicó para el estudiante un gran esfuerzo cognitivo y metacognitivo, ya que lo obligó a procesar cuidadosamente los contenidos de los textos, a repensar sus procesos, a reconocer sus fortalezas, a identificar sus dificultades y a tomar los correctivos pertinentes.
- La lectura y discusión de sus contenidos en la clase, permitió a los estudiantes asumirse como sujetos cognitivos y compararse entre sí como agentes de su aprendizaje y les enseñó, desde la experiencia, que no todos aprenden de igual manera, que las experiencias e intereses diversos de cada uno de ellos se reflejan de manera distinta en sus procesos de aprendizaje.

- Además de lo anterior, la lectura del portafolio antes de iniciar cada sesión, permitió actualizar los contenidos de la última clase y revisar y verificar el nivel de comprensión por parte de los estudiantes.
- El involucrarse activamente en la elaboración del portafolio permitió que los estudiantes asumieran procesos de autoevaluación de sus aprendizajes y de su desempeño.
- Como profesoras, nos permitió establecer una comparación entre lo que creíamos que estábamos enseñando, lo que enseñamos efectivamente y lo que aprendieron los estudiantes.
- El portafolio nos dio, además, información sobre qué tipo de actividades, qué contenidos, qué formas de trabajo eran más efectivas para el aprendizaje de los estudiantes y nos permitió replantear los procesos de enseñanza.

El otro elemento de análisis y evaluación de la experiencia lo constituyó el registro que cada profesora llevó de la interacción en la clase, a través de las actividades de lectura y de los comentarios y reflexiones de los estudiantes sobre los contenidos de los textos y sobre sus procesos. Esto nos permitió hacer un seguimiento sobre sus logros cognitivos: lo que estaban aprendiendo sobre el eje temático del curso – la relación entre la lectura y el conocimiento –, y sobre cómo estaban leyendo y qué procesos estaban siguiendo para comprender.

Además de lo anterior, en el transcurso del programa, se implementaron talleres y pruebas escritas para indagar, más específicamente, sobre los niveles de competencia lectora de los estudiantes. Para esto nos sirvió también el análisis de las huellas que los estudiantes dejaron en los textos trabajados: anotaciones, subrayados, preguntas.

En términos generales, podemos decir, entonces, que en nuestra interpretación, las observaciones muestran que el programa logró no solamente mejorar la competencia lectora de los estudiantes, sino que los llevó a asumir una actitud reflexiva sobre sus procesos en un intento de autoevaluación de sus procesos.

DESDE LO CUANTITATIVO

Con el propósito de dar un sustento cuantitativo al análisis e interpretación cualitativa del estudio, presentamos el análisis de los resultados que arrojaron los instrumentos diseñados.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

El análisis de los resultados obtenidos con la encuesta de entrada (EE) nos permite decir que las respuestas de los estudiantes muestran, en su mayoría, un desconocimiento de las estrategias y un afán por contestar a todo positivamente, como si se tratara de “ganar” la encuesta. Esta afirmación la podemos hacer, debido a que, durante el proceso de intervención, el trabajo con una serie de lecturas en clase nos permitió constatar que muy pocos estudiantes hacen lecturas con propósitos claros; la mayoría no hace nada especial antes de asumir una lectura de estudio; en general, no se fijan actividades para comprender y aprender mejor y, usualmente, hacen sus lecturas porque el profesor las asigna. Tampoco realizan actividades que se puedan considerar como estrategias que los preparen para un aprendizaje eficiente. Aquellos que toman apuntes, subrayan o hacen anotaciones lo hacen solamente si la lectura es para hacer un trabajo escrito a petición del profesor o para un examen. Es decir, leen con propósitos externos a ellos y no con propósitos propios de aprendizaje, lo que hace que el proceso de focalización en el texto sea indiscriminado y no obedezca a una planificación previa.

A continuación se presentan los resultados pertinentes de los distintos apartados de la encuesta.

I. ANTES DE INICIAR UNA LECTURA DE ESTUDIO

En este grupo de preguntas encontramos un aumento favorable en cada uno de los ítems, al comparar la encuesta de salida con la de entrada. Como vemos en la Tabla 1, el aumento más alto lo encontramos en la opción *Reflexionas sobre el tema que vas a leer*, con un 18.5%. También observamos que hay un aumento del 11.1% en la opción *Tienes claridad sobre los propósitos de la lectura* y de 7.4% en la opción *Decides qué vas a hacer con el texto para su comprensión*.

Tabla de frecuencias 1

<i>Antes de iniciar una lectura de estudio</i>	Entrada		Salida	
	Si	No	Si	No
Tienes claridad sobre los propósitos de la lectura	81,5%	18,5%	92,6%	7,4%
Reflexionas sobre el tema que vas a leer	55,6%	44,4%	74,1%	25,9%
Decides que vas a hacer con el texto para su comprensión	70,4%	29,6%	77,8%	22,2%
No haces nada especial, te pones a leer	44,4%	55,6%	38,5%	61,5%

En la opción *No haces nada especial, te pones a leer*, los resultados nos muestran que al iniciar la intervención, el 44% no hace nada especial y se pone a leer, mientras que en la ES este porcentaje disminuye en un 5.9%. Esta disminución positiva muestra que al final de la intervención un mayor número de estudiantes toma decisiones antes de ponerse a leer. Esta opción la utilizamos, además, como contraste de las dos anteriores, que se refieren a actividades de preparación para la lectura y este contraste permite corroborar que, al final de la intervención, un mayor porcentaje de estudiantes se prepara para el proceso de lectura, es decir, no leen solo por leer, sino para cumplir un propósito.

II. MIENTRAS ESTÁS LEYENDO

En términos generales, los resultados de este apartado nos permiten considerar que al finalizar la intervención, los estudiantes tienen mayor conciencia y control sobre su proceso de lectura, ésta deja de ser un ejercicio más y se asume intencionalmente, como lo corroboran los porcentajes en las respuestas de este grupo que aumentan favorablemente en la ES, como lo muestra la Tabla 2. La tabla presenta los resultados de las preguntas que se refieren a la conciencia sobre el proceso de lectura y a estrategias que facilitan la comprensión mientras se lee, aspectos que corresponden a objetivos fundamentales del programa de intervención.

Tabla de frecuencias 2

<i>Mientras estás leyendo</i>	Entrada		Salida	
	Si	No	Si	No
Tienes conciencia de por qué lees así y no de otra forma	38,5%	61,5%	77,8%	22,2%
Realizas algunas actividades que te facilitan el proceso de lectura	55,6%	44,4%	92,6%	3,8%
Adaptas tu forma de leer a los distintos tipos de texto	66,7%	33,3%	92,6%	7,4%
Intentas anticipar lo que sigue	44,4%	55,6%	66,7%	33,3%

Como se observa en la Tabla, en la ES aumentan favorablemente los porcentajes en las respuestas positivas, al tiempo que disminuyen, de la misma manera, los correspondientes a las respuestas negativas. A partir de estos resultados, podemos decir que el programa logra que los estudiantes modifiquen su conciencia tanto sobre el proceso de lectura como sobre el procedimiento para lograr la comprensión de los contenidos del texto que se lee.

Esto se confirma con aquellas actividades desarrolladas en el curso que se corresponden con este grupo de preguntas. A estas actividades, como se expresó antes, se les hizo seguimiento a través de las huellas dejadas por los estudiantes en los textos leídos, tanto en las pruebas de lectura de entrada y de salida, como en otras realizadas como parte del curso, así como a través de la observación de los procesos que los estudiantes siguieron en el aula, durante el curso, con los textos trabajados. Estas observaciones también nos permiten afirmar que, en el desarrollo del curso, los estudiantes aprehenden actividades que les permiten una lectura más efectiva y un mejor aprendizaje.

III. CUANDO TIENES DIFICULTADES EN LA LECTURA

La diferencia entre la EE y la ES se establece en relación con la conciencia del sujeto durante el proceso. Por ejemplo, en la opción *Creer que no tienes un conocimiento adecuado del tema*, hubo un aumento favorable en la ES, Gráfico 1, el 70,4% considera que las dificultades que encuentra en la lectura dependen de él, más exactamente de sus conocimientos previos. Esta observación es fundamental, debido a que el programa busca incrementar la conciencia del sujeto en cuanto a la relación interactiva que se debe plantear entre el texto y sus conocimientos como elemento fundamental para el proceso de construcción de sentido de los contenidos.

Gráfico 1



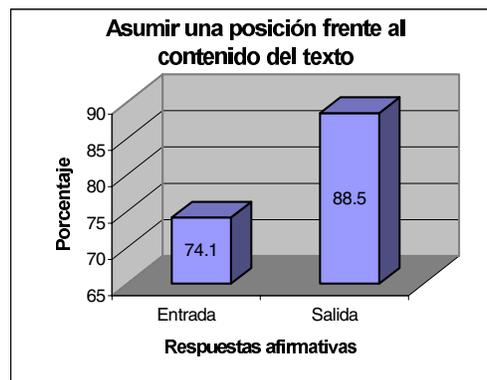
Este aumento en el grado de conciencia corrobora los resultados de la opción que se usó como contraste, *Te parece natural y no haces nada en especial*, en la que se pasa de un 88.9% de los que consideran que no es natural tener

dificultades y no hacer nada para resolverlas, en la EE, a un 92,3% en la ES, al tiempo que se pasa de 11.1% en la EE a 7.7% en la ES, los que consideran natural tener dificultades y no hacen nada al respecto. Lo anterior muestra que al final de la intervención hay una mayor conciencia sobre el proceso y la necesidad de acciones correctivas, cumpliéndose así otro de los objetivos del programa.

IV. DURANTE EL PROCESO DE LECTURA TE INTERESA

En el grupo de preguntas relacionado con lo que le interesa al lector en su proceso, encontramos resultados semejantes para la EE y para la ES. Las respuestas apuntan a lo que podemos asumir como interés básico que se espera en un proceso de lectura: saber de qué se trata el texto y entender su contenido. Sin embargo, encontramos, también, que después de la intervención hay un aumento favorable en cuanto a *Asumir una posición frente al contenido del texto*: mientras en la EE esta alternativa obtuvo un porcentaje de 74.1%, en la ES el resultado fue de 88.5%, Gráfico 2. Este resultado es importante puesto que muestra la efectividad del programa de intervención, uno de cuyos objetivos fundamentales era lograr que los estudiantes, además de comprender el texto, lo interpretaran y tomaran posición frente a sus contenidos.

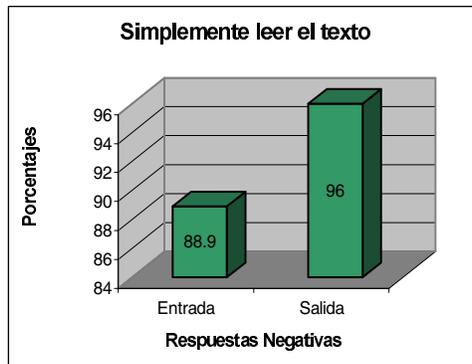
Gráfico 2



La opción *Simplemente leer el texto*, que utilizamos como contraste de este grupo, Gráfico 3, permite observar que al finalizar la intervención al 96% de los estudiantes no les interesa simplemente leer el texto, lo que indica que a lo largo del curso han desarrollado mayor conciencia y regulan mejor su proceso. Podemos decir, entonces, que los sujetos se involucran más con la lectura y

manifiestan más preocupación por la interpretación y la toma de posición frente a lo que leen, como resultado del programa.

Gráfico 3



En síntesis, los resultados anteriores permiten afirmar que al terminar la intervención aumentan los estudiantes que leen con propósitos previos en mente, es decir, no leen solo por leer, se preparan para la lectura y, además, tienen mayor conciencia y control sobre su proceso de lectura, lo que se había observado ya a lo largo del curso. Estas observaciones también nos permiten afirmar que los estudiantes, en el desarrollo del curso, se involucran en actividades que les permiten una lectura más efectiva y un mayor aprendizaje. Como resultado del programa, los sujetos se involucran más con la lectura y manifiestan mayor preocupación por la interpretación y la toma de posición frente a lo que leen, lo que nos permite considerar que el programa de intervención fue positivo.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LECTURA

En este análisis es necesario resaltar dos aspectos importantes. El primero tiene que ver con el progreso obtenido en los resultados de los dos tipos de pruebas, abierta y cerrada, al finalizar la intervención. En general, los resultados de la intervención fueron positivos por las diferencias favorables al comparar los resultados de la PS con los de la PE, en todos los niveles, lo que indica un progreso en la competencia de los lectores.

El segundo aspecto tiene que ver con los resultados de la comparación de las pruebas cerradas y las abiertas, tanto al iniciar como al finalizar la intervención. Tablas 3 y 4. Al inicio (PE), la prueba *cerrada* tuvo mejores resultados en los niveles 1) literal y 3) crítico, analítico e intertextual que la prueba *abierta*, con una diferencia mínima en el nivel 3) inferencial.

Tabla 3 Prueba cerrada

Niveles	Entrada	Salida	Diferencia
Literal	63%	79%	16%
Inferencial	53%	61%	8%
Crítico	62%	72%	10%

Tabla 4 Prueba abierta

Niveles	Entrada	Salida	Diferencia
Literal	35%	75%	40%
Inferencial	55%	69%	15%
Crítico	40%	64%	24%

Al culminar la intervención (PS), podemos observar, sin embargo, que la prueba *abierta* superó los resultados de la cerrada en el nivel 2) inferencial (69% vs. 61%), se mantiene casi igual en el nivel 1) literal y disminuye en un 8% en el nivel 3) crítico, analítico e intertextual.

Es importante destacar que la sistematización de la información de las *pruebas abiertas*, muestra que el rendimiento en la prueba de salida es mayor que en la entrada, y este aumento es mayor que el obtenido en la prueba cerrada. Como observábamos, una prueba abierta de comprensión, al no dar opciones para la respuesta, es más exigente ya que se necesita de unos procesos de reelaboración y de reorganización de los contenidos del texto para encontrar la respuesta adecuada. Este resultado permite decir que los estudiantes mejoran sus procesos de lectura después de la intervención.

De esta manera, la comparación de los resultados obtenidos con los dos tipos de pruebas nos permite responder las inquietudes que nos planteamos respecto a la información que nos podría arrojar la comparación entre la prueba abierta y la cerrada, respecto al progreso de la competencia lectora de los estudiantes.

Finalmente, debido a que las preguntas estaban orientadas a que el estudiante mostrara un manejo conciente y coherente del texto, a través de: el reconocimiento de las relaciones intra y extratextuales; la elaboración de inferencias al interior del texto; la construcción del sentido del mismo, al relacionarlo con sus conocimientos previos; la toma de posición frente al texto, podemos afirmar que el programa de intervención mejoró el proceso de lectura de los participantes.

En cuanto a la fiabilidad de las pruebas diseñadas, la comparación de los resultados obtenidos en las diferentes aplicaciones de las pruebas nos permite considerar que las preguntas diseñadas son fiables en los diferentes niveles, ya que los resultados en cada pregunta son similares, tanto en la PE como en la PS, como se observa en las tablas siguientes:

		Rend. Promedio
Cerrada	Entrada	3.09
	Salida	3.62
Abierta	Entrada	2.06
	Salida	3.51

Prueba de lectura	
Cerrada	PE vs PS Significativo*
Abierta	PE vs PS Significativo*

*Los resultados fueron significativos en un 95% de confianza. Se usó una prueba paramétrica *T-student*, con el programa SPSS, versión 9.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

El proceso de fundamentación teórica nos permitió la revisión, la profundización y el refinamiento de nuestro conocimiento sobre las operaciones y las estrategias cognitivas y metacognitivas que se llevan a cabo durante el proceso de comprensión de textos. Este conocimiento, cada vez más elaborado, fue una de las bases para ir revisando y reelaborando, durante el proceso de investigación, tanto los instrumentos de recolección de información como el programa de intervención en sus distintos aspectos: selección de lecturas, actividades, metodología, evaluación.

La posibilidad de confrontar la conceptualización que íbamos construyendo en la revisión teórica, con la práctica del aula, a través del programa de intervención, nos permitió también reelaborar los conceptos fundamentales y construir conocimiento nuevo sobre los procesos de comprensión de textos y de aprendizaje. De esta manera, avanzamos en reducir la brecha entre lo que

plantea la teoría y la práctica de aula, uno de los aspectos que habíamos identificado como problemático en el proyecto.

Más específicamente, el trabajo desde lo metacognitivo, nos llevó a reconceptualizar el aprendizaje como un proceso intencional y gradual ocasionado por un sujeto activo, agente de sus propios procesos de conocimiento. Esto implica que el estudiante debe ser asumido por el profesor y asumirse como sujeto de conocimiento.

Desde esta óptica, durante el estudio pudimos constatar influencias mutuas entre metacognición y aprendizaje, procesos que se nutren y enriquecen recíprocamente: a mayor conciencia, mayor control, lo que lleva a un aprendizaje más intencional y autónomo y, por su parte, este aprendizaje incide en una mayor conciencia y así sucesivamente.

Un punto de partida fundamental para el desarrollo del programa fue el reconocimiento de la experiencia y el conocimiento con que llegan los estudiantes a la universidad, ya que les permitió reconocerse como sujetos cognitivos y constatar, en la práctica misma, que el conocimiento se construye a partir del marco de referencia de cada uno.

En el proceso de construcción de sentido de los textos, los estudiantes entendieron su papel fundamental como lectores que aportan desde su marco de referencia, así como el valor de la lectura como parte integral de su formación profesional.

La posibilidad de reflexionar no solamente acerca de los contenidos de los textos, sino acerca de los procesos seguidos por cada uno, fue un aspecto fundamental en el proceso metacognitivo de los sujetos, ya que les permitió reconocer sus fortalezas y debilidades y asumirse como sujetos de aprendizaje.

La experiencia con el programa desarrollado permitió reconocer, en la práctica misma, el valor de la lectura en el proceso de construcción de conocimientos: la interacción entre el estudiante y el texto, mediada por el profesor y por sus pares, hace que los esquemas de los participantes en el curso se transformen y cada actividad se asuma como una verdadera construcción social de conocimiento.

La escogencia de la relación lectura y conocimiento como eje temático hizo que el curso se constituyera en un espacio natural de aprendizaje: se partió del conocimiento previo de los estudiantes, de sus carencias y de sus intereses en cuanto a la lectura y, a partir de todos estos, los estudiantes pudieron construir conocimiento sobre la temática, a la vez que desarrollaron estrategias de comprensión mejor orientadas.

Esto permitió, además, que el curso se desarrollara como un espacio real de aprendizaje sobre la lectura, más que como un programa de estrategias, y la reflexión permanente de los estudiantes sobre sus procesos fue una motivación para que participaran más activamente, ya que en el proceso mismo se dieron cuenta de que solo podían participar leyendo, reconociendo sus conocimientos previos, confrontando el contenido de los textos con sus experiencia y reelaborándolos.

Este proceso también les permitió revisar no solo sus concepciones anteriores, sino lo planteado por distintos autores sobre la temática.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso gradual, no exhaustivo, que se logra paso a paso con la práctica, consideramos que el papel del maestro en el desarrollo de estrategias metacognitivas es el de asumir una metodología en la que haga constantemente explícitos los objetivos, permita que los estudiantes se fijen propósitos de aprendizaje claros y los oriente a asumir el control de sus procesos. En este sentido, la información que el profesor suministre a los estudiantes debe de ser clara, precisa y el procedimiento flexible para ajustarlo, durante su ejecución, a las metas y a las demandas de la tarea.

En un programa como el que se propone, con el que se orienta a los estudiantes a asumir el control y la autorregulación de sus procesos, la evaluación formativa por parte de los sujetos que participan en el proceso es una necesidad. Actividades como la historia lectora, las fichas metacognitivas, la elaboración del portafolio y el registro del desarrollo mismo de las clases, constituyen herramientas básicas, para profesores y estudiantes, en el seguimiento de los procesos de aprendizaje.

El análisis de los resultados de la encuesta y de la prueba de lectura de salida corrobora la observación del comportamiento de los estudiantes en sus procesos lectores a lo largo del curso, tanto en el manejo de los contenidos del texto, como en el control de sus procesos.

Esto nos lleva a afirmar que el curso modificó la concepción de los estudiantes sobre la lectura, les permitió enfrentarse a diversos tipos de textos y asumir diferentes formas de leer, de acuerdo con el texto y con los propósitos fijados. Los estudiantes reconocieron la necesidad de tener propósitos claros antes de la lectura, de orientar las actividades que realizan durante el proceso de acuerdo a esos propósitos y de reelaborar los contenidos del texto como estrategias fundamentales para construir una representación coherente de lo que el texto expresa.

En síntesis, podemos decir que al final del curso los estudiantes:

1. Tuvieron mayor claridad sobre el papel de la lectura en su proceso de formación.
2. Reconocieron sus estrategias y sus procesos.
3. Dieron mejor cuenta de sus procesos de lectura: en términos de contenidos y de los procedimientos seguidos.
4. Hicieron mejor uso de su conocimiento previo en la construcción del sentido de lo que leían.
5. Intentaron asumir el control y la autorregulación de sus procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M.J. y COLLINS A. 1985 «A schema-theoretic view of reading». En H. Singer y R.B. Rudell (ed.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Canada.
- BRANSFORD, J.D. 1985 "Schema activation and schema acquisition". En H. Singer y R.B. Rudell (ed.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Canada.
- BROWN, A.L. 1986 "The role of metacognition in reading and studying". En J. Orasanu (ed.) *Reading Comprehension from Research to Practice*. Erlbaum, New Jersey.
- CIAPUSCIO, G.E. 1994 *Tipos Textuales*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- COLL, C. 1988 "Significado y sentido en el aprendizaje escolar". En *Infancia y Aprendizaje*, 41.
- DE BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. 1983 *Introduction to Text Linguistics*. Longman, London.
- GARDNER, R. 1987 *Metacognition and Reading Comprehension*. Ablex Publishing Corporation, USA.
- JURADO, F. y OTROS 1998. *Juguemos a interpretar*. Plaza y Janés Editores, Bogotá.
- LÓPEZ, G. S. 1997 "Los Esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos". En *Revista Lenguaje* 25. Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Cali.
- LÓPEZ, G. S. 1999 "Los profesores universitarios y la lectura". En *Revista Lenguaje* 27, Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Cali.
- LÓPEZ, G. S. y ARCINIEGAS, E. 2002 *Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario*. Informe final de investigación. Centro de Documentación, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Univalle.
- MARTÍNEZ M.C. 1997 "El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario". En M.C. Martínez (comp.) *Los Procesos de la Lectura y la Escritura*. Editorial Universidad del Valle, Cali.
- MATEOS, M. 2001 *Metacognición y educación*. Aique Argentina.
- PARIS, y OTROS 1988 "Models and metaphors of learning strategies". En Weinstein y otros (ed.) *Learning and Studying Strategies*. Academic Press, New York.

- RESNICK, L.B. 1984 "Comprehension and learning: Implications for a cognitive theory of instruction". En H. Mandley otros (ed.) *Learning and Comprehension of Texts*. Lawrence Erlbaum Ass., New Jersey.
- RUMELHART, D. E. 1980 "Schemata: the building blocks of cognition". R. J. Spiro y otros (ed) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, New Jersey.
- RUMELHART, D. E. 1997 "La comprensión de la comprensión". En E. Rodríguez y E. Lager (comp.) *La lectura*. Editorial U. del Valle, Cali.