Revista Científica Ciencia & Sociedad
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA TOMÁS FRÍAS **ISSN:** 2789-8113

Análisis de Estrategias Metacognitivas para la Comprensión Lectora

Analysis of Metacognitive Strategies for Reading Comprehension

Fecha de presentación: 18/09/2021, Fecha de Aceptación: 11/11/2021, Fecha de publicación: 01/01/2022

Kerly Estefanía Romero Campoverde
E-mail: kromero6@utmachala.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3527-8849

Gloria Estefanía Zhamungui Jumbo
E-mail: gzhamungui1@utmachala.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8604-137X

Carera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala. Machala, Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Romero-Campoverde, K. E. & Zhamungui-Jumbo, G. E. (2022). Análisis de Estrategias Metacognitivas para la Comprensión Lectora. Revista Ciencia & Sociedad, 2(1), 47-61.

RESUMEN

Este estudio descriptivo de tipo revisión bibliográfica se realizó con el objetivo de analizar la importancia de las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de la Enseñanza General Básica; se sustentó en los métodos de observación científica, revisión bibliográfica y documental, histórico-lógico, análisis de contenido y analítico-sintético. Los hallazgos revelan una crisis generalizada entre los estudiantes de este nivel de enseñanza, concerniente al déficit de comprensión. La comprensión lectora es un proceso cognitivo, que promueve el análisis, reflexión y síntesis de la información obtenida a través de la lectura, la que es asimilada y almacenada en las estructuras cognitivas del lector, para luego ser expresada y trasmitida; este proceso comprende los niveles literales, inferencial y crítico. Las estrategias didácticas metacognitivas para la comprensión lectora desarrollan en el lector habilidades que permiten la determinación de la idea central de un texto, su interpretación, inferir hechos, acontecimientos y relaciones, arribar a conclusiones y valorar críticamente lo leído y exigen del lector la planificación, autorregulación de los conocimientos para alcanzar la comprensión de un texto, la toma de conciencia, control y autoevaluación del aprendizaje.

Palabras clave: Estrategias metacognitivas, comprensión lectora, estrategias didácticas

ABSTRACT

This descriptive study of a bibliographic review type was carried out with the objective of analyzing the importance of metacognitive strategies for the development of reading comprehension in students of Basic General Education; it was based on the methods of scientific observation, bibliographic and documentary review, historical-logical, content analysis and analytical-synthetic. The findings reveal a generalized crisis among students of this level of education, concerning the comprehension deficit. Reading comprehension is a cognitive process, which promotes the analysis, reflection and synthesis of the information obtained through reading, which is assimilated and stored in the reader's cognitive structures, to later be expressed and transmitted; this process comprises the literal, inferential, and critical levels. Metacognitive didactic strategies for reading comprehension develop in the reader skills that allow the determination of the central idea of a text, its interpretation, infer facts, events and relationships, reach conclusions and critically assess what has been read and require planning from the reader, Self-regulation of knowledge to achieve understanding of a text, awareness, control and self-evaluation of learning.

Key word: Metacognitive strategies, reading comprehension, teaching strategies

INTRODUCCIÓN

La dinámica actual de la sociedad está caracterizada por la informatización, sustentada en la presencia de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en todas las áreas del quehacer humano. Sin embargo, constituye una paradoja que, en este mundo cada vez más informatizado exista una crisis de competencias lectoras.

Esta realidad despierta el interés de pedagogos, psicólogos y lingüistas, además está presente en las agendas de los gobiernos, quienes diseñan políticas públicas y estrategias encaminadas a propiciar el desarrollo de las habilidades para la lectura como vía de adquisición de información y conocimientos, y de acceso a la cultura como aportación a la formación integral de los ciudadanos.

Estas políticas públicas se concretan con la participación de las instituciones educativas, encargadas de la formación de las nuevas generaciones y donde el desarrollo de las competencias lectoras es un elemento de primer orden, a través de las cuales los escolares adquieren capacidades de análisis crítico e inferencial.

La crisis mundial de la comprensión lectora también alcanza a los escolares ecuatorianos de la Enseñanza General Básica (EGB), quienes entre otras falencias manifiestan: escasos hábitos de lectura, déficit de vocabulario; inadecuada interpretación de los textos; no reconocimiento de la idea central de un texto; limitadas destrezas inferenciales y críticas; errores en la identificación del tiempo, espacio y personajes de las obras escritas y limitaciones para la determinación de significados e intencionalidad del texto (Espinoza Freire & Ricaldi Echevarria, 2019).

En este sentido, el gobierno ecuatoriano ha trazado políticas y estrategias con el propósito de superar estas dificultades, así desde el 2006 se aprobó en consulta popular el Plan Decenal de la educación direccionado al perfeccionamiento de los currículos, entre ellos los del área de Lengua y Literatura, acción que fue acompañada de nuevos textos y guías metodológicas para los docentes, materiales orientados al desarrollo de competencias con criterio de desempeño, entre ellas las de comprensión lectora en sus diferentes niveles, literal, inferencial y crítico.

Con estas acciones se busca promover el desarrollo integral de los escolares, enfatizando en las destrezas de la comprensión lectora que, permiten a los estudiantes alcanzar su autonomía cognitiva, desarrollar la autorregulación de la comprensión y poder cumplir con el propósito

de la lectura, para lo cual planifica estrategias según los subniveles educativos (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016 a. b).

A pesar de estos esfuerzos aun el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de la EGB es una tarea por resolver; así lo demuestran estudios realizados sobre el tema en los que se evidencian las insuficiencias en los niveles de comprensión lectora.

Asimismo, mediante la observación directa al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura en la unidad educativa "Provincia de los Ríos", en el periodo lectivo 2020-2021, realizada por las autoras durante su práctica pre profesional se desvelaron insuficiencias en cuanto a no reconocimiento de la idea principal del texto e intencionalidad del autor; carencias interpretativas del lenguaje figurativo, no arribo a conclusiones, entre otras.

Este estudio tiene como objetivo analizar la importancia de las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de la EGB, en aras de dotarlos de destrezas lectoras necesarias para la adquisición de nuevos saberes.

Metodología

Para alcanzar el propósito de este trabajo se desarrolló una investigación descriptiva de tipo revisión bibliográfica. Los estudios descriptivos, son aquellos donde se observan y detallan las características más relevantes de un fenómeno o problema objeto de estudio. Gracias a ella se puede obtener información de la situación real que se pretende estudiar en un momento determinado (Burgo-Bencomo et al., 2019).

Este tipo de estudio es muy empleado en las investigaciones pedagógicas. Es oportuno recordar que, las investigaciones educativas forman parte de los procesos orientados a formar maestros investigadores, competentes, más críticos y reflexivos, capaces de mejorar su praxis pedagógica; dando como resultado el análisis de la situación real del fenómeno objeto de estudio y de la propuesta para mejorar significativamente la situación estudiada (Díaz, 2017). Es por ello que, el presente trabajo se considera de tipo descriptivo, pues se centra en la descripción de las estrategias metacognitivas para el tratamiento de los niveles de comprensión lectora en la EGB y en correspondencia su metodología responde a una investigación educativa descriptiva, pues las indagaciones se orientan a buscar respuestas sobre las particularidades del fenómeno y sus relaciones con el contexto educativo.

La motivación para acometer este trabajo surge de la observación realizada al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora y de la necesidad de mejorar las insuficiencias evidenciadas durante el ejercicio de las prácticas preprofesionales llevadas a cabo en la unidad educativa "Provincia de los Ríos".

Además de la observación, se utilizaron los métodos de revisión bibliográfica y documental con el propósito de fundamentar teóricamente el estudio; así como el histórico-lógico en el análisis de los referentes históricos que describen la evolución del proceso lector y las competencias lectoras en el tiempo.

Asimismo, fue necesario el auxilio del método analítico-sintético que junto al análisis de contenido facilitó la recuperación de la literatura especializada de la nube, su procesamiento, análisis e interpretación, para luego resumirla y conformar el discurso escrito, así como arribar a conclusiones.

Las averiguaciones realizadas a través del estudio de documentos y de la literatura estuvieron direccionadas a dar respuestas a las siguientes preguntas:

¿Cómo evolucionó en el tiempo la lectura? ¿Cuáles son los antecedentes históricos de la comprensión lectora como contenido escolar?

¿Qué se entiende por comprensión lectora?

¿Cuáles son las estrategias didácticas metacognitivas?

¿Cuáles son las estrategias didácticas metacognitivas para el desarrollo de los niveles de comprensión lectora?

DESARROLLO

La evolución humana ha estado signada por la lectura, como medio de acceso a la cultura y a la construcción social a lo largo de la historia. No se lee por el solo gusto de leer; el ejercicio lector va más allá del simple acto de percibir el contenido de un texto, la lectura permite el análisis y conocimiento del mundo circundante, constituye fuente de instrucción para el desempeño de cualquier profesión, por lo que leer es un arte que se necesita ser aprendido. La lectura necesita ser acompañada de destrezas lectoras que permitan la interpretación, análisis, reflexión, deducción y crítica del texto leído; de esta forma, el conocimiento resultante de esta práctica será asimilado e incorporado a las estructuras cognitivas del lector. Es así que, la lectura se convierte en una herramienta de desarrollo personal y de transformación social (Solé, 2012).

Vista la lectura desde esta perspectiva resulta necesario realizar una aproximación a la evolución de la práctica de la lectura como parte del ejercicio reflexivo para comprender los rasgos evolutivos de la comprensión lectora hasta nuestros días. De esta forma se podrá dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo evolucionó en el tiempo la lectura? ¿Cuáles son los antecedentes históricos de la comprensión lectora como contenido escolar?

Antecedentes históricos

El origen de la lectura va de la mano del surgimiento de la escritura, hecho que se pierde en la historia más remota, cuando el humano sintió la necesidad de trasmitir sus conocimientos e ideas a los demás de forma escrita.

Sobre las evidencias del ejercicio lector existen referentes que nos remontan a la Grecia arcaica y clásica; ya en el siglo V a.C. los griegos practicaban la lectura silenciosa, la existencia de textos pretéritos así lo demuestran, entre ellos el referido a un pasaje de Hipólito de Eurípides, que data del 428 a.C., en el cual se alude a una tablilla de escritura en manos de Fedra, el que es interrogado por Teseo sobre su contenido. Otro texto es el de Knox sobre un pasaje de los caballeros de Aristóteles, del año 424 a.C. donde se refiere la lectura de un oráculo escrito, robado por Nicias a Paflagón. Además, los hallazgos arqueológicos de tablillas evidencian que en esas etapas de la vida humana ya se practicaba la lectura (Svenbro, 1997).

Ambos textos hacen referencia a la lectura silenciosa que era practicada por solo un número restringido de griegos como consecuencia de una enseñanza limitada a un grupo privilegiado.

También existen referencias de la lectura en la cultura romana, se conoce que Catón el Censor (234–149 a.C.) leía sus oraciones en tablillas; además escribió una historia de Roma dedicada a su hijo, para cuando este aprendiera a leer pudiera aprovechar y hacer suyas las experiencias pasadas (Cavallo, 1997).

Otra evidencia de la práctica de la lectura en la cultura romana fue el hallazgo de los primeros testimonios auténticos de uso del papiro como soporte para la escritura de textos literarios, hecho que aconteció en la última centuria antes de nuestra era en Ennio y en Lucilo.

Entre el siglo III e inicios del siglo I a.C. nace la literatura latina con un fuerte arraigo en la cultura helénica; en esta época como resultado de los conflictos bélicos son trasladadas a Roma las bibliotecas completas griegas. También en esta época surge el libro latino, entre las primeras obras están la Odisea de Livio Andrónico y el Bellum Punicum de Nevio, escritas en

volumina de papiro, de esta forma se inicia una insipiente disciplina para la lectura cada vez más funcional.

El libro en forma de pliego se mantiene hasta los primeros siglos de nuestra era; así se evidencia en las esculturas y monumentos funerarios de los siglos I al III d. C. Asimismo, las iconografías de la época muestran los personajes en situación de la lectura, como, por ejemplo, el lector con su libro, un leedor ante un auditorio, un maestro leyendo a sus discípulos y un orador auxiliado de un texto.

En esta época la enseñanza de la lectura iniciaba por la forma y nombre de las letras en orden alfabético con la ayuda de figuras elaboradas con diversos materiales; después del conocimiento de las letras se procedía a la asociación de sílabas y de palabras; para posteriormente continuar con una lectura lenta durante un tiempo prolongado, hasta alcanzar rapidez y fluidez sin incurrir en errores. Esta lectura se realizaba en voz alta, desarrollando habilidades en los aprendices para realizar una lectura visual y vocal a la vez.

La práctica de la lectura, según Paul Saenger citado por Svenbro (1997), también era común entre los monjes en la Edad Media y en la práctica escolástica, aunque este proceso permaneció prácticamente desconocido por el resto de la sociedad.

La lectura en la Edad Media heredó de la Antigüedad las funciones gramaticales:

1) La lectio, estaba dada por el proceso de descifrado del texto (discretio) determinando sus elementos constitutivos: letras, sílabas, palabras y oraciones, para que la lectura en voz alta alcance una pronunciación en correspondencia con la acentuación del sentido del texto.
2) La emendatio, consistía en el proceso de corrección del manuscrito realizado por el lector o maestro.
3) La enarratio, se centraba en la identificación o comentario de las singularidades del vocabulario y la interpretación del contenido del texto.
4) El iudicium, estaba dada por la valoración de las cualidades estéticas, éticas o filosóficas del texto (Parkes, 1997).

También, de la Antigüedad fue heredada la gramática considerada de gran ayuda para el lector pues le permitía el análisis de los textos y la identificación de sus elementos; aspecto que fue fundamental en esta época donde los manuscritos eran elaborados sin separar las palabras y no existían pausas entre las oraciones (Figueroa Corrales & Castro Cisnero, 2019).

Dejando atrás la Antigüedad clásica y la Edad Media, ya en la Modernidad, las clases más humildes tuvieron acceso a la lectura, suceso limitado por el grado de analfabetismo que, incluso hoy existe entre la población a nivel mundial. La aparición de la imprenta en el siglo XV permitió la circulación de periódicos y libros, que permitieron nutrir las bibliotecas y dotar a las instituciones educativas de libros de textos para auxiliar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No es hasta 1870, año que marca el inicio de las investigaciones sobre la lectura que, Wunt realiza su estudio sobre el proceso lector centrando el interés y reconocimiento de las letras y las palabras, así como en la medición de la atención y la legibilidad; aunque este estudio está limitado por la pequeña muestra de lectores constituye junto a otras investigaciones de la época un referente histórico relevante. Siendo el trabajo de Romanes en 1884 la primera investigación sobre la comprensión lectora (Echevarría & Barrenetxea, 2002).

Sin embargo, esta temática no fue sistematizada en estudios posteriores; no es hasta los años 60 del siglo XX que la comprensión lectora se convierte en objeto de estudio sistemático dada la importancia que reviste para la formación integral del ciudadano (Echevarría & Barrenetxea, 2002). Entre los primeros estudiosos del tema se significan los psicólogos Huey

y Smith, quienes aportaron el conocimiento sobre la relación existente entre la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades cognitivas del aprendiz (Toala-Castro et al., 2018).

Estos estudios en gran medida tienen como referente las aportaciones de Chomsky (1957), relativas a la lingüística en el campo de la lectura y en particular en la comprensión lectora. Las limitaciones de los estudios de Chomsky sobre el significado de los textos motivaron a los psicolingüistas a centrar sus esfuerzos investigativos en este asunto (Van-Dijk & Kintsch, 1978).

Las investigaciones realizadas a partir de la segunda mitad del siglo XX por los pedagogos, psicólogos y lingüistas han revolucionado el enfoque de los procesos presentes en la comprensión lectora; entre las principales aportaciones de estos estudios se encuentran:

- Resurgir en 1920 de la comprensión lectora, aunque limitada por la visión conductista imperante en la época; donde la lectura era considerada un ejercicio reproductivo de decodificación de lo expresado por el autor del texto en cuestión (Castillo, 2011).
- Reconocimiento del lector como parte activa del proceso de comprensión lectora.
- Durante las décadas del 60 y 70, la enseñanza de la comprensión lectora es insuficiente, enfocada solo en el nivel literal, frenando el desarrollo de las competencias inferenciales y críticas en los alumnos (Franco et al., 2016).
- Desarrollo de sistemas de análisis de discursos aplicados a la comprensión lectora (Van Dijk & Kintsch, 1983).
- Concepción de la comprensión lectora como proceso de construcción de significados (Anderson & Pearson, 1984).
- Percepción de la lectura como un conjunto complejo de procesos coordinados, tales como las operaciones perceptuales, lingüísticas y conceptuales, (Just & Carpenter, 1992).
- Auge de las investigaciones sobre la comprensión lectora, en la década de los años 90, que la sitúa en el epicentro del aprendizaje significativo junto a otras áreas de la enseñanza. Las dimensiones inferencial y crítica ganan en interés para los docentes y presencia en la enseñanza de Lengua y Literatura (Pearson & Cervetti, 2017).
- En las dos décadas del presente siglo XXI las competencias lectoras (literal, inferencial y crítica) son tomadas en consideración para medir los resultados académicos en evaluaciones realizadas por organismos internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017, 2019).

Referentes teóricos

Existen diversos estudios internacionales realizados sobre la comprensión lectora, entre ellos los de Benavides-Urbano y Tovar-Castillo (2017), Recio-Pineda (2017), Echevarría y Barrenetxea (2002), y, Guzmán-Mesa y Sequeda-Pérez (2019), quienes desde diferentes perspectivas y enfoques metodológicos llegan a similares conclusiones sobre la crisis que atraviesan los sistemas educativos del orbe relativa al desarrollo de las competencias lectoras de los escolares, de igual forma aportan conocimientos sobre las principales dificultades de los niveles de la comprensión lectora y los factores involucrados en estas falencias y proponen alternativas para la erradicación de las insuficiencias, entre las que significan las estrategias didácticas.

Asimismo, en nuestro país el déficit de comprensión lectora de los estudiantes de la EGB ha sido objeto de múltiples estudios, aunque aún no suficientes. Como parte de estos y por el

interés para este trabajo se encuentra los realizados por Holguín (2018) y Fernández y De la Cruz (2019),

Los resultados de estos estudios develan el desconocimiento por parte de un elevado número de docentes de las estrategias didácticas metacognitivas para la comprensión lectora, de aquí la importancia de promover acciones estratégicas de trabajo cooperativo y autónomo para potenciar el diálogo, la creatividad, el pensamiento crítico, la interpretación del texto, la deducción de significados y extracción de conclusiones en aras de mejorar la comprensión lectora en los estudiantes (Guamán Gómez et al., 2019).

Resumiendo lo hasta aquí analizado se puede aseverar que a nivel mundial la comprensión lectora en los estudiantes de la EGB constituye un problema aún por resolver, a pesar de las aportaciones prácticas de metodologías y estrategias que han probado su efectividad para superar el déficit de comprensión lectora.

Antes de continuar la reflexión sobre tan importante asunto, se impone dar respuesta a la pregunta ¿qué se entiende por comprensión lectora?

Acercamiento a la conceptualización de la comprensión lectora

Todo texto escrito se elabora con la intensión de que sea leído y por ende comprendido, luego es necesario aprender a leer, a comprender qué quiso trasmitir el autor. Para García et al. (2018), esta comprensión de la lectura de un texto, es un proceso donde se obtiene información mediante la interacción con el lenguaje escrito, para luego construir significados y es a lo que se denomina comprensión lectora. Esta es un proceso que involucra un conjunto de habilidades que al ser sistematizadas progresivamente a través del ejercicio práctico por parte del lector se alcanza la comprensión de un texto (Ramón Guartatanga et al., 2019).

Siguiendo esta misma línea de análisis, se encuentra la definición dada por Figueroa y Tobías (2018), quienes consideran la comprensión lectora como la capacidad para poder entender lo que se lee, incluyendo aspectos como el significado de las palabras que conforman un texto y la comprensión global de lo que dice ese texto.

Por otra parte, la OCDE (2019), en su Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) define la comprensión lectora, como la capacidad de comprender y emplear la información de textos escritos con el objetivo lograr metas individuales y, promover el desarrollo del conocimiento y el potencial personal. Esta capacidad esta mediada por el nivel de reflexión, asimilación de la información y enfoque que cada lector de a un determinado texto (Pajares et al., 2000); esto hace que la interpretación no sea una única y objetiva, de aquí la importancia del rol de la escuela para propiciar el adecuado desarrollo de las habilidades necesarias para que esta comprensión sea la más acertada.

De acuerdo a las anteriores definiciones se concluye que la comprensión lectora es un proceso cognitivo, que promueve el análisis, reflexión y síntesis de la información obtenida a través de la lectura, la que es asimilada y almacenada en las estructuras cognitivas del lector, para luego ser expresada y trasmitida a los receptores. La comprensión lectora, además, comprende aspectos como la deducción, explicación, valoración y crítica de un determinado texto, con el propósito de ser interpretado de la mejor manera.

Por lo hasta aquí analizado se deduce que, la comprensión lectora es proceso importante en la vida del estudiante, no solamente en lo académico sino también en lo social, de ahí la necesidad de la implementación de estrategias lectoras, que permitan alcanzar los objetivos educativos del proceso de enseñanza-aprendizaje y en particular el referido al área de Lengua y Literatura donde se trabaja con las tres dimensiones o niveles de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítico; los que analizaremos a continuación.

Nivel Literal

En el nivel literal, está dado por el reconocimiento de las palabras clave, oraciones y frases del texto, donde se ponen en juego las estructuras cognitivas del lector (Cervantes Castro et al., 2017). Se realiza la decodificación básica de la información que brinda el texto, que incluye aspectos tales como los personajes, el lugar, el tiempo, las secuencias de las acciones, el significado de palabras y frases, la identificación de sinónimos y antónimos, el reconocimiento de cifras y datos, la identificación de la tipología, estructura y elementos textuales, así como la idea principal, las secundarias y argumentos de un tema.

Nivel Inferencial

Este nivel exige formular hipótesis y desentrañar las intenciones de los textos más allá de lo que expresan las palabras; se busca predecir resultados, deducir enseñanzas y mensajes, proponer títulos, inferir el significado de palabras, deducir el tema cuando este no esté expresado en el texto, elaborar resúmenes, prever finales, inferir secuencias o sacar conclusiones.

El lector infiere el contenido sobreentendido de un texto; mostrando aptitudes para deducir y entender la información que no se encuentra escrita, y sobre la base de este entendimiento realiza sus propias conclusiones (Viramontes et al., 2016).

Nivel Crítico

El nivel crítico es de valoración, el lector debe asumir una postura en relación con la información obtenida a través de la lectura del texto, para ellos establece relaciones con otros textos, situaciones y contextos. Llegado a este nivel el lector puede valorar el contenido del texto y la actuación de los personajes, analizar la intención del autor y, tomar partido y emitir juicios propios sobre un determinado comportamiento o argumento. El lector puede modificar, aceptar o rechazar un texto, siempre y cuando presente un análisis de lo leído (Vidal-Moscoso & Manriquez-López, 2016).

Como ya apuntamos anteriormente existen estudios en los que se ha demostrado la influencia de las estrategias didácticas para alcanzar la comprensión lectora en los estudiantes de la EGB. Pero, ¿qué es una estrategia didáctica?

Estrategias didácticas

El término estrategia, proviene de la voz griega stratégós (general), surge en el ámbito militar; significa una acción orientada a un propósito determinado de forma consciente y autorregulada. Su introducción en las Ciencias Pedagógicas se produce en los primeros años de la década de los años 60 del pasado siglo XX (Marimón & Guelmes, 2010).

Según West y colaboradores, citados por Martínez y Bonachea-Montero (2006), las estrategias en el ámbito pedagógico son procedimientos o recursos empleados por los docentes para promover el aprendizaje significativo de sus alumnos.

Sobre estas estrategias existen diversas tipologías; en este sentido la literatura especializada es amplia y en ocasiones ambigua, pero independientemente de la clasificación utilizada estas estrategias se distinguen por sus atributos esenciales, tales como la concepción de las acciones que la integran como un sistema dado por la interrelación dialéctica entre recursos y tareas; sistematización de las tareas siempre en grado creciente de exigencias; su carácter contextual y flexible; selección y combinación secuenciada de los procedimientos a utilizar, en estrecha relación con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, el control a través del cual poder determinar su efectividad y la posibilidad de su perfeccionamiento sobre la base de los resultados (Marimón & Guelmes, 2010).

Así entonces se pueden distinguir como estrategia didáctica:

> "la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje en una asignatura, nivel o

> institución tomando como base los componentes del mismo y que permite el logro de los objetivos propuestos en un tiempo concreto" (De Armas et al., 2009, p. 26).
>
> "un proceso de toma de decisiones que comienza cuando existe una necesidad (planificación); continúa cuando se aplica el plan elaborado; se regula a partir de los imprevistos que aparecen y finaliza cuando se ha cumplido el objetivo o cuando se determina la imposibilidad de resolverlo en los términos esperados con la consiguiente valoración de lo realizado (evaluación)" (Marimón & Guelmes, 2010, p. 21).
>
> " una secuencia lógica de acciones y procedimientos planificados y controlados por el docente para ser desarrollados de manera consciente por el estudiante en el cumplimiento de un objetivo, derivado de una necesidad objetiva que será resuelta a corto, mediano y largo plazo, mediante la selección y empleo de formas, métodos, procedimientos, técnicas y habilidades que poseen los estudiantes para aprender donde el profesor dirige las acciones, primando la creatividad e independencia cognoscitiva, y que es posible regular en la consecución de la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje en una asignatura o disciplina; y susceptible al control y evaluación para determinar su efectividad, y emprender su adecuación y mejoramiento" (Díaz-Rosabal, 2014).
>
> "la aplicación de una técnica con un sin número de tareas o actividades didácticas, que cuenta con un proceso estructurado que, parte de los contenidos de información que el aprendiz posee de un tema determinado, la que puede ser previa o nueva, y continúa hasta lograr el cumplimiento del objetivo (Orellana-Guevara, 2017).

Estas definiciones conducen al entendimiento de las estrategias didácticas como un sistema de acciones que permite la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje de un área determinada a corto, mediano o largo plazo, en el cumplimiento de los objetivos trazados como respuesta a una necesidad cognitiva de los educandos; proceso que, transita por diferentes etapas: planificación, ejecución, control y evaluación (Granda Asencio et al., 2020).

En relación a la comprensión lectora, Rivera-Zamudio y Alberca-Pintado (2020), definen a las estrategias didácticas como un conjunto de acciones, que son puestas en prácticas por el docente para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en su nivel literal, inferencial y crítico.

Estas estrategias y su dimensión pedagógica, de elaboración y organización, sirven de apoyo y activación de los procesos de aprendizaje con la intención de cumplir los objetivos de cada contenido (Acurio, 2018). En este contexto las estrategias didácticas pueden ser clasificadas de múltiples formas, entre ellas las metacognitivas; pero, ¿cuáles son las estrategias didácticas metacognitivas?

Noción de estrategias didácticas metacognitivas

Antes de dar respuesta a la pregunta anterior se impone esclarecer el concepto de metacognición.

El término metacognición es utilizado por primera vez en los estudios de Flavell (1976), quien lo define como un proceso mental a través del cual el sujeto tiene control de su aprendizaje y elabora nuevos conocimientos a parir de la información que adquiere durante el proceso cognitivo.

Según Adrianzén-Barreto (2019, p.17), la metacognición es el "conocimiento de los propios procesos de aprendizaje que realiza el sujeto en los diversos momentos y situaciones. De la misma manera implica ejercer acciones de autocontrol de las acciones que realiza el sujeto para el logro de aprendizajes significativos y funcionales que realiza la persona".

Estas definiciones se centran en el proceso mental del aprendiz para ejercer el autocontrol y monitoreo de las acciones para alcanzar el aprendizaje significativo. Durante el proceso metacognitivo el individuo tiene conocimiento y control de sus facultades y recursos cognitivos puestos en función de su aprendizaje; de esta forma el aprendiz adquiere, evalúa y crea nuevos conocimientos.

Partiendo de este conocimiento sobre la metacognición se realiza la definición de estrategia metacognitiva.

Las estrategias metacognitivas son aquellas que permiten llevar a cabo la planificación, organización y control del conocimiento, generando conciencia del proceso de aprendizaje, su regulación y autoevaluación (Romo et al., 2020). Asimismo, favorecen el proceso de aprendizaje, ayudan a la reflexión por parte del aprendiz sobre los aprendizajes alcanzados y propician la autonomía y capacidad de independencia cognoscitiva, que van más allá del espacio escolar (Adrianzén-Barreto, 2018).

Según Muñoz y Ocaña (2017), y Castrillón-Rivera et al. (2020), estas estrategias favorecen la participación activa de los estudiantes en la construcción de los nuevos saberes en aras de alcanzar un aprendizaje significativo, así como la labor del docente en ese empeño. Su implementación contempla las fases de: 1) planificación enfocada en la activación de los conocimientos previos; 2) supervisión, centrada en el monitoreo y control de la ejecución del proceso y 3) evaluación direccionada a la verificación de la efectividad de la estrategia.

Así entonces, las estrategias didácticas de metacognición pueden ser consideradas como un conjunto de actividades sistémicas y flexibles, que favorecen el aprendizaje autónomo, la autoevaluación y la autorregulación de los conocimientos puestos en función del aprendizaje significativo; desarrolla habilidades del pensamiento crítico, el análisis, la reflexión, la argumentación, la valoración crítica, etc. Estas estrategias transcurren por tres momentos planificación, supervisión y evaluación. Son un componente principal del proceso educativo, pues valoran la inteligencia como un elemento capaz de favorecer el control sobre la actividad intelectual en función de mejorar el rendimiento de los estudiantes; además, promueven la reflexión crítica del aprendizaje logrado y de los procedimientos empleados; la valoración que realiza el alumno sobre su conocimiento permiten el redireccionamiento del proceso cognitivo, en el caso que así sea necesario.

Luego, teniendo en cuenta estos precedentes teóricos se puede dar respuesta a la pregunta ¿cuáles son las estrategias didácticas metacognitivas para el desarrollo de los niveles de comprensión lectora?

Las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora son aquellas que exigen del lector la planificación, autorregulación de los conocimientos para alcanzar la comprensión de un texto, la toma de conciencia, control y autoevaluación del aprendizaje. Estas estrategias desarrollan en el lector habilidades que, le permiten la selección de la idea central de un texto, su interpretación y valoración crítica, la inferencia de acontecimientos y relaciones, y arribar a conclusiones; además contribuyen a que el alumno adquiera capacidades para emitir juicios y seleccionar la información pertinente y útil para aprender de manera significativa y estratégica (Almeida-López & Suárez-González, 2019).

Existen estudios como los de Muñoz y Ocaña (2017), Castrillón-Rivera y Restrespo-Calderón (2020), y Romo et al. (2020), donde se ha demostrado la influencia de las estrategias metacognitivas para mejorar en los estudiantes los niveles de comprensión lectora. De igual forma, Benavides-Urbano y Tovar-Castillo (2017), consideran que la implementación de las estrategias metacognitivas en la enseñanza de la comprensión lectora son de gran importancia, a través de ellas se desarrollan el pensamiento crítico del educando; además, aportan dinamismo y un ambiente constructivo al desarrollo de la clase, en especial aquellas del área de Lengua y Literatura.

En este contexto del proceso de la comprensión lectora las estrategias metacognitivas pueden ser aplicadas: 1) antes de iniciar una lectura, para activar los conocimientos previos del alumno, lo que permite la anticipación de contenido textual y 2) a la finalidad de la lectura (Benalcázar-Pozo, 2016), para desarrollar diferentes actividades en función a potenciar los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico).

Sobre el particular Benalcázar-Pozo (2016) y Castrillón-Rivera et al. (2020) señalan la importancia de la aplicación de las estrategias metacognitivas desde el inicio hasta el final del proceso lector, enfatizando en las acciones a ejecutar en la prelectura, por ser este momento donde se debe estimular el interés por la lectura del texto y relacionar los nuevos conocimientos con los previos mediante una lectura guiada; estos autores también señalan la importancia de las preguntas que se deben realizar después de la lectura, direccionadas a la reflexión, valoración crítica y juicio de lo leído.

Resumiendo, la implementación de estas estrategias no solo favorece la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, sino también la formación integral de los alumnos; se establecen relaciones entre las actividades, métodos y técnicas que el docente y el estudiante utilizan durante los diferentes momentos del proceso lector.

CONCLUSIONES

El estudio de revisión bibliográfica desarrollado permite concluir que:

- La lectura no es solo el acto de leer; este ejercicio va más allá, permite el análisis y conocimiento del mundo circundante, constituye fuente de instrucción. Es un arte que necesita ser asimilado para aprender. La lectura necesita de habilidades de interpretación, análisis, reflexión, deducción y crítica.
- El origen de la lectura va de la mano del surgimiento de la escritura, hecho que se pierde en la historia más remota, cuando el humano sintió la necesidad de trasmitir sus conocimientos e ideas a los demás de forma escrita. Las competencias lectoras han evolucionado hasta nuestros días donde son tenidas en cuenta para medir los resultados académicos y el nivel cultural del individuo.
- La sociedad actual atraviesa una crisis de comprensión lectora, que alcanza particularmente a los estudiantes de la EGB, constituyendo un problema aún por resolver, a pesar de metodologías y estrategias que han probado su efectividad.
- La comprensión lectora es un proceso cognitivo, que promueve el análisis, reflexión y síntesis de la información obtenida a través de la lectura, la que es asimilada y almacenada en las estructuras cognitivas del lector, para luego ser expresada y trasmitida. La comprensión lectora incluye los niveles literales, inferencial y crítico que contempla aspectos como la deducción, explicación, valoración y crítica de un determinado texto, con el propósito de ser interpretado de la mejor manera.
- Las estrategias didácticas metacognitivas para la comprensión lectora son aquellas que desarrollan en el lector habilidades que permiten la determinación de la idea central de un texto, su interpretación, inferir hechos, acontecimientos y relaciones, arribar a conclusiones y valorar críticamente lo leído. Exigen del lector la planificación, autorregulación de los conocimientos para alcanzar la comprensión de un texto, la toma de conciencia, control y autoevaluación del aprendizaje; estas pueden ser aplicadas desde el inicio hasta el final del proceso lector.

LIMITACIONES Y ESTUDIOS FUTUROS

La limitación principal del estudio se centra en su enfoque descriptivo de las competencias lectoras. Partiendo del análisis de esta limitación se propone la continuidad de estudios en esta misma línea de investigación para determinar causas y efectos.

RECONOCIMIENTO

Las autoras reconocen el apoyo brindado por el docente Ph.D. Enrique Espinoza Freire de la carrera de Ciencias de la Educación, mención Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala, quien con su experiencia contribuyó a la realización de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acurio, P. E. (2018). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de educación general básica de la Unidad Educativa Sagrada Familia.* (Tesis de Máster), Universidad Tecnológica Indoamericana. Ambato, Ecuador.

Adrianzén-Barreto. L. (2018). *Estrategias metacognitivas para el aprendizaje de la Matemática en estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa de Jornada Escolar Completa "Pedro Ruiz Gallo" del distrito Ignacio Escudero de la provincia de Sullana - 2018. (Tesis de Máster),* Universidad de Piura. Piura, Perú. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/4107/MAE_EDUC_MAT_1901.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Almeida-López, E., & Suárez González, L. (2019). *Las estrategias metodológicas en el desempeño escolar del área de lengua y literatura. (Tesis de grado),* Universidad de Guayaquil: Facultad de Filosofía, Letras Y Ciencias De La Educación. Guayaquil, Ecuador.

Anderson, R. C., & P. D. Pearson, P.D. (1984). A schema- theoric view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (ed.). Handbook of reading research, (pp. 255-291). Nueva York: Longman

Benalcázar-Pozo, M. E. (2016). Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora del 4to año de educación general. (Tesis de Máster) Universidad Regional Autónoma de Los Andes "Uniandes". Ambato, Ecuador.

Benavides-Urbano, C. F., & Tovar-Castillo, N. E. (2017). *Estrategias Didácticas para Fortalecer la Enseñanza de la Comprensión Lectora en los Estudiantes del Grado Tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto. (Tesis de Máster),* Universidad Santo Tomás. San Juan de Pasto, Colombia. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9533/BenavidesCristian2017.pdf?sequence=1

Burgo-Bencomo, O. B., León Bencomo, J. L., Cáceres Mesa, C. J., & Espinoza Freire, E. E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar, 48*, 316-330. http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v48s1/1561-3046-mil-48-s1-e383.pdf

Castillo, A., J. (2011). *Proceso lector como instrumento de aprendizaje: realizado en la carrera de Pedagogía, del centro Universitario de San Marcos, USAC. (Tesis de Grado),* Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala. http://www.repositorio.usac.edu.gt/1216/1/07_2115.pdf

Castrillón-Rivera, E., Morillo, S., & Restrespo-Calderon, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. Ciencias Sociales y Educación, 9(17), 203-231. https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/3412/3031

Cavallo, G. (1997). Introducción. En: Guglielmo Cavallo y Roger Chartier. Historia de la lectura en el mundo occidental (pp.10-12). Madrid: Taurus, D.

Cervantes-Castro, R. D., Pérez-Salas, J. A., & Alanís-Cortina, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: Caso específico del plantel n° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XXVII* (2), 73-114. https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf

Chomsky, N. (1957), Syntactic Structures, La Haya, Mouton.

De Armas, R., N., Marimón, C., J., Guelmes, V., E., Rodríguez del Castillo, M. A., Rodríguez, P., A. & Lorences, G., J. (2009). *Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa.* Material mimeografiado Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas. Universidad Pedagógica "Feliz Varela" Proyecto Bachiller. Villa Clara, Cuba.

Díaz, C. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura. Magis: Revista Internacional De Investigación En Educación, 10(20), 159-182.

Díaz-Rosabal, E. M. (2014). Proceso de Formación de la habilidad de diagnóstico cultural, Bayamo: Universidad de Granma. http://monografías.com/trabajos101/proceso-formacion-habilidad-diagostico-cultural-carrera-estudios-socioculturales/proceso-formacion-habilidad-diagostico-cultural-carrera-estudios-socioculturales.shtml.

Echevarría, M. M. & Barrenetxea, G. I. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. Escuela de Magisterio de Bizkaia. UPV/EHU. *Revista de Psicodidáctica,* (10), 59-74. https://core.ac.uk/download/pdf/41584119.pdf

Espinoza Freire, E. E., & Ricaldi Echevarria, M. L. (2019). Desarrollo de habilidades intelectuales en docentes de educación básica de Machala, Ecuador. *Educación*, *28*(55), 59-79.

Fernández, M., N. & De la Cruz, R., J. (2019). Plan de intervención de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de sexto año. (Tesis de grado). Universidad Nacional de Educación. Azogues, Ecuador.

Figueroa, S. & Tobías-Martínez, M., A. (2018). La importancia de la comprensión lectora: un análisis en alumnado de educación básica en Chile. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25: 113-129. DOI: https://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.105

Figueroa Corrales, E., & Castro Cisnero, R. (2019). Acciones de entrenamiento de orientación didáctica para la lecto-comprensión de textos con la tecnología educativa. *Sociedad & Tecnología*, *2*(1), 2–8. https://doi.org/10.51247/st.v2i1.5

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Franco, M. M. P., Cárdenas, R. R., & Santrich, S. E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1369/1354

García, G. M. A., Arévalo, D. M. A. & Hernández, S. C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155- 174.

Granda Asencio, L. Y., Mera Machuca, K. N., Peña Nivecela, G. E., & Solórzano López, J. B. (2020). Uso o abuso de las fuentes de información en la redacción académica. *Sociedad & Tecnología*, *3*(1), 2–9. https://doi.org/10.51247/st.v3i1.52

Guamán Gómez, V. J., Espinoza Freire, E. E., Herrera Martínez, L., & Herrera Ochoa, E. (2019). Caracterización del currículo en el primer año de la carrera en Educación Básica. *Conrado*, *15*(70), 209-218.

Orellana-Guevara, C. (2017). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *E-Ciencias de la Información,* *7*(1), 134-154. https://www.redalyc.org/jatsRepo/4768/476855013008/html/index.html

Guzmán-Mesa, M. & Sequeda-Pérez, J. (2019). Aprendizaje cooperativo como estrategia para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de básica primaria. (Tesis de Máster). Universidad Nacional de la Costa. San José, Costa Rica.

Holguín, J. (2018). *Estrategias metodológicas en el aprendizaje de Lengua y Literatura.* Guayaquil. (Tesis de Grado). Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofiía, Letras y Ciencias de la Educación. Guayaquil, Ecuador.

Just, M. A., Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122-149. https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.1.122

Marimón C., J. A. y Guelmes, V., E., L. (2010). *Aproximación al modelo como resultado científico*. La Habana: Pueblo y Educación.

Martínez Verde, A. R., & Bonachea Montero, O. (2006). ¿Estrategias de enseñanza o Estrategias de aprendizaje?. *Revista Varela*, *6*(13), 1–8. Recuperado a partir de http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/315

Ministerio de Educación del Ecuador (2016 a). *Plan curricular nacional.* Quito.

Ministerio de Educación del Ecuador (2016 b). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Quito.

Muñoz, M. Á., & Ocaña, D. C. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos De Lingüística Hispánica* (29), 223-244. doi: https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865

OCDE (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*. OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf

OCDE (2019), *Informe PISA 2018: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes,* Versión preliminar. OECD Publishing, Madrid. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf

Pajares, R., Sanz, A., & Rico, L. (2000). Orientaciones sobre la evaluación de la lectura en el proyecto PISA. El proyecto PISA 2000.

Parkes, M. (1997). La Alta Edad Media. En: Guglielmo Cavallo y Roger Chartier. Historia de la lectura en el mundo occidental (pp.10-12). Madrid: Taurus, D.

Pearson, P., & Cervetti, G. (2017). Las raíces de la lectura instrucción de comprensión. En SE Israel (Ed.), *Manual de investigación sobre comprensión lectora, 2ª edición* (pp. 12-56). Nueva York, NY: The Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/318598655_The_roots_of_reading_comprehension_instruction

Ramón Guartatanga, M. F., Ortega Sagbay, S. E. & Espinoza Freire, E. E. (2020). Desarrollo de habilidades cognitivas en lengua y literatura en quinto año de educación básica en Machala. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, *3*(1), 128-137.

Recio-Pineda, S. (2017). *Prosodia y Comprensión Lectora en educación primaria. (Tesis de Doctor).* Universidad de Barcelona. Barcelona, España. Doi: 10.13140/RG.2.2.21108.24963

Rivera-Zamudio, J. B., & Alberca-Pintado, N. E. (2020). Estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Científica Digital de Psicología PSIQUEMAG, 9*(1), 118-130. https://core.ac.uk/download/pdf/322550894.pdf

Romo, S. C., Tobón, S. & Juárez-Hernández, L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente centrada en la meta cognición en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *11*(2), 55-76. DOI: 10.18861/cied.2020.11.2.2981

Solé, I. (2012). Competencia Lectora y Aprendizaje, *(OEI), 2012. Revista Iberoamericana de Educación*, *núm. 59, p. 43-61*.

Svenbro, J. (1997). La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa. En: Guglielmo Cavallo y Roger Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp.3-5). Madrid: Taurus, D.L.

Toala-Castro, U., Yépez Cedeño, S. & Vergara, Ruiz, E. (2018). La comprensión lectora y sus estrategias para el desarrollo de destrezas en los estudiantes: un estudio de caso. *Luz*. 12 (4), 120-128.

Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprhension*. New York. Academic Press.

Vidal-Moscoso, D., & Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior, 45*(177), 95-118. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602016000100095&script=sci_arttext

Viramontes A., E., Morales, S. L., & Delgado, N. M. (2016). La comprensión lectora: una evaluación clínica y cuantitativa. *Ra Ximha, 12*(6), 71-89. https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194004.pdf