
María Virginia Linares

**Efectos del uso de
estrategias cognoscitivas
en la comprensión de
textos en estudiantes de
Educación**

e

Resumen

El objetivo de este estudio fue evaluar los efectos que tiene en los estudiantes de la carrera Educación el uso de estrategias cognoscitivas (parafraseo e identificación de la estructura del texto) en la comprensión de textos académicos. El diseño fue preprueba postprueba con grupo de control. Se utilizó un enfoque metacognoscitivo. Los resultados mostraron que el programa de estrategias cognoscitivas mejoró la comprensión de textos de comprensión de textos en los sujetos objeto de estudio.

Palabras clave: estrategias cognoscitivas, comprensión de textos, enfoque metacognoscitivo, estudiantes de Educación.

Effects of the use of cognitive strategies in the understanding of texts in students in Education

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the effects of the use of cognitive strategies (paraphrasing and recognizing and using texts structure) on the reading comprehension of academic texts in students in the career of education. The design was pretest posttest with a control group. A metacognitive approach was used. Results showed that the instructional program designed to train the subjects of the experimental group improved the reading comprehension levels of the subjects in this group in comparison with the control group that read the same texts without training in the use of cognitive strategies.

Key words: cognitive strategies, text comprehension, metacognitive approach, students of Education.

Recibido: 09/05/2008

Aprobado: 04/06/2008

1 Magíster en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje (UCAB, 2006). Profesora de la Escuela de Educación, Universidad Católica Andrés Bello. marlinar@ucab.edu.ve / mvlinares@hotmail.com

Introducción

La riqueza en la producción de conocimiento y la velocidad en la difusión a escala global de la información, como característica de la sociedad actual, está exigiendo cambios fundamentales en la manera de pensar y de actuar. Cada vez más el mundo demanda personas con capacidades cognitivas desarrolladas, con actitud emprendedora y capacidad de crear, hacer abstracciones y transferir todo tipo de información. Al respecto, Pérez (1999) considera que se está pasando de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, lo que genera cambios en el ambiente escolar. Por tal razón, las comunidades demandan un profesional que de cara al presente siglo, sea capaz de captar los conocimientos, interpretar la información y construir significados con la intención de analizar su relación con el entorno y hallar soluciones no prescritas.

Al respecto, en las investigaciones realizadas en el ámbito educativo venezolano, Rodríguez (1997) encontró que la crisis social del país afecta a la escuela y su producto ha sido calificado como caótico, pues los estudiantes egresan sin un desarrollo apropiado de sus potencialidades cognitivas, y con un bajo desempeño académico. Para Mejías (2005) y Ríos (1999), una de las causas que pudieran generar estos resultados es que, en la región, a los estudiantes se les está enseñando a decodificar, es decir, a traducir las palabras escritas al lenguaje oral, sin entender el significado del texto, ni interpretar lo que leen. Ríos (2003) expresa que los docentes se han preocupado por el proceso cognoscitivo propio de la lectura catalogado como eje fundamental del proceso escolar; sin embargo, al momento de comprender los textos, los estudiantes lo hacen de manera mecánica y pasiva, a pesar que de ellos se aspira a una mayor consciencia de la forma como utilizan las estrategias y la efectividad de aplicarlas para procesar la información de un texto. De allí parte la principal motivación de la autora de la presente investigación para efectuar el estudio.

El propósito general de esta investigación es indagar sobre los efectos que tendría en los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello la aplicación de un programa de estrategias cognitivas de elaboración (parfraseo e identificación de la estructura del texto) para la comprensión de textos académicos.

A partir de la situación que podría afectar el desempeño académico de los estudiantes de nuevo ingreso en la carrera de Educación en la universidad objeto de estudio, se propone desarrollar un programa de estrategias cognitivas de elaboración para la comprensión de los textos académicos, con la finalidad de que los estudiantes mejoren su capacidad para abordar nuevos aprendizajes y proseguir sus estudios en educación superior con éxito.

Enunciado del Problema

¿Cuáles serán los efectos del uso de estrategias cognitivas de elaboración (parfrasear e identificar y utilizar la estructura de los textos) en la comprensión de textos en estudiantes de primer año de la carrera de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello?

Fundamentación teórica

Este estudio se sustentó en los postulados del enfoque cognoscitivo de Carretero (1997), Hall (1991) y Pozo (2002) sobre la efectividad de los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje de elaboración como parfrasear el contenido de los textos e identificar y utilizar su estructura para mejorar la comprensión, planteados por Beltrán (1993), Díaz-Barriga y Hernández (2002), Morles (1991), Poggioli (2005) y Pozo (1990) y en la efectividad del diseño y aplicación de programas instruccionales de Amat (1990), Cooper (1990), Orantes (2003) y Simmons (1994), para entrenar a los estudiantes en el uso de estrategias, bajo la efectividad del enfoque metacognoscitivo como perspectiva útil para potenciar el conocimiento y el control consciente y regulado de las estrategias cognitivas y en la comprensión de textos.

Objetivos

En este estudio se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general. Determinar los efectos del uso de estrategias cognoscitivas de elaboración (parafraseo e identificación de la estructura del texto) en la comprensión de textos académicos en estudiantes de la carrera de Educación en la Universidad Católica Andrés Bello.

Objetivos específicos. a) Evaluar el uso de estrategias cognoscitivas de elaboración utilizadas por los estudiantes de primer año de Educación de una universidad privada en la comprensión de textos académicos, b) Evaluar los grados de comprensión de textos de los estudiantes de primer año de Educación de una universidad privada, c) Entrenar a los estudiantes de primer año de Educación de una universidad privada en el uso de estrategias cognoscitivas de elaboración (parafraseo e identificación de la estructura del texto) con un enfoque metacognoscitivo, d) Evaluar el uso de estrategias cognoscitivas de elaboración utilizadas por los estudiantes de primer año de Educación de una universidad privada, en la comprensión de textos académicos después de su participación en un programa instruccional en estrategias de elaboración con un enfoque metacognoscitivo, y e) Evaluar los niveles de comprensión de textos de los estudiantes de primer año de Educación de una universidad privada después de su participación en un programa instruccional en estrategias cognoscitivas de elaboración con un enfoque metacognoscitivo.

Metodología de la investigación

Como es usual en las investigaciones del área educativa, donde no es posible el control de variables experimentales, la presente se corresponde con un tipo de investigación cuasiexperimental (Salkind, 1997). En tal sentido, el diseño de investigación adoptado es el denominado “diseño de grupo de control no equivalente” (Campbell y Stanley, 1966/1972; p. 93) el cual se constituye por la disposición de un grupo experimental y un grupo control durante una fase de preprueba y otra de postprueba sin que posean equivalencia preexperimental de muestreo, pues estos grupos se constituyen por entidades naturales como el caso de los estudiantes pertenecientes a distintas secciones de un mismo curso educativo.

La población estuvo conformada por todos los estudiantes, hembras y varones, admitidos en el mes de octubre de 2005, al primer año de la Carrera

Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, ubicada en Caracas. Estos alumnos, en su mayoría, se caracterizan por ser egresados de instituciones privadas del Área Metropolitana.

La muestra estuvo conformada por los estudiantes, hembras y varones agrupados en dos secciones de primer año de la mencionada carrera.

Cuadro 1

Distribución por género y edad de los sujetos que conforman ambos grupos

Grupo	Género		Promedio de Edad	<i>n</i>
	Hembras	Varones		
Control	34	2	18	36
Experimental	35	1	18	36

Procedimiento

Tomando como base el tipo y diseño de investigación adoptados en este trabajo, se seleccionó al azar dos secciones de primer año de carrera de Educación, mención Integral y Preescolar, de la Universidad Católica Andrés Bello. A una de las secciones se le identificó aleatoriamente como “grupo control”, mientras que a la otra sección se le identificó como “grupo experimental”. Ambos grupos fueron evaluados, mediante dos instrumentos. El primero fue para determinar el uso, por parte de los estudiantes, del tipo de estrategias cognitivas conocido como la Escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), elaborado por Román y Gallego (1994). El segundo, una prueba para la comprensión de textos expositivos desarrollado por Doguis, Mora y Reina (1997) durante una sesión en situación de grupo-clase, con el propósito de estimar su comprensión de lectura y su uso de estrategias de aprendizaje antes y después de la aplicación de un programa de entrenamiento en estrategias cognitivas de elaboración. Para llevar a cabo este proceso, el grupo experimental aplicó las estrategias cognitivas de elaboración (parafraseo e identificación de la estructura de textos) a los contenidos de los textos académicos de una asignatura de la mencionada carrera.

El programa “Estrategias de Elaboración” es un taller de naturaleza práctica, administrado bajo la modalidad presencial. Fue diseñado para que los estudiantes apliquen a las tareas académicas de la asignatura Práctica Profesional I las estrategias de elaboración parafraseo e identificación de la estructura de textos. La duración

del programa fue de 40 horas académicas, distribuidas en 10 sesiones. Para llevar a cabo este proceso, los participantes aplicaron las estrategias cognoscitivas parafrasear el contenido de los textos y utilizar e identificar su estructura, con un enfoque metacognoscitivo, a las lecturas cuya temática formó parte de los contenidos de Práctica Profesional I. Es importante destacar que los aportes de los estudiantes durante el programa formaron parte de la evaluación continua de esta asignatura, lo que garantizó la continuidad en las jornadas del entrenamiento.

La asignatura Práctica Profesional I es un eje de integración y de confrontación teórico práctico en la formación docente, distribuido a lo largo de la carrera de Educación en las menciones de Integral y Preescolar. Se ha concebido como un proceso de aprendizaje y ejercitación sistemático y progresivo en el análisis del quehacer educativo, así como en la identificación del compromiso vocacional con la profesión. En esta asignatura el estudiante reflexiona sobre los elementos que estructuran la identidad profesional del docente (UCAB, 2005).

Resultados

Con el fin de determinar si había diferencias significativas entre los rendimientos obtenidos por el grupo experimental (GE) y el grupo control (GC) en los dos instrumentos administrados, en el cuadro 2 se presentan los resultados correspondientes al desempeño de los grupos en las tareas que comprenden la preprueba.

Cuadro 2

Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo control y el grupo experimental en la preprueba

Grupo	Preprueba					
	PCT			EEA		
	<i>X</i>	<i>DE</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>DE</i>	<i>n</i>
Experimental	12.94	4.01	33	2.69	.82	36
Control	11.94	3.74	33	2.72	0.81	33

PCT: Prueba de comprensión de textos

EEA: Escala de estrategias de aprendizaje

Con el propósito de corroborar esta información, en el cuadro 3 se presentan los resultados referidos al test de homogeneidad de varianza para estas pruebas durante la fase de preprueba.

Cuadro 3

Homogeneidad de varianza para comprensión de textos y estrategias de aprendizaje en la fase de preprueba

		Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de promedios		
		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
Comprensión de textos	Suposición de Igualdad de varianza	.452	.504	-1.498	64	.139
	Suposición de desigualdad de varianza			-4.498	63.959	.139
Estrategias de Aprendizaje	Suposición de igualdad de varianza	.046	.830	.144	.70	.886
	Suposición de desigualdad de varianza			.144	69.994	.886

A partir de los resultados presentados en el cuadro 3 se observa que las varianzas del grupo control y del grupo experimental resultaron similares para la prueba de comprensión de textos en la fase de preprueba (Levene $F = .452$; $p = .504$). De igual forma, las varianzas de estos dos grupos resultaron similares para la escala de estrategias de aprendizaje en la fase de preprueba (Levene $F = .046$; $p = .830$). Con estos resultados, se evidencia la igualdad de condiciones para ambos grupos antes de la introducción del tratamiento y, en tal sentido, se elimina la influencia de posibles variables extrañas que pudieran confundirse con el efecto del tratamiento sobre el desempeño en la prueba de comprensión de textos expositivos y el uso de estrategias de aprendizaje. Como puede observarse a partir de los datos presentados, ambos grupos muestran puntajes similares tanto en la prueba de comprensión de textos expositivos como en la escala de estrategias de aprendizaje.

Cuadro 4

Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo control y el grupo experimental en la postprueba

Grupo	Postprueba					
	PCT			EEA		
	\bar{X}	DE	N	\bar{X}	DE	n
Experimental	15.03	3.24	33	2.98	.75	36
Control	13.84	3.16	33	2.79	.89	33

PCT: Prueba de comprensión de textos

EEA: Escala de estrategias de aprendizaje

Para la postprueba se establecieron hipótesis alternativas que establecían que habría diferencias significativas entre los rendimientos promedios obtenidos por el GE y el GC en la tarea de lectura y en la escala de estrategias de aprendizaje.

En el cuadro 5 se presentan los resultados referidos a los cambios observados luego de la introducción del tratamiento, con el fin de observar la existencia de diferencias significativas en el desempeño de la prueba de comprensión de textos y el uso de estrategias de aprendizaje.

Cuadro 5

t de Student para comprensión de textos y estrategias de aprendizaje

Variable	Comparación	t	gl	p
Comprensión de textos	Grupo Control Preprueba – Postprueba	2.340	32	.026
	Grupo Experimental Preprueba-Postprueba	2.048	32	.049
Estrategias de aprendizaje	Grupo Control Preprueba – Postprueba	-3.194	35	.003
	Grupo Experimental Preprueba-Postprueba	-12.527	35	.000

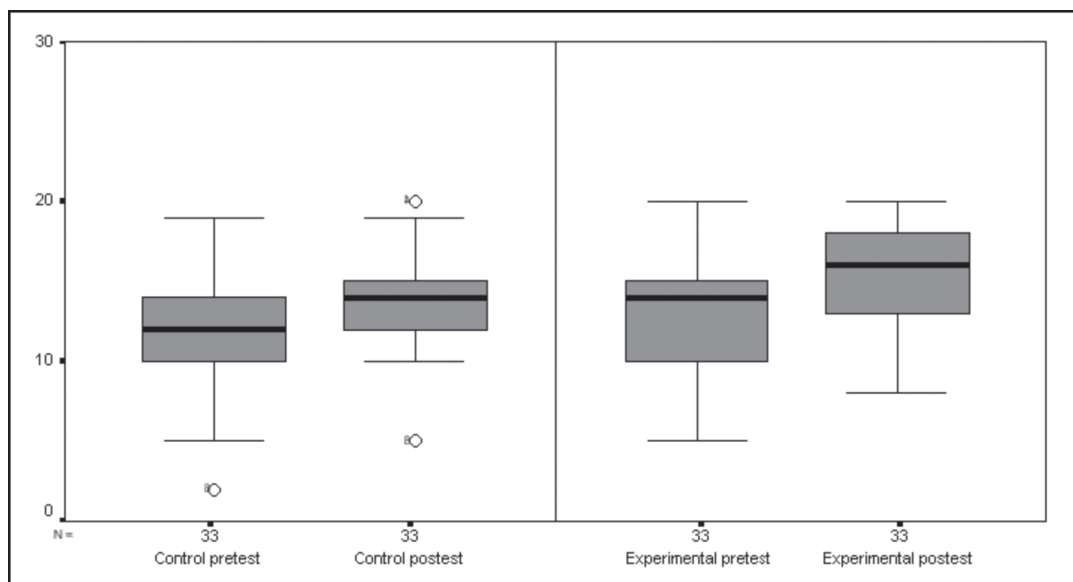


Figura 1. Cambios observados en el desempeño de comprensión de textos expositivos.

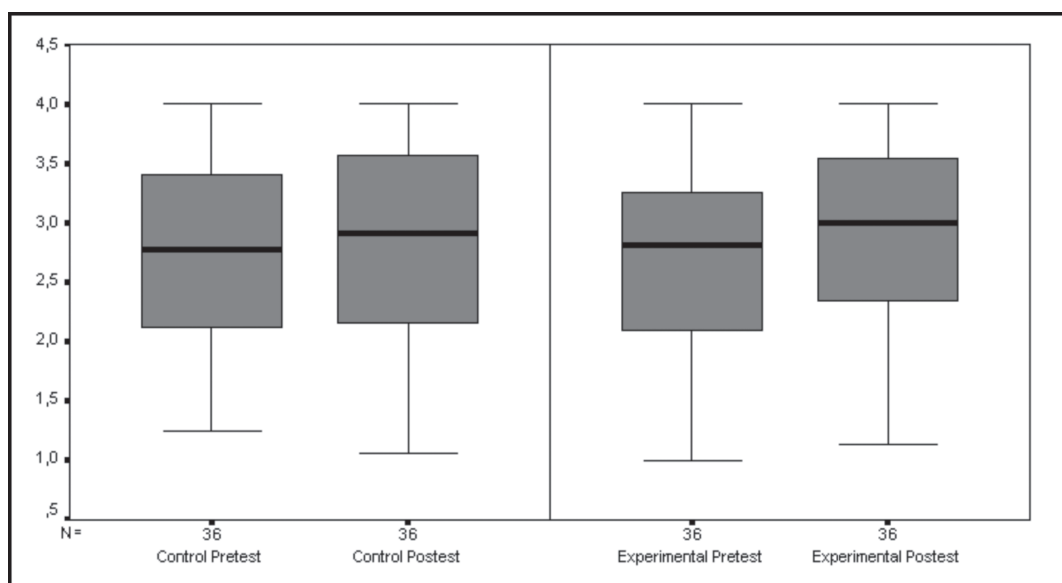


Figura 2. Cambios observados en el uso de las estrategias de aprendizaje

A partir de los resultados mostrados en las figuras 1 y 2, se observa la existencia de diferencias significativas en el desempeño de comprensión de textos expositivos luego de la introducción del tratamiento en el grupo

experimental ($t = 2.048$; $p = .049$). Así mismo, es importante destacar que el desempeño en comprensión de textos para los estudiantes pertenecientes al grupo control también llegó a mostrar cambios significativos ($t=2.340$; $p=.026$) de la misma forma que se llegó a observar para los estudiantes pertenecientes al grupo experimental.

En relación con los cambios observados en el uso de las estrategias de aprendizaje, los estudiantes del grupo control mostraron cambios significativos ($t = 3.194$; $p = .003$) de forma similar a los cambios observados por los estudiantes pertenecientes al grupo experimental ($t = -12.527$; $p = .000$).

Interpretación y conclusiones

Esta investigación permitió medir los efectos de la aplicación de un programa instruccional en estrategias de elaboración (parafraseo e identificación de la estructura de texto). Para ello, se analizaron los datos obtenidos por los 72 sujetos que conformaron la muestra. Estos estudiantes fueron previamente seleccionados en la prueba de admisión por la universidad objeto de estudio y distribuidos en secciones. La investigadora seleccionó al azar dos secciones de primer año, a las cuales identificó como grupo experimental (GE) y grupo control (GC). Todos los sujetos presentaron una preprueba y una postprueba. Estas pruebas tuvieron como objetivo medir el grado de comprensión de textos y el uso de estrategias de aprendizaje antes y después de participar en un programa instruccional.

En las varianzas del grupo control y del grupo experimental resultaron similares para la prueba de comprensión de textos en la fase de preprueba. De igual forma, las varianzas de estos grupos fueron similares para la escala de estrategia de aprendizaje. En consecuencia, se podría concluir que cualquier diferencia entre los puntajes promedios obtenidos por los sujetos del GE en la postprueba en comparación con los del GC podría relacionarse con la aplicación del programa instruccional.

En el análisis estadístico se obtuvo que las medias obtenidas por el GE en la postprueba mostró que en efecto, hubo un incremento de los puntajes en la prueba de desempeño en la lectura en relación con la preprueba. Igualmente los resultados reportados en la postprueba de la escala de estrategia de aprendizaje evidenciaron un cambio significativo. Esto indicó que la participación en el programa instruccional en estrategias de elaboración (parafraseo e identificación

de la estructura de textos) podría haber incrementado la competencia académica de los sujetos participantes. Sin embargo, la estadística descriptiva sola no permitió afirmar que tal incremento fuese estadísticamente significativo. Por lo tanto, a partir de los resultados obtenidos en las pruebas *t* de Student, se evidenció que el incremento fue significativo y que las probabilidades de que tales resultados ocurriesen por azar eran mínimas.

Los resultados obtenidos evidenciaron que el objetivo general de este estudio se logró. El análisis de varianza de una vía indicó que el programa de estrategias de elaboración (parafraseo e identificación de la estructura de textos), tuvo efectos significativos en el desempeño de los sujetos participantes del estudio en los dos instrumentos utilizados (prueba de comprensión de textos y la escala de estrategia de aprendizaje, ACRA).

A continuación se discuten los resultados obtenidos de acuerdo con la literatura citada y su relación con el problema objeto de estudio.

Los resultados generales obtenidos en este estudio apuntan a que la variable comprensión de textos es una herramienta imprescindible para la formación del estudiante universitario. Para Cooper (1990), León (2004), Mejías (2005), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2000), Poggioli (1991) y Ríos (1999) comprender implica un esfuerzo que necesita de las demandas mentales más exigentes, en donde el individuo construye de manera activa el significado. Para estos autores, el aprendiz interactúa con la información y organiza los nuevos conocimientos. Los sujetos participantes en la investigación reconocieron que comprender un texto es un proceso cognoscitivo complejo.

Siguiendo con lo expuesto, durante las sesiones de trabajo los estudiantes reportaron a la investigadora que en sus lecturas no están claras las demandas de la tarea (esto no los hace buscar más información), admiten pobreza en su vocabulario (ya que muchos términos son desconocidos para ellos), escaso conocimiento previo (lo activan muy poco), problemas de memoria, desconocimiento de las estrategias de comprensión, escaso control de la comprensión (estrategias metacognoscitivas), y sobretodo, poco interés por las asignaciones. Al respecto, el estudio confirma el planteamiento de Defior (1996) si el estudiante no se da cuenta de que no comprende el texto, no hará un mayor esfuerzo para buscar otras estrategias de lectura que lo ayuden a aclarar las dudas.

Pressley y Afferbach (1995; cp. Gettinger y Seibert, 2000) señalan que los estudiantes con habilidades en lectura utilizan más estrategias: revisan rápidamente el texto antes de leerlo, se detienen en lo que consideran más importante, relacionan constantemente todos los puntos relevantes y cambian de estrategias si no entienden lo que leen. Aunado a ello, Defior plantea que los lectores de bajo rendimiento adoptan estrategias simples de listado de información, es decir, “tienen una idea muy pobre y poco coherente sobre el contenido del texto y que les llevan a ignorar la necesidad de flexibilizar la lectura y ajustarse a las demandas de la tarea” (p.112).

Marín y Hall (2003) y Ríos (1999) expresan que existe una disyuntiva entre lo que se dice y se hace, ya que se acostumbra a los estudiantes a aprender de manera memorística el contenido, pero se les exige en la práctica resolver los problemas. Para Mejías (2005) lo medular está en que “los estudiantes muestran poca disposición para la lectura, lo cual tiene consecuencias en el rendimiento y en las actividades que se desarrollan al abordar los contenidos de las asignaturas” (p.11).

Por otro lado, Pressley y Wharton McDonald (1997) consideran que si el lector tiene un extenso conocimiento de las ideas contenidas en el texto, entonces es probable que la comprensión sea alta. Sin embargo, estos autores han señalado que el individuo muchas veces no activa los conocimientos que posee. Con respecto a este punto, los sujetos participantes del estudio reportaron que si no entendían lo que estaban leyendo, asumían que en algún momento les iba a llegar la comprensión, por ejemplo, mediante la explicación del docente, es decir, escuchar para llenar esos vacíos.

Tanto los datos obtenidos como la revisión teórica de esta investigación permiten advertir que durante la lectura se utilizan diferentes procedimientos que ayudan a comprender el texto: subrayar, hacer esquemas, tomar notas, entre otros. Para Castelló (2000) todos estos pasos pueden, “en determinada situación, facilitar la comprensión, pero su uso debe estar subordinado siempre a los objetivos de la lectura” (p.193).

Las investigaciones de Defior (1996), Gettinger y Seibert (2002), Marín y Hall (2003), Mejías (2005) y Ríos (1991) reportan las limitaciones que presentan los estudiantes al momento de utilizar las distintas estrategias de aprendizaje para comprender los textos académicos. Para estos autores es una necesidad entrenar en estrategias de aprendizaje a los estudiantes de los distintos niveles educativos.

En relación con los efectos de la aplicación de estrategias de elaboración (parafraseo e identificación de la estructura de textos) podría señalarse que los resultados obtenidos por Bolívar (2000) Campbell y Malicky (2002), Meza (2003), Montanero (2000), Poggioli (2003), Rinaudo y González (2002) y Zambrano (2003) evidenciaron efectos positivos en la aplicación de las estrategias de aprendizaje para alcanzar mayores grados de comprensión de textos, similares a los resultados hallados en la presente investigación, en la cual se entrenó a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje enmarcados en un programa instruccional, de naturaleza cognoscitiva. Resultados similares a éstos reportó Zerpa (2002) al determinar la existencia de diferencias significativas en los estudiantes que trabajaron las estrategias cognoscitivas enmarcadas en el aprendizaje cooperativo.

Asimismo, los datos recolectados en este estudio coinciden con los aportes de León (1999) para quien los lectores de alto rendimiento se muestran más activos que los lectores con menor capacidad de comprensión cuando procesan la información del texto.

Monereo y Castelló (1997) encontraron que el alumno debe negociar lo que ya conoce con lo que va a aprender. Sin embargo, para que esto se dé, el estudiante deberá concentrarse en los procesos y no en el producto. Estos autores señalan que las estrategias cognoscitivas son de gran utilidad para las actividades de procesamiento de información. A modo de conclusión, los investigadores citados confirman la necesidad de aplicar las estrategias cognoscitivas a las diversas tareas académicas.

En los resultados de la escala de estrategias de aprendizaje ACRA se reportó un incremento en las subescalas de adquisición, codificación y recuperación después de haber participado en un programa instruccional, siendo la única excepción la subescala de apoyo que no presentó cambios significativos. Todo esto coincide con Castelló (2000) quien plantea que el buen lector tiene la posibilidad de saber cuándo y por qué no entiende un texto determinado y qué es lo que puede hacer para entenderlo, es decir, gestionar y regular su propia comprensión.

En otro sentido, los datos del estudio confirman los hallazgos de Amat (1990), Cooper (1990) y Sánchez (1993) quienes señalan que los distintos órdenes discursivos ayudan al estudiante a reconocer cómo está estructurado y organizado el texto, lo que permitirá al aprendiz conectar y relacionar las ideas

del autor rápidamente. Por su parte, Gil, Riggs y Cañizales (2001a) y Gil y Cañizales (2004) encontraron que el docente debe mediar la identificación de la estructura del texto, ya que la consideran una estrategia efectiva para comprender la información.

En efecto, a los estudiantes objeto de estudio se les entrenó en la estrategia de aprendizaje “identificación de la estructura del texto”. Esta estrategia fue trabajada conjuntamente con otros materiales de lectura (artículos de prensa, páginas de Internet, entre otros) ya que durante el entrenamiento se les sugirió a los estudiantes completar la información de los textos académicos con otros materiales con el fin de ampliar los temas trabajados. En este aspecto se observó gran interés de los participantes por conseguir mayor información. Este punto se corresponde con lo planteado por Cooper (1990), Defior (1996), Gil, y Cañizales (2004) y Sánchez (1993), quienes han señalado que presentar al estudiante diversos materiales informativos ayuda a entender mejor los textos y a ampliar el conocimiento.

Adicionalmente, Martínez (2004) considera que el aprendizaje no se produce de manera inmediata partiendo de la exposición directa al estímulo, sino que los estudiantes deben sentir y analizar las acciones del maestro u otras fuentes de información y conocimiento. Siguiendo con esta línea, en los hallazgos de esta investigación se determina que existen diferencias significativas en la manera como los estudiantes conciben la lectura. Sin embargo, aplicar las estrategias cognoscitivas de parafraseo e identificación de la estructura de textos aumentó su capacidad para comprender la información contenida en los textos académicos.

Por otro lado, las estrategias metacognoscitivas facilitan la reflexión y el aprendizaje regulado, aspecto éste que no pudo ser confirmado en los resultados hallados en la postprueba de la subescala de apoyo al procesamiento, ya que no evidenció cambios significativos cuando se comparó el desempeño del grupo experimental antes y después de participar en el programa instruccional.

Gil, Riggs y Cañizales (2001a), Gil, Riggs y Cañizales (2001b) y Pérez (2000) plantean que el estudiante debe evaluar la manera de leer, debe activar su conocimiento previo y hacer un alto en la lectura, con la intención de pensar en las estrategias que está utilizando para modificar las que no se adecuan al tipo de texto (el lector hace ajustes basados en el tipo de material que usa, ya que el propósito de cada tarea es diferente). Asimismo, estos autores señalan

que los estudiantes metacognoscitivos desarrollan confianza en que pueden aprender, llegan a conclusiones precisas acerca del aprendizaje exitoso aparean las estrategias con las demandas de la tarea.

Los resultados presentados por diversos estudios en la aplicación de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, enmarcadas en un programa instruccional, han reportado su eficacia en la mejora de la comprensión de textos de los estudiantes, tal y como lo señalaron Acosta (2001), Amat (1990), Marrón (2001), Poggioli (2005) y Simpson, Hynd, Nist y Burell (1997). Estos autores sugieren seguir trabajando con programas que complementen la formación académica del estudiante universitario, aspecto que coincide con los hallazgos de esta investigación.

Al respecto, se considera que lo importante y relevante de estos resultados es que apoyan los planteamientos de Carretero (1997), Ertmer y Newby (1993), Pozo (2002) y Ríos (2003), quienes manifiestan que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad exterior, sino de un proceso dinámico e interactivo, el cual dependerá de la interacción de las variables del individuo y las variables de la tarea.

En cualquier caso, junto a las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas el sistema del sujeto va construyendo gradualmente modelos explicativos cada vez más complejos y completos. En consecuencia, los hallazgos de este estudio coinciden con lo planteado por Ríos (1999) y Villalobos (2000) quienes expresan que los docentes no están preparados para enseñar a aprender, de modo que se hace necesario incluir en los programas de la formación de profesores este tipo de experiencias cognoscitivas.

Recomendaciones

Las recomendaciones presentadas a continuación están referidas a los aspectos involucrados en el desarrollo de este estudio.

Una vez concluido el trabajo de investigación, la autora recomienda aplicar diversas estrategias cognoscitivas en los contenidos de las asignaturas que forman parte del *pensum* de la carrera de Educación, con el objeto de que los estudiantes capten los conocimientos, interpreten la información, construyan significados con la intención de analizar su relación con el entorno, hacer abstracciones y transferir la información. También se quiere destacar el papel que debemos asumir los profesores para motivar a los alumnos en la búsqueda

de información, bien sea en el material que recomendamos o en los materiales recogidos por otros medios informativos para ampliar el conocimiento. Debemos también detenernos en los contenidos que observamos han sido trabajados por los estudiantes de manera superficial y orientarlos para que lo retomen de manera reflexiva y constructiva.

Bibliografía

- Acosta, B. (2001). *Aplicación de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para la comprensión de textos*. Trabajo de grado de especialización. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Amat, M. (1990). *Programa Aprender a Aprender*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Beltrán, J. A. (1993). Proceso de adquisición: estrategias de selección y organización. en *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, M. (2000). *Efectos del uso de estrategias de elaboración verbal en la comprensión de la lectura en niños de 4º grado de Educación Básica*. Trabajo de grado de maestría. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Campbell, P. & Malicky, G. (2002). The reading strategies of adult Basic education students. *Adult Basic Education*. 12 (1), 3 – 19.
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1966/1972). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally y Company.
- Carretero, M. (1997). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
- Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura. En Monereo, C. (Coord), *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión de textos*. España: Visor.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognoscitivo*. Málaga: Aljibe.
- Doguis, G., Mora, C. y Reina, G. (1997). *Prueba de razonamiento verbal*. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.

- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50 – 72.
- Gettinger, M. y Seibert, J. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31, (3), 350 – 365.
- Gil, A, Riggs, E y Cañizales. (2001a). El docente metacognitivo y el lector estratégico. *Investigación y Postgrado*, 16 (1), 33-45.
- Gil, A., Riggs, E. y Cañizales, R. (2001b). Metacognición: punto de ignición del lector estratégico. *Lectura y Vida*, 22 (3), 28 – 36.
- Gil, A. y Cañizales, R. (2004). Herramientas pedagógicas para la comprensión del texto expositivo. *Lectura y Vida*, 25 (3), 16 – 28.
- Hall, W. (1991). La comprensión de la lectura. En Puente, A. (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- León, J.A. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector o estilos de escritura. En Pozo, J. y Monereo, C. (coord), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- León, J.A. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología Educativa*, 10 (2), 101 -116.
- Marin, M. y Hall, B. (2003). Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio. *Lectura y Vida*, 24 (1), 22-29.
- Marrón, N. (2001). *Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para incrementar la comprensión y la producción de textos de orden expositivos. Trabajo de especialización*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Martínez, J.R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios en psicología*. Trabajo doctoral en procesos cognitivos. Universidad de Barcelona, España.
- Mejías, T. (2005). Comprensión de textos en el nivel universitario. *Ciencias de la Educación*, 5 (26), 11 -30.
- Meza, I. (2003). *Efectos del entrenamiento en la identificación de la estructura de textos en la comprensión de la lectura de estudiantes universitarios. Trabajo de grado de maestría*. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.

- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Montanero, M. (2000). La instrucción de estrategias de comprensión en el ámbito sociolingüístico del segundo ciclo de la E.S.O. Una propuesta didáctica para “enseñar a comprender”. *Psicología Educativa*, 7 (1), 29 – 71.
- Morles, A. (1991). El desarrollo de habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En Puente, A. (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Orantes, A. (2003). Apuntes para una psicología de la instrucción. Un enfoque analítico. *Cuadernos de postgrado N° 32*. Caracas, Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los estudiantes. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000*. Informe del proyecto internacional para la producción de indicadores de rendimiento de los estudiantes. Madrid, España: Autor.
- Pérez, A. (1999). *Educación en el tercer milenio*. Caracas: San Pablo.
- Pérez, M. (2000). La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. En Monereo, C. (Coord.), *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Poggioli, L. (1991). Investigación en la lectura: antecedentes y tendencias actuales. En Puente, A. (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Poggioli, L. (2003). *Programa instruccional en estrategias de aprendizaje en línea para mejorar el desempeño académico de estudiantes universitarios*. Disertación aplicada para obtener el grado de Doctor en Educación. Fort Lauderdale, Florida: Nova Southeastern University.
- Poggioli, L. (2005). *Estrategias de estudios y ayudas anexas*. Caracas: Fundación Polar.
- Pozo, J. (1990). Estrategias de aprendizaje. En Coll, C. Palacios, A. y Marchesi, A. *Psicología del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (2002). *Teorías cognoscitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Pressley, M. y Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26, (3), 1-17.

Rinaudo, M. y González, A. (2002). Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico. *Lectura y Vida*, 23 (3), 40 – 49.

Ríos, P. (1991). Metacognición de la lectura y acción educativa. En A. Puente (Comp.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

Ríos, P. (1999). *La aventura de aprender*. Caracas, Venezuela: Cognitus.

Ríos, P. (2003). *El constructivismo en educación*. *Laurus*, 8, 1 – 11.

Rodríguez, I. (1997). El texto literario para desarrollar la escritura creativa y el pensamiento crítico. *Investigación y Postgrado*, 12 (2), 15 - 37.

Román, J.M. y Gallego, S. (1994). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.

Salkind, N. (1997). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.

Sánchez, I. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. *Letras*. 50, 61-81.

Simmons, R. (1994). Pre-college programs: A contributing factor to university student retention. *Journal of Developmental Education*, 17 (3), 42-45.

Simpson, M. Hynd, C. Nist, S. y Burell, K. (1997). College academic assistance programs and practices. *Educational Psychology Review*, 9, (1), 39-87.

Villalobos, E. (2000). Formación docente en estrategias de aprendizaje. *Panamericana de Pedagogía*, 1, 179 – 191.

Zambrano, P. (2003). *Estrategias de comprensión y desempeño en la lectura de estudiantes de 5º grado de Educación Básica*. Trabajo de grado de maestría. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.

Zerpa, C. (2002). Aprendizaje cooperativo en estrategias de comprensión de la lectura: experiencia en un curso introductoria de ingeniería. *Revista de Pedagogía*, 23, (67), 187 – 224.