

Chirinos Molero, Nuris M.

Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado

Zona Próxima, núm. 17, julio-diciembre, 2012, pp. 142-153

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85324721010>



Zona Próxima,

ISSN (Versión impresa): 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

ARTÍCULOS CORTOS DE RESULTADOS
PRELIMINARES DE INVESTIGACIÓN
SHORT ARTICLES OF PRELIMINARY RESEARCH REPORTS

Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado

*Metacognitive strategies applied in
writing and reading comprehension
in proceedings of grade*

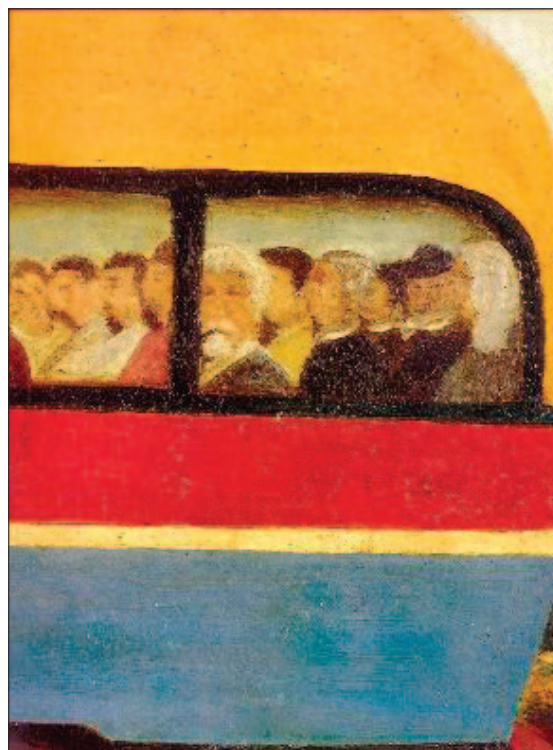
Nuris M. Chirinos Molero

zona próxima

**Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte**

n° 17 julio-diciembre, 2012
ISSN 2145-9444 (on line)

zona
próxima



MARÍA MODELO
JOSÉ LEÓN

Dimensiones: 29,5x5,58cms.
Técnica: Oleo sobre madera
Año de publicación/creación: 1963

NURIS M. CHIRINOS MOLERO
ARQUITECTA.

MSC EN DOCENCIA PARA EDUCACIÓN SUPERIOR.
DOCTORADO EN EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS,
POLÍTICAS, CURRICULARES Y DE GESTIÓN.
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. ESPAÑA.
DIPLOMA DE ESTUDIOS AVANZADOS EN EL ÁREA DE TEORÍA E
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA - ESPAÑA.
DOCENTE DE POSTGRADO EN LA UNERMB- SEDE BACHAQUERO.
ESTADO ZULIA. VENEZUELA.
arqnurischirinos@yahoo.com

FECHA DE RECEPCIÓN: SEPTIEMBRE 12 DEL 2011
FECHA DE ACEPTACIÓN: AGOSTO 23 DEL 2012

Esta investigación tuvo como objetivo describir las estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora de los estudiantes del posgrado de Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB) en el desarrollo del trabajo de grado. Se fundamentó en la psicología cognoscitiva y las teorías constructivistas de Piaget puesto que el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento. La metodología fue de tipo descriptiva. Conformada por una población de 128 estudiantes del Programa de la Maestría Docencia para Educación Superior; la muestra fue de carácter intencional con 27 estudiantes en total. Se aplicó un cuestionario tipo escala Licker. Los resultados demostraron que estos estudiantes poseen un alto nivel metacognitivo, en cuanto a la meta-atención, metacomprensión, metamemoria y metalenguaje, sobre la escritura y comprensión lectora durante el desarrollo de los trabajos de grado. Lo que llevó a concluir que este grupo de estudiantes presentan fortalezas en la disciplina del desarrollo metacognitivo, facilitándoles el proceso constructivo del conocimiento científico. PALABRAS CLAVE: Estrategias metacognitivas, conocimiento científico, comprensión lectora.	RESUMEN	ABSTRACT This research aimed to describe the metacognitive strategies applied in writing and reading comprehension of Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB) graduate students in the development of the thesis. It was based on cognitive psychology and constructivist theories of Piaget since the subject interacts with the object of knowledge. The methodology was of descriptive type. Conformed by a population of 128 students of the Master of Teaching Program for Higher Education, the sample was intentional character with 27 students in total. A questionnaire applied was Licker type scale. The results showed that these students have a high level metacognitive, regarding the meta-attention, metacomprehension, metamemory and metalanguage, about writing and reading comprehension during development of grade work. What led to the conclusion that this group of students has strengths in the discipline of metacognitive development, by facilitating the scientific knowledge of construction process. KEYWORDS: Metacognitive strategies, scientific knowledge, reading comprehension.
---	----------------	--

INTRODUCCIÓN

Desde las décadas de los ochenta y noventa la universidad ha venido siendo cuestionada por elementos externos a la misma: gobiernos, empresa privada, organismos internacionales y sociedad en general, según Tunnermann (2002):

...ponen en tela de juicio la calidad de la educación superior, particularmente la pública, cuestionan su eficiencia económica y su rentabilidad social, y discuten la prioridad y cuantía de las inversiones destinadas a este nivel educativo (p. 5).

Aun cuando en América Latina los gobiernos han incrementado los presupuestos destinados al sector educativo, el promedio de inversión en la región es de 4.7% con respecto del PIB (producto interno bruto), cifra muy por debajo del 6% mínimo recomendado por el Foro Mundial de Dakar en Gascón (2008) para asegurar una educación de calidad para todos. Sin embargo, las partidas presupuestarias asignadas a la educación superior no satisfacen las demandas de las autoridades universitarias, dado que no alcanzan a cubrir los compromisos laborales así como la necesaria inversión en materias como tecnología o investigación.

Al comparar los indicadores anteriores, planteados por Gascón (2008), con los países más desarrollados de Europa y América del Norte, este asciende a un 5.7%, representando un nivel de gasto público sustancialmente más elevado que el de otros países, por ello el logro de la calidad ha sido influenciado no sólo por los procesos económicos, políticos y sociales sino también en la producción científica, visualizándose en varios países, específicamente en Venezuela, un considerable retraso y baja productividad en la culminación de los proyectos de investigación.

En relación a lo expresado, es importante considerar la existencia de un síndrome denominado TMT (todo menos tesis), definido por Valarino (2000, p.55) como "el conjunto de trastornos, impedimentos u obstáculos, sentimientos y conductas que presenta un estudiante o profesional cuando aborda la tarea de planificar, desarrollar o publicar un proyecto de investigación, tesis, trabajo de ascenso o similar".

Al respecto, Valarino (2000) plantea que sólo un 0.5% se gradúa al haber cumplido con el lapso reglamentario según el reglamento de la Ley de Universidades (dos años para las especializaciones – maestrías y cuatro para los doctorados) y 10% acumulado, después de nueve años de haber iniciado sus estudios. Este bajo índice de producción de tesis y trabajos de grado, unido al alto índice de aprobación del total de créditos en asignaturas, es el indicador más importante de un síndrome TMT (todo menos tesis).

Ante este escenario, surge el presente tema de investigación cuyo objetivo es describir las estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora de los estudiantes del posgrado UNERMB en el desarrollo del trabajo de grado. Siendo importante que los estudiantes reflexionen sobre su propio quehacer en la investigación, esta acción individual, crítica y autorreflexiva es propia de las estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora por los estudiantes a la hora de elaborar un proyecto de investigación o trabajo de grado.

CONCEPTUALIZACIÓN DE METACOGNICIÓN

Según De Luque & Ontorria (2000), la metacognición es un referente básico para enseñar a pensar, ya que el alumnado desarrolla la capacidad de controlar la situación de aprendizaje y se da cuenta de lo que hace y necesita hacer, es

decir, de los procesos que están implicados en la actividad del aprendizaje. En otras palabras, se refiere a la habilidad que tiene un individuo de organizar, aplicar y controlar los procesos mentales en un contexto concreto marcado por la actividad o tarea. En otras palabras, la metacognición facilita la efectividad en todo proceso de aprendizaje porque contribuye a la autorreflexión y autorregulación de los procesos mentales de forma consiente sobre cómo aprende el alumnado.

TIPOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Burón (2006) describe diversos tipos de estrategias metacognitivas:

- a. Meta-atención: es el conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender: a qué hay que atender, qué hay que hacer mentalmente para atender, lo que significa el reconocimiento de las debilidades del individuo, que le permiten darse cuenta de las distracciones y considerar los correctivos necesarios para darle solución.
- b. Metacomprensión: está relacionada con el conocimiento que puede tener el estudiante de su propio yo y de las estrategias apropiadas para realizar con éxito la tarea que se le asigna. En otras palabras, es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla. Así mismo, Baumann (1990) plantea que la metacomprensión es quizás cuando “un alumno es capaz de transferir la identificación del tema central, de las ideas centrales explícitas y de inferir ideas principales implícitas, cuenta con un conocimiento declarativo, de procedimiento y metacognitivo mucho más sólido” (p. 122).
- c. Metamemoria: consiste en el grado de conocimiento y conciencia que posee el individuo

acerca de la memoria y de todo aquello relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información (Amaya & Prado, 2007). Algunos de los aspectos más conocidos y estudiados de la metamemoria, aparte de los relativos a su desarrollo y a los procesos de “control de la realidad” hacen referencia e estimaciones sobre el conocimiento ya adquirido y a estimaciones sobre ejecuciones futuras.

- d. Metalenguaje: se refiere a las habilidades metalingüísticas, que no se reduce a un mero hablar sobre el lenguaje, sino a un conocer, pensar y manipular cognitivamente, tanto el lenguaje, como la actividad lingüística de cualquier hablante y en particular del propio sujeto (Burón, 2006).

En este sentido, el lenguaje es un componente de la acción cognitiva, a través de él pensamos y nos expresamos contribuyendo a la construcción de ideas y significados, pues, es el instrumento del conocimiento que permite aprender. Al reconocer el tipo de estrategia metacognitiva que posee el estudiante, el docente juega un papel importante, debido a que es uno de los responsables de monitorear y promover durante el proceso de escritura y comprensión lectora ese desarrollo metacognitivo efectivo para el logro de un aprendizaje de calidad.

CONCEPTUALIZACIÓN DE ESCRITURA Y COMPRENSIÓN LECTORA

Klinger (2000) define escritura como el acto de representar por medio de letras o símbolos gráficos una idea, o las formas de percibir la realidad en una sociedad democrática. Por su parte Cassany (1998, p. 27) afirma que la escritura “constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación”, mientras

Tabash (1999, p. 99) considera que la expresión escrita "...es un proceso que permite expresar y comunicar ideas, su objetivo primordial es la construcción de significados".

Por otra parte, Contreras (2004, p. 127) define la lectura como "el proceso de recrear el texto en la mente del que lee, donde el lector coteja los elementos del texto con su propia estructura del mundo, y la modifica de acuerdo con sus propios conceptos". Es decir, la lectura es un acto con el que el ser humano acepta la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito; por tanto, el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar.

Siempre se considera la lectura como una actividad que permite identificar, decodificar y analizar lo que otra persona quiere decir, aceptando la responsabilidad de buscar un sentido del texto y transformar los conocimientos previos por los conocimientos recientemente aprendidos.

En este sentido, para la enseñanza de la comprensión lectora, se debe ver la lectura no como una transferencia de información, sino como el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje y, más aun, como un proceso de transacción entre el lector y el texto. Según Cassany (1998), existen tres niveles de lectura: conocimiento de las palabras, comprensión y evaluación. A su vez el autor, considera que la comprensión se compone de subniveles:

La comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisa-

mente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen (p. 102).

Cabe destacar, entonces, que las estrategias de lectura y comprensión, según Klingler (2000), son las habilidades que se tienen para comprender y descifrar lo que se lee. Es una experiencia personal, una reflexión y un refinamiento de la comprensión individual de la vida, tal como se percibe y se vive. En otras palabras, esta definición puede interpretarse como un proceso preciso que involucra una percepción e identificación exacta, detallada y secuencial de letras, palabras, patrones de ortografía y unidades mayores de lenguaje. En este orden de ideas, para sustentar el término metacognición, se presentan a continuación las teorías: psicologías cognoscitivas y constructivistas.

ENFOQUES TEÓRICOS DE LA METACOGNICIÓN

Psicología cognoscitiva: "Esta se interesa primordialmente por los procesos mentales superiores, enfocándolos desde una perspectiva científica, pero manteniéndose en el cero inevitable de cualquier psicología: comprender y explicar la conducta del hombre" (Puente, Poggioli & Navarro, 1989, p.21).

En otras palabras, la psicología cognitiva es aquella que estudia todo proceso de pensamiento crítico-autorreflexivo, así como también la elaboración de información de ideas, denominadas: percepciones y procesamiento cognitivo. Por otra parte, Mayer (1985) afirma: "la psicología cognoscitiva es el análisis científico de los procesos mentales y estructura de memoria humanos con el fin de comprender la conducta humana" (p.17).

Teoría Constructivista: El constructivismo es considerado fundamentalmente como un enfoque epistemológico sobre la formación del conocimiento. Delval (1997) señala que la característica más importante y original de esta perspectiva es que trata de explicar la formación del conocimiento situándolo en el interior del sujeto, es decir, ayuda a entender qué es lo que sucede en la mente del individuo cuando forma nuevos conocimientos. En este sentido, el aprendizaje consiste en la creación de significados a partir de experiencias; por tanto, aprender se refiere a conjugar, confrontar o “negociar” el conocimiento entre lo que viene desde el exterior y lo que hay en el interior del estudiante (Delval, 1997). En este enfoque se considera al alumno como centro de la enseñanza y como sujeto mentalmente activo en la adquisición del conocimiento, constructor de interpretaciones personales del mundo basadas en las experiencias e interacciones individuales, de manera que el conocimiento emerge de contextos significativos; es en la interacción entre los estudiantes y el ambiente donde se crea el conocimiento.

El constructivismo ve el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. En otras palabras, “el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias” (Deval, 1997, p.112).

Ríos (2000) concibe al sujeto como un participante activo que con el apoyo de agentes mediadores establece relaciones entre los conocimientos que posee y las nuevas informaciones para lograr reestructuraciones cognitivas que le permitan dar significado a las situaciones. De este modo, el conocimiento construido por cada estudiante puede considerarse único. En

consecuencia, según la posición constructivista, Ausubel (2002) señala que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Según Ausubel (2002), esta construcción, depende: de la representación inicial que se tiene de la nueva información y de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto. En definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo, la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva. Igualmente, para Ausubel (2002), el modelo constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considerando que la construcción se produce de la siguiente manera:

- Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget, 1999).
- Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky, 1997)
- Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel, 2002)

Una estrategia adecuada para llevar a la práctica este modelo es “el método de proyectos”, ya que permite interactuar en situaciones concretas y significativas y estimula el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”, es decir, lo conceptual, lo proce-

dimental y lo actitudinal. En este modelo, el rol del docente cambia. Es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más. El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con el conocimiento y, sobre todo, con su proceso de adquisición (Ausubel, 2002).

Vygotsky (1997) ha contribuido a que el aprendizaje no se considere como una actividad individual, sino social. Se valora la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Se ha comprobado que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa. Si bien también la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que se establecen mejores relaciones con los demás, aprenden más, se sienten más motivados, aumentan su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas.

METODOLOGÍA

Esta es una investigación descriptiva, porque describe los fenómenos, hechos o situaciones analizadas, con el fin de establecer la estructura o comportamiento de los fenómenos (Arias, 2006). Para Hernández, Fernández & Baptista (2002, p.60), la investigación descriptiva "es aquella que busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos o comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis".

El diseño de investigación seleccionado es no experimental, debido a que no se manipuló deliberadamente la variable de estudio, sino que se hizo una descripción de los datos de forma natural. Según Chávez (2007), los diseños no experimentales son aquellos en los cuales no se

ejerce control ni manipulación alguna sobre las variables en estudio.

La población en esta investigación estuvo conformada por 128 estudiantes de los cuatro semestres de la Maestría Docencia para Educación Superior del Posgrado UNERMB. De esta población total, se seleccionó como muestra de estudio sólo los veintisiete (27) tesis del IV semestre del I-2008. Cuyo criterio de selección de la muestra, se debió a que el programa de la unidad curricular "Tesis II" (perteneciente a dicho semestre), contempla la terminación de los tres capítulos exigidos para la elaboración del proyecto de investigación. Lo que facilita la complejidad en cuanto a la descripción de las habilidades metacognitivas durante la escritura y comprensión lectora, de dicha producción científica.

Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario estructurado en 55 preguntas, tipo escala Lickert, para describir las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes durante la elaboración del trabajo de grado, en la Maestría Docencia para Educación Superior del Programa Posgrado UNERMB- Cabimas.

El instrumento constó de carta de presentación, instrucciones generales y cuestionario propiamente dicho, que comprendió una serie de ítems de acuerdo con la operacionalidad de la variable, con estas alternativas de respuestas: siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca, nunca.

Para cumplir con los requerimientos técnicos y metodológicos, el instrumento, fue sometido a un proceso de validación por tres expertos en el tema, quienes emitieron su opinión sobre la los ítems.

Según Ruiz (1998, p. 44) la confiabilidad de un instrumento se refiere "al grado de homogenei-

dad de los ítems del instrumento en relación con la característica que pretende medir". En otras palabras, es la ausencia relativa de error de medición en el instrumento. Para calcular la confiabilidad, se recurrió al método coeficiente de Alpha de Cronbach, por ser la prueba estadística compatible con el instrumento diseñado, para dar un valor indicativo a su confiabilidad, Ruiz (1998) agrega que este método requiere una sola aplicación del instrumento y produce valores que oscilan entre 0 y 1. Al aplicar la fórmula respectiva a los resultados del estudio, se obtuvo un valor indicativo de (0,77), lo cual indica una alta confiabilidad del instrumento.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para realizar el análisis de los resultados se realizó la estimación de las frecuencias de cada ítem con su respectivo valor absoluto y relativo (%), presentada en tabla para su mejor visualización. Tal como se presenta a continuación:

Las estrategias metacognitivas aplicadas fueron medidas con los criterios de metaatención, metacomprensión, metamemoria, metalenguaje, escritura y comprensión lectora. Se evidencio lo siguiente:

En la metaatención, el 79.01% escogió la alternativa "Siempre" y el 20.99%, "Casi siempre". Lo que significa que un alto porcentaje de los estudiantes tienen la habilidad de atender y de tomar conciencia sobre su grado de atención en la resolución de problemas. El resto de las alternativas, ("Algunas Veces", "Casi Nunca" y "Nunca"), no fueron seleccionadas por ningún estudiante.

En la metacomprensión, el 64.81% escogió la alternativa "Siempre"; el 34.26%, "Casi siempre" y el 0.93% "Algunas veces". Esto evidencia que un gran porcentaje de estudiantes afirmaron poseer conciencia de su propia comprensión, así como también respondieron tener capacidades de retención e inferencias sobre un problema

Tabla 1. Matriz de resultados.

Estrategias Metacognitivas en la Escritura	Siempre		Casi Siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca	
	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Metaatención	64	79.01	17	20.99	0	0	0	0	0	0
Metacomprensión	70	64.81	37	34.26	1	0.93	0	0	0	0
Metamemoria	81	60	43	31.85	9	6.67	0	0	2	1.48
Metalenguaje	62	57.41	39	36.11	7	6.48	0	0	0	0
Escritura y comprensión lectora	66	48.89	20	14.81	28	20.74	16	11.85	5	3.70

Fuente: Resultados de las respuestas obtenidas del cuestionario aplicado a los estudiantes del Posgrado UNERMB, I-2008.

investigativo. Lo que demuestra la habilidad que tienen en tomar conciencia del funcionamiento de la propia manera de aprender y comprender los resultados bien sean positivos o negativos, presentes en toda actividad que realicen.

En la metamemoria, el 60% escogió la alternativa "Siempre", el 31.85%, "Casi siempre" y el 6.67%, "Algunas veces". Estos resultados dan a entender que el 92% siempre o casi siempre poseen habilidades para recordar lo leído, lo que les facilita el análisis durante su proceso investigativo. De igual manera, estas afirmaciones, suponen tener un conocimiento sobre cómo controlar el olvido, así como las dificultades que pueden producirse en el hecho de recordar.

En metalenguaje, el 57.41% escogió la alternativa "Siempre", el 36.11%, "Casi Siempre" y el 6.48%, "Algunas Veces". Casi la totalidad de los estudiantes expresaron que poseen habilidades del lenguaje lo que les facilita la redacción y difusión de sus conocimientos. Asimismo, respondieron tener capacidad de planificar y modificar las acciones para mejorar el uso del lenguaje durante su desempeño investigativo.

En cuanto a escritura y comprensión lectora, el 48.89% escogió la alternativa "Siempre", el 14.81%, "Casi Siempre", el 20.74%, "Algunas Veces", el 11.85%, "Casi Nunca" y el 3.70%, "Nunca". Estos porcentajes denotan que un gran porcentaje de la muestra siempre aplican las estrategias de lectura y comprensión mediante el uso de la predicción e inferencias durante las actividades investigativas, así como también, a través de la transferencia y el apoyo en sus conocimientos previos. Sólo un porcentaje menor manifestó que nunca la aplican, presentando dificultades para su comprensión lectora.

CONCLUSIÓN

Los hallazgos más importantes derivados de los resultados de la investigación permitieron establecer las siguientes conclusiones.

Con respecto a la metaatención, esta investigación logró identificar un alto grado de autoconocimiento metacognitivo del estudiante del posgrado UNERMB, puesto que respondieron tener control consciente y voluntario sobre su propio proceso de atención, cuando está realizando una tarea investigativa. Este control exige que el estudiante reconozca sus niveles de distracción y el grado de afectación negativa a la actividad que está realizando. Por lo que es necesario que se promueva en el aula el desarrollo de estrategias de atención (rastreo, focalización y comparación) para que permanezca en estos estudiantes las competencias de la metaatención durante las producciones científicas.

En la metacompreensión, también el mayor porcentaje de la muestra consideró que posee conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta, mediante el empleo de estrategias de predicción, verificación, lectura panorámica, auto preguntas y uso de conocimientos previos. Lo que evidencia la importancia de seguir desarrollándolas dado que facilitan la calidad metacognitiva del estudiante en la resolución de problemas investigativos.

Estos altos porcentajes de respuestas en la metaatención y metacompreensión llevan a justificar las competencias obtenidas en "metalenguaje", cuya muestra seleccionada en esta investigación afirmó tener facilidad de redacción y lenguaje, lo que lleva a inferir que el tener habilidades de la atención y comprensión en todo texto, las

competencias del lenguaje son mayores, donde la comunicación se presenta de una forma más fluida y tecnificada (Contreras, 2004).

Asimismo, la meta-memoria también resultó un alto porcentaje de competencia presente en la muestra seleccionada, dando a entender que dichos sujetos son capaces de reconocer lo conocido y lo no conocido. Este último aspecto juega un papel importante en la cotidianidad, puesto que si la persona es capaz de identificar sus limitaciones, de identificar aquello que no sabe, no es necesario que contenga esa información almacenada en su memoria. Es suficiente con que se sepa dónde o a través de cuál persona puede obtener ese conocimiento que necesita para procesar o resolver el problema que se le plantea. Por otra parte, el trabajo metacognitivo se enriquece si se acompaña de la mediación consciente de otra persona (Burón, 2006).

Por último, para la comprensión lectora la muestra encuestada respondió poseer un considerable grado de conciencia sobre los mecanismos implicados en el acto metacognitivo, pero aún deben fortalecer la aplicación de dichas estrategias para lograr la comprensión efectiva de la lectura. Siendo necesario, no sólo considerar la toma de conciencia para el reconocimiento de sus debilidades; sino también el estudiante debe poseer

habilidades para seleccionar y aplicar técnicas que propicien el recuerdo sobre lo leído, así como también poder controlar el almacenamiento de la información seleccionada.

Esto evidencia la importancia que tienen las estrategias metacognitivas en la elaboración de las producciones científicas. Por lo que es pertinente que el docente realice en el aula técnicas que propicien el desarrollo metacognitivo y de la comprensión lectora durante las realizaciones de las investigaciones. Es necesario desmontar los procesos evaluativos de comprensión lectora centrada únicamente en los estudiantes.

Es importante capacitar a los docentes universitarios sobre cómo diseñar y aplicar herramientas encaminadas a que sus estudiantes puedan acceder al conocimiento que ellos dominan, pero dentro de la interdisciplinariedad. Se requiere de un proyecto andragógico en la universidad que reconozca el papel de la lecto-escritura en la formación de profesionales investigadores.

Es importante que el docente considere los aportes de los profesionales expertos en lecto-escritura, para fortalecer en los estudiantes las competencias lectoras y metacognitivas durante las producciones científicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaya, J. & Prado, E. (2007). *Estrategias de aprendizaje para universitarios*. México: Trillas.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación*. 5° ed. Caracas: Episteme.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Paidós.
- Burón, J. (2006). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. 7° ed. Bilbao: Mensajero.
- Baumann, P. (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Visor.
- Cassany, D. (1998). *Enseñar lengua*. 4ª.ed. Barcelona: Graó.
- Chávez, N. (2007). *Introducción a la investigación educativa*. Maracaibo: Gráfica González.
- Contreras, A. (2004). *Mediación de procesos cognitivos y aprendizaje de la lectura*. San Cristóbal: Litoformas.
- De Luquez A., & Ontorria A. (2000). *Personalismo social. Hacia un cambio en la metodología docente*. Córdoba: Servicios de Publicaciones Universidad de Córdoba.
- Delval, J. (1997). *Tesis sobre el constructivismo. La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Gascón, Y. (2008). *El síndrome de todo menos tesis "TMT" como factor influyente en la labor investigativa*. *Revista Copérnico*, 5 (9), pp.46-57. Recuperado de: http://www.cidar.uneg.edu.ve/DB/bcuneg/EDOCs/formae/Revistas_e/copernico/Numero_9/El%20sindrome%20de%20todo.pdf
- Hernández, R., Fernández C. & Baptista, P. (2002). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Klingler, C. (2001). *Psicología cognitiva. estrategias en la práctica docente*. México: Mc Graw Hill.
- Mayer, R. (1985). *El futuro de la psicología cognoscitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Puente, A., Poggioli, L. & Navarro, A. (1989). *Psicología cognoscitiva*. Caracas: McGraw-Hill.
- Ruiz, C. (2001). *Confiabilidad y validación de instrumentos de medición*. Barquisimeto: CIDEG, C.A.

- Ríos, P. (2000). *La aventura de aprender*. 2° ed. Caracas: Cognitus.
- Tabash, N. (1999). *La lectura creativa: propuestas para fortalecer la expresión escrita*. *Educare*, 2 (1). Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/958/882>
- Tunnermann, C (2002). *Pertinencia de la educación superior y transformación curricular y el rediseño de carreras en la UASD*. Santo Domingo: Universidad Autónoma de Santo Domingo. Recuperado de: <http://www.robertoreyna.com/articulos/TENDENCIAS%20EN%20EDUCACION%20SUPERIOR.%20CARLOS%20TUNNERMANN.pdf>
- Valarino, E. (2000). *Tesis a tiempo*. Caracas: Carnero.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.