

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE LINGÜÍSTICA
MAESTRÍA EN INGLÉS, MENCIÓN
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA



**Influencia del uso de la
metacognición en las inferencias en
la lectura en inglés para fines
académicos (IFA)**

AUTOR: Lic. Francisco J. Sánchez C.

CARACAS, 2011

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE LINGÜÍSTICA
MAESTRÍA EN INGLÉS, MENCIÓN
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

Maestría en Inglés
Mención: Inglés como Lengua Extranjera

**INFLUENCIA DEL USO DE LA METACOGNICIÓN EN LAS INFERENCIAS
EN LA LECTURA EN INGLÉS PARA FINES ACADÉMICOS (IFA)**

Autor: Lic. Francisco J. Sánchez Chirinos

Trabajo que se presenta para optar al
Grado de Magister Scientiarum en
Inglés,
Mención: Inglés como Lengua Extranjera

Tutora

Profra. Mirian Marina García de Díaz

APROBADO EN NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD
CENTRAL DE VENEZUELA POR EL SIGUIENTE
JURADO EXAMINADOR

COORDINADOR

DEDICATORIA

*A la perseverancia,
al apoyo incondicional y
al acontecer científico-educativo*

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Resumen	
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	
EL PROBLEMA.....	4
1.1. Contexto.....	4
1.2. Planteamiento del problema.....	5
1.3. Objetivos del estudio.....	9
1.3.1. Objetivo general.....	9
1.3.2. Objetivos específicos.....	9
1.3.3. Justificación de la investigación.....	9
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO.....	11
2.1. Antecedentes.....	11
2.2. Bases teóricas.....	22
2.2.1. El proceso de la comprensión de la lectura.....	22
2.2.2. La estrategia de la inferencia.....	28
2.2.3. La metacognición.....	33
2.2.4. Entrenamiento en el uso metacognitivo de la inferencia.....	37
CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO.....	44
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	44
3.2. Participantes.....	45
3.3. Técnicas e instrumentos.....	46

3.3.1. Pre-prueba y post-prueba.....	47
3.3.2. Tratamiento.....	49
3.3.3. Procedimiento de aplicación de las pruebas.....	51
3.4. Validez y confiabilidad.....	51
3.5. Técnica de análisis y procesamiento de los datos.....	53
3.6. Hipótesis de la Investigación.....	57
3.6.1. Hipótesis experimental.....	57
3.6.2. Hipótesis nula.....	57
3.6.3. Hipótesis específicas.....	57
CAPÍTULO IV	
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	59
CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	82
5.1. Conclusiones.....	82
5.2. Recomendaciones.....	84
REFERENCIAS.....	86
ANEXOS.....	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico N°1: Calidad de las inferencias del grupo control y del grupo experimental en el pre-test.....	60
Gráfico N°2: Coincidencia entre la justificación de la muestra y el tipo de conocimiento usado en el pre-test.....	62
Gráfico N°3: Seguridad de la calidad de la inferencia formulada del grupo control y el experimental en el pre-test.....	65
Gráfico N°4: Aciertos en el uso metacognitivo de la inferencia por el grupo control y el experimental en el pre-test.....	68
Gráfico N°5: Calidad de las inferencias del grupo control y del grupo experimental en el post-test	72
Gráfico N°6: Coincidencia entre la justificación de la muestra y el tipo de conocimiento usado en el post-test.....	75
Gráfico N°7: Seguridad de la calidad de la inferencia formulada del grupo control y el experimental en el post-test.....	77
Gráfico N°8: Aciertos en el uso metacognitivo de la inferencia por el grupo control y el experimental en el post-test.....	78

INFLUENCIA DEL USO DE LA METACOGNICIÓN EN LAS INFERENCIAS EN LA LECTURA EN INGLÉS PARA FINES ACADÉMICOS (IFA)

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo principal analizar de qué manera el uso de la metacognición influye sobre las inferencias en la lectura de textos en inglés para fines académicos (IFA). La muestra estuvo representada por 60 estudiantes de IFA de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela y se dividió en un grupo control (de 22 sujetos) y en un grupo experimental (de 38 participantes). La pre-prueba y la post-prueba consistieron en la lectura de un texto académico para responder 10 preguntas inferenciales, justificar y evaluar el grado de seguridad sobre las respuestas. Luego el grupo experimental se sometió a un programa de entrenamiento, de doce horas, sobre el uso metacognitivo de las inferencias. Los resultados indicaron que la comprensión inferencial mejoró, toda vez que la calidad de las inferencias aumentó de 62,37% a 70,26%, la regulación subió de 20,53% a 47,63% y la supervisión mejoró de 35,26% a 50,53%. Gracias a que se comprobó la hipótesis de la investigación, se recomienda la extensión de este tipo de entrenamientos a diferentes poblaciones y con diferentes tipos de texto.

Descriptor: Metacognición, Inferencias, Comprensión de la lectura, IFA, Textos académicos.

THE INFLUENCE OF METACOGNITION IN THE INFERENCES MADE BY EAP STUDENTS IN READING

ABSTRACT

This study aimed finding out how the use of metacognition influences the inferences made when reading texts in English for Academic Purposes (EAP). A sample of 60 EAP students of Education at the *Universidad Central de Venezuela* was divided into a control group (22 individuals) and an experimental group (38 participants). They had to read an academic text and to answer 10 inferential questions, justifying and grading the security they had about their answers. Then the experimental group participated in a twelve-hour-training program on the metacognitive use of inferences. Results showed that inferential comprehension improved since the quality of inferences increased from 62,37% to 70,26%, their regulation went up from 20,53% to 47,63% and their supervision improved from 35,26% to 50,53%. Since the research hypothesis was supported, it is recommended to extend this type of training to different populations and with different types of texts.

Key words: Metacognition, Inferences, Reading comprehension, EAP, Academic texts.

Introducción

Desde mediados de los años setenta se han logrado notables avances en torno al conocimiento acerca del proceso de comprensión de la lectura, gracias a la combinación de la información proveniente de ramas del saber como la lingüística, la psicología y la pedagogía, entre otras. Más específicamente, los psicolingüistas han estudiado e identificado los procesos mentales tales como percepción, comprensión, memoria, conceptos, pensamiento que usa una persona para poder producir y comprender eficientemente la lengua escrita. Estos hallazgos multidisciplinarios tienen que ver con los complejos procesos cognitivos involucrados en el mismo proceso de comprensión de la lectura, con el ejercicio de la metacognición que los lectores suelen hacer mientras leen, así como sobre la imprescindible función de los conocimientos previos para la construcción del significado textual (Hall, 1991; y Richards, Platt & Platt, 1999).

Lejos de las creencias tradicionales preexistentes a estos adelantos científicos, el proceso de lectura dista mucho de ser un proceso simple y mecánico, ya que requiere ineludiblemente de una serie de mecanismos y operaciones mentales complejos e interrelacionados que aún inquietan a los estudiosos del área. Es decir, el reconocimiento de los signos lingüísticos propios de la lengua escrita y de las palabras que conforman un discurso no es suficiente para poder comprender un texto. La comprensión de la lectura implica mucho más que dicho reconocimiento: involucra la conjugación de información proveniente tanto del texto como del lector (Spratt, Pulverness & Williams, 2005; Beke y Bruno de Castelli, 2005). En otras palabras, quien lee debe estar en capacidad no sólo de decodificar lo que lee sino también de valerse de sus conocimientos previos y de la

aplicación de estrategias cognitivas oportunas que le faciliten este proceso, para lo cual el aprendiz debería estar consciente de cuáles son esas estrategias y saber cuándo, por qué y para qué usarlas; es decir, debería poder utilizar sus estrategias cognitivas de manera metacognitiva (Puente, 1991; Ríos, 1991).

El interés en el estudio de la lectura radica en la importancia que tiene la misma en el desarrollo del ser humano, ya que es a través de ella que el individuo tiene la oportunidad de conectarse con el mundo que se encuentra más allá de su entorno inmediato y la capacidad de poder hacerlo, no sólo en la lengua materna sino en una lengua extranjera, aumenta sus oportunidades de enriquecimiento socio-cultural el general y académico, tanto en los profesionales ya egresados como en aquellos que aun se encuentran en el período de formación (Ríos, 1991; Carrell, Devine & Eskey, 1993; Ibáñez, 2008). Sin embargo, con frecuencia se observa que los bachilleres leen mecánicamente, sin enriquecer la información textual, sin reflexión o discusión sobre su naturaleza y parecen carecer de criterios para decidir cuándo han comprendido y cuándo no (Yanac, 2006). Precisamente, tal como lo expresan Beke y Bruno (2005), “una de las metas de la educación es formar personas que sepan pensar, [por lo cual] es importante el desarrollo de la metacognición para el logro del razonamiento estratégico” (p.347).

No obstante, muchos estudios muestran que la población estudiantil en formación presenta deficiencias para emplear diversas estrategias de lectura necesarias para lograr la comprensión de la lectura en su lengua materna (L1) tanto a nivel preuniversitario (Romero, 2008; Jordán, 2009; Arias, 2009) como una vez que ingresan a la universidad (Bravo, 2008, y Bracho, 2008). También se ha demostrado que estos problemas de

comprensión lectora en L1 interfieren en la comprensión de la lectura en una segunda lengua (L2), aún cuando se tenga un aceptable dominio de la lengua meta (Da Costa, 2008). En otras palabras, aunque se tiende a pensar que el conocimiento del código lingüístico diferente al de la lengua materna representa el problema central cuando se trata de leer en una lengua extranjera, los estudios apuntan a que la deficiente aplicación de estrategias de lectura como la inferencia de manera metacognitiva constituye una seria limitación y que los alumnos necesitan atención didáctica sistemática para superar estas deficiencias (García, 1994; 1997; Jordán, 2009; Santiago, Castillo y Morales, 2009).

Por esta razón, el presente trabajo tiene como propósito principal desarrollar y aplicar un programa de instrucción a través del cual los estudiantes aprendan a usar la estrategia cognitiva de la inferencia de una manera metacognitiva, con el fin de determinar la efectividad del programa para el uso de esas inferencias en la lectura de textos escritos en inglés. Para ello, el presente trabajo (de tipo cuasi-experimental) presenta, a través de cinco capítulos lo siguiente: el problema (Capítulo I), el marco teórico (Capítulo II), el marco metodológico (Capítulo III), presentación y discusión de los resultados (Capítulo IV), y las conclusiones y recomendaciones (Capítulo V).

CAPÍTULO I EL PROBLEMA

1.1. Contexto

La población participante en el estudio estuvo constituida por estudiantes de la Licenciatura en Educación, menciones Pre-escolar y I Etapa de Educación Básica, Recursos Humanos y Diseño y Gestión de Proyectos Educativos, de la Universidad Central de Venezuela (UCV) bajo la Modalidad Presencial y en régimen anual. El Pénsum de estudios de estos alumnos contempla, dentro del Componente de Formación General, la asignatura Inglés Instrumental en el segundo año, de cinco (5) Unidades de Crédito y una carga horaria de cinco (5) horas por semana. Antes de cursar esta asignatura, los estudiantes ya deben haber aprobado el Ciclo Básico de un año, el cual contempla asignaturas de formación general. Ya en el segundo año, cursan tres asignaturas propias de sus especialidades y cuatro del componente general, entre las que figura Inglés Instrumental.

Para el lapso académico considerado para efectos de esta investigación (2009-2010), se abrieron dos secciones para la asignatura Inglés Instrumental dirigida a las tres menciones precitadas, distribuidas equitativamente en los turnos diurno y nocturno. Particularmente con el grupo del nocturno (conformado por 6 estudiantes de sexo masculino y 29 de sexo femenino, para un total de 35 estudiantes), en esa oportunidad existía un problema con el cumplimiento del total de las horas por semana de Inglés Instrumental, ello debido a que algunos habitaban en lugares distantes de la Ciudad Universitaria o a la inseguridad en los alrededores de ella, por lo que los jueves tenían

problemas para recibir las dos horas de clase en el horario hasta las 9:45 p.m. Debido a esta circunstancia, se seleccionó como grupo experimental a los estudiantes de la sección matutina del lapso académico 2009-2010 (ver Capítulo 3), y la sección de la noche como grupo control.

1.2. Planteamiento del problema

Diversos autores (Carrell, Devine & Eskey, 1993; Alderson, 2000; Brown, 2001; Beke, 2003; Ibáñez, 2008) han señalado que la lectura efectiva en una lengua extranjera (LE) es fundamental para que los estudiantes puedan tener éxito en distintas actividades académicas y profesionales que impliquen el uso de información escrita en esa lengua. Además, la lectura es el instrumento más importante para la obtención de información especializada y actualizada en el ámbito académico (Ríos, 1991; Ibáñez, 2008). Al tratarse del proceso de lectura en una lengua extranjera, tal y como Krashen (1991) señala en sus hipótesis sobre la lectura, a través de ella se estimula su proceso de adquisición porque el texto brinda al aprendiz un ‘input’ con las características necesarias para alcanzar dicha adquisición; es decir, un ‘input’ abundante, auténtico, variado y con frecuencia más allá del nivel de competencia real del estudiante (el ‘i + 1’ de la hipótesis del ‘input’) (Krashen, 1985). Sin embargo, para que ese input surta el efecto esperado, entre el lector y el texto debe existir el uso de estrategias de lectura que conduzcan a la comprensión, particularmente de la estrategia de la inferencia. Este no siempre es el caso, especialmente si esa estrategia no se usa eficientemente en la lengua materna (L1) (Da Costa, 2008; Romero, 2008).

En otras palabras, para poder emplear estrategias de lectura apropiadas en una LE, es necesario que ya se tengan en la L1 y además se necesita suficiente conocimiento tanto de esa LE como del tema desarrollado en el texto (Alderson, 2000; Koda, 2007; Arias, 2009). Al respecto, diversos autores han demostrado que la mayoría de los estudiantes que ingresan a las universidades venezolanas presentan niveles deficientes de lectura en su L1 (Da Costa, 2008; Bracho, 2008; Bravo, 2008), lo cual dificultaría su proceso de lectura en una LE, aun cuando tengan un aceptable dominio de la lengua meta, que en este caso es el inglés.

Hoy en día la lectura es reconocida como un proceso complejo y activo, de orden psicolingüístico, en el que intervienen muchas variables derivadas tanto del texto como del lector y en el que debe darse una relación fluida entre el estímulo visual que recibe el lector al percibir los signos y símbolos propios de la lengua escrita (letras, palabras, puntuación y otros rasgos paratextuales) y procesos cognitivos que ocurren al percibir, recordar, reconocer o analizar (Carrell et al., 1993; Klein, 1990; García, 1994; 1997). Esta definición claramente dista de la tradicional concepción de la lectura que subyace en las prácticas de su enseñanza tales como deletrear, silabear, la lectura en voz alta, la copia o el dictado, donde la lectura es concebida como un proceso en el cual el lector simplemente debe decodificar correcta y fielmente los signos y símbolos del texto escrito, sin necesidad de intervenir cognitivamente en la construcción activa de significados (Carrell et al., 1993).

Entre los objetivos de la asignatura Inglés Instrumental¹, de la carrera de Educación de la Universidad Central de Venezuela, figura el que los estudiantes desarrollen las

¹ Inglés Instrumental es una asignatura enmarcada en la concepción del Inglés para Fines Académicos (IFA), la cual “se interesa por [desarrollar] aquellas habilidades comunicativas en inglés que se requieren para propósitos de estudios en sistemas educativos formales”. Mi Traducción de: “EAP is concerned with those communication skills in English which are required for study purposes in formal education systems” (ETIC, 1975, citado por Jordan, 2006, p.1).

estrategias necesarias para leer comprensivamente textos académicos sobre diversos temas de educación. Por ser académicos, tales textos son especializados, objetivos, lingüística y temáticamente complejos, relativamente abstractos (Vázquez, 2001; Padilla, 2005; Parodi, 2005; García, 2008; Da Costa, 2008) y tienden a incorporar elementos informativos, explicativos o argumentativos, dependiendo del contexto o de la función que tienen (Padilla, 2005; Escudero y León, 2007).

Lamentablemente, según datos obtenidos por el autor de este proyecto de investigación mediante una encuesta aplicada a los estudiantes de Educación de la UCV, cursantes de Inglés Instrumental durante el período académico 2008-2009 (régimen anual), la mayoría de ellos (al menos unos seis de cada diez) no parecía tener un grado de conciencia adecuado acerca de las estrategias que usaban durante la lectura de los textos que se les asignaban. Por el contrario, aproximadamente siete de cada diez dependía excesivamente del uso del diccionario con el léxico que le era desconocido y, en general, parecían tener como meta básica la traducción literal de los textos que leían por lo que tenían problemas para responder preguntas de orden inferencial o para explicar cuáles eran las estrategias que empleaban mientras leían (Sánchez, 2009).

Estos resultados preliminares sugirieron que el logro del objetivo principal de la asignatura Inglés Instrumental, es decir, la comprensión de textos escritos en inglés, podría no estarse cumpliendo a cabalidad. Además, tales resultados señalaban posibles deficiencias metacognitivas en esos estudiantes cuya superación se cree beneficiosa para mejorar su competencia como lectores. La situación referida coincide con otras experiencias empíricas que indican que los lectores en Inglés como Lengua Extranjera

(ILE) no parecen usar o tener conciencia del uso de las estrategias de lectura más útiles para comprender los textos que leen (García, 1994) como la inferencia; por lo tanto, no resulta sorprendente que los estudiantes no alcancen resultados alentadores cuando leen los textos académicos, cualquiera sea el código lingüístico, que se les asigna en sus carreras universitarias.

Precisamente, al momento de comenzar a hacer la presente investigación, se pensó que los problemas que presentaban los estudiantes de inglés instrumental para leer textos escritos en inglés podrían implicar deficiencias tanto en su capacidad inferencial como en el uso metacognitivo de la inferencia como estrategia de lectura. Por ello, se consideró pertinente inducir pedagógicamente a los estudiantes en el uso consciente o metacognitivo de la inferencia para determinar hasta qué punto esa intervención podría mejorar la calidad de las inferencias de los estudiantes y el dominio cognitivo de esta estrategia. La posibilidad de entrenar a los aprendices para que actuaran de manera metacognitiva fue inspirada por los trabajos realizados por diversos autores (como García, 1994; 1997; Peronard, 1998; Sanmartí, e Ibáñez, 1999; Israel, 2007), quienes han mostrado que la metacognición se podría alcanzar en el aula de clase siempre que haya una intervención sistemática en el proceso metacognitivo de la inferencia (Sanmartí et al., 1999).

Tomando en cuenta el problema descrito, se buscó, a través de esta investigación, dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿de qué manera puede influir sobre la comprensión inferencial un programa de instrucción orientado a desarrollar el uso metacognitivo de la

inferencia por parte de estudiantes de Inglés Instrumental? Esta interrogante dio origen a los objetivos de la investigación que a continuación se presentan:

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo general

Analizar de qué manera el uso de la metacognición influye sobre las inferencias en la lectura de textos en inglés para fines académicos (IFA).

1.3.2. Objetivos específicos

- Determinar si los estudiantes infieren metacognitivamente en la lectura de textos en inglés para fines académicos.
- Desarrollar un programa de instrucción acerca del uso metacognitivo de la inferencia.
- Evaluar el uso metacognitivo de la inferencia en la lectura de textos en inglés para fines académicos para la comparación de los grupos.

1.4. Justificación de la investigación

Los resultados de la presente investigación podrían rendir beneficios en diversos ámbitos importantes, a saber: se podrían beneficiar los alumnos que formaron parte de la muestra pues, si la intervención resultara efectiva, el estudio estaría contribuyendo a una mejor atención y preparación de los estudiantes, redundando en egresados mejor preparados y más competentes (ámbito social). Es decir, si la inducción pedagógica funcionara, los estudiantes tendrían mayor oportunidad de comprender mejor los textos que se les asignan a lo largo de su

carrera universitaria y su éxito académico podría, por consiguiente, facilitarse en su trayectoria estudiantil y profesional.

Asimismo, el ámbito institucional podría beneficiarse al lograrse, por medio de los conocimientos que aquí se pudiesen aportar, que los docentes estén mejor informados para tomar decisiones más pertinentes y provechosas en sus aulas y formar egresados más ajustados a los perfiles profesionales oficialmente establecidos por la Universidad Central de Venezuela. En este particular, los resultados que aquí se obtengan funcionarían como un punto de referencia pedagógico para los docentes que observen el mismo problema en sus estudiantes, pudiendo diseñar y llevar a cabo acciones educativas similares que ofrezcan soluciones a tal problemática.

Por último, los resultados también significarían nuevos aportes para el ámbito científico, específicamente en las ciencias en las cuales se inscribe la temática de este trabajo como son la psicolingüística, lingüística aplicada y la pedagogía, a la vez de dejar abierta otras posibles líneas de investigación relacionadas con este estudio. En otras palabras, a través de la presente investigación se busca seguir contribuyendo con el estado actual del conocimiento que se tiene sobre el uso de las inferencias, la metacognición, la posibilidad de la instrucción pedagógica no sólo de la metacognición sino de las inferencias y del proceso de lectura, temas cuyo estudio y discusión siguen puestos sobre la mesa académico-científica internacional.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

En la actualidad son muchos los estudios que se han realizado sobre el uso de las inferencias en el proceso de lectura en L1 y en LE (como Martínez, 2006; Escudero y León, 2007; Ibáñez, 2008), así como de la influencia de la metacognición en dicho proceso y de la posibilidad de entrenamiento de esas estrategias (como García, 1994; 1997; Pereira y Ramírez, 2008; Jordán, 2009; Santiago, Castillo y Morales, 2009). A continuación se reportan y analizan los antecedentes que de diversas maneras se relacionan con la presente investigación y sus aspectos teóricos. Primero, se presentan algunos estudios relacionados al uso de inferencias en L1 y en LE; luego, se exponen los que estudiaron el uso de la metacognición en L1 y en LE; y, finalmente, se muestran los antecedentes vinculados con la enseñanza metacognitiva de la inferencia.

En cuanto al estudio del uso de inferencias en L1, Escudero y León (2007) intentaron develar si el procesamiento y las inferencias que realiza el lector durante la comprensión de un discurso determinado requieren de una actividad cognitiva diferente a cuando se trata de comprender otro de distinta naturaleza. Para ello, analizaron las diferencias entre distintos tipos de texto, centrándose en los textos narrativos versus los textos expositivos, con el fin de analizar sus repercusiones sobre la comprensión humana. Concluyeron que, a pesar de que apenas existen estudios que analizan de manera precisa en qué medida el tipo de texto afecta la generación de inferencias, este sí puede jugar un papel esencial en la generación de tales procesos cognitivos, dado que la naturaleza, el

propósito de lectura y el tipo de conocimiento previo que hay que activar para leer un texto expositivo difieren del narrativo.

Este antecedente sugiere la existencia insuficiente de estudios sobre la relación entre los tipos textuales y los tipos y niveles de inferencias necesarios para cada uno de ellos; sus objetivos coinciden parcialmente con los de la presente investigación por cuanto se intenta estudiar la generación y desarrollo de inferencias al leer textos con una tipología textual determinada (textos expositivos) y sus conclusiones nos advierten acerca de aspectos que hay que cuidar al utilizar un solo tipo de texto para estudiar el uso de las inferencias (la estructura del texto influye en el tipo de inferencias generadas), advertencia que aquí se tomó en cuenta.

Martínez (2006) llevó a cabo un estudio para establecer la relación entre la capacidad de realizar inferencias locales y la de realizar inferencias globales en la lectura de textos expositivos en estudiantes del VIII semestre de la carrera de Educación en Lenguas Extranjeras, mención Inglés de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM). Para ello se aplicó una prueba cloze para completar los casos de elipsis anafóricas verbal, nominal, de cláusula y de conector que habían sido elididos en un texto expositivo, y responder un cuestionario con preguntas locales y globales de tipo inferencial. Los resultados indicaron que las inferencias globales fueron más acertadas que las locales, por lo cual se concluyó que el rol del conocimiento lingüístico (procesamiento ascendente) es más necesario cuando se infiere información local, mientras que el uso del conocimiento previo se vuelve más importante y pareciera ser privilegiado al realizar inferencias globales.

El estudio presentado desempeñó un objetivo y siguió aspectos metodológicos de suma importancia para este trabajo, pues se relaciona con una de las dimensiones aquí estudiadas (calidad de las inferencias) y aplicó textos expositivos en una muestra de estudiantes universitarios. Además, sus resultados demuestran la existencia de parte del problema aquí planteado y contribuyen a los resultados que aquí se exponen sobre la relación entre el tipo de información utilizada por los estudiantes para inferir y la calidad de sus inferencias.

Ibáñez (2008) realizó un estudio para determinar la correlación del proceso de comprensión de la lectura de textos disciplinares en inglés, de 84 estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, con otras tres variables: el dominio del inglés de esos alumnos, su grado de inserción en la comunidad disciplinar y su habilidad para comprender textos en su lengua materna. A pesar de no haber obtenido una correlación positiva fuerte, la variable con mayor incidencia en el nivel de comprensión del texto académico escrito en inglés correspondió al dominio del inglés, seguida de la inserción disciplinar y, por último, de la comprensión en lengua materna.

Lo estudiado por Ibáñez tiene relevancia para la presente investigación en al menos dos aspectos. En primer lugar, la muestra está constituida por estudiantes de inglés para fines académicos, lo cual coincide con las condiciones en las que la muestra de este estudio aprende el inglés. Y, en segundo lugar, el autor contempló el dominio del inglés de los alumnos como una de las variables, lo cual representa uno de los factores considerados aquí como necesarios para realizar los tipos de inferencia.

En términos generales puede decirse que los antecedentes relacionados con el uso de las inferencias en la lectura revelan que su generación depende del tipo de texto que se lee y del tipo de información que se necesita usar para activarlas, según sea el caso. Igualmente indican que tanto el conocimiento previo (del tema, del mundo) como el dominio lingüístico del idioma en el que está escrito el texto son importantes para inferir y comprender un texto.

A continuación se presentan algunos antecedentes cuyo interés ha girado en torno al uso de la metacognición en L1 y LE. Jiménez (2004) desarrolló un estudio con la finalidad de construir una escala -en español- que sirviera para conocer los niveles de conciencia lectora en L1 de estudiantes y así poder determinar si eran o no lectores estratégicos desde el punto de vista metacognitivo. Su muestra estuvo constituida por 347 estudiantes con edades promedio de 11 a 12 años, cursantes del 1º ESO en colegios públicos, privados y concertados de España y 12 profesores a cargo de esa población estudiantil. Luego de aplicar la ESCOLA junto con una prueba de comprensión lectora y una de composición escrita, para los estudiantes, así como una escala Likert para los docentes, pudo determinar que la ESCOLA es un instrumento de fácil aplicación y corrección que no sólo permite situar a los estudiantes en una escala según su nivel de metacompreensión de la lectura sino que también permite conocer en qué factores el alumno destaca o falla, convirtiéndose en un instrumento que puede ayudar al docente a llevar a cabo programas de entrenamiento en este tipo de estrategias.

El trabajo de Jiménez representa una prueba de la posibilidad de medir los niveles estratégicos que puede tener un lector desde el punto de vista metacognitivo, lo cual

resulta relevante para el presente estudio, toda vez que en ambos se intenta determinar el grado de conciencia de los lectores sobre sus estrategias.

Santiago, Castillo y Morales (2009) realizaron una investigación cualitativa para buscar una solución a las deficiencias de lectura en L1 que observaron en sus estudiantes de educación básica durante el año lectivo 2007, a través de la aplicación-validación de un programa de intervención para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, basado en la metacognición para estimular procesos cognitivos como: centrar la atención, analizar, organizar y elaborar. Los investigadores encontraron mejoras considerables en la comprensión de la lectura de los estudiantes instruidos metacognitivamente y, por lo tanto, recomiendan este tipo de actividades dentro de las aulas de lengua.

El objetivo y la metodología de este trabajo resultan relevantes para esta investigación, ya que coinciden en sus objetivos y aspectos metodológicos que pueden ser comparados para llegar a conclusiones enriquecedoras.

Igualmente, Pereira y Ramírez (2008) evaluaron el uso de estrategias metacognitivas en la lectura en inglés como lengua extranjera de 104 estudiantes de la primera cohorte del Ciclo de Iniciación Universitaria -CIU- de la Universidad Simón Bolívar, tomando en cuenta que dichos estudiantes ya habían sido inducidos al uso de estrategias metacognitivas en asignaturas del CIU, previas a la asignatura de inglés introductorio. Luego de aplicar el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés -CELI-, se concluyó que las estrategias más utilizadas por los sujetos fueron las de resolución de problemas (atención, revisión, evaluación), seguidas por las de apoyo (uso

de fuentes primarias, búsqueda de materiales de referencia y el uso del diccionario) y las globales (planificación, inferencias), respectivamente. Igualmente observaron que los estudiantes de sexo femenino y los sujetos de 17 años de edad, de ambos sexos, tenían cierta tendencia a emplear con más frecuencia las estrategias de resolución de problemas.

Claramente hay aspectos utilizados por estos autores que se corresponden con parte de la metodología y objetivos de la presente investigación: utilizaron estudiantes universitarios de inglés para fines académicos y midieron su uso de estrategias metacognitivas. Además, ellos se basaron en una clasificación de estrategias metacognitivas que bien puede representar la variable dependiente de esta investigación (uso metacognitivo de las inferencias).

Buitrago (2008) llevó a cabo un estudio con el fin de evaluar la autorregulación de la comprensión lectora de textos hipermediales e impresos en inglés por parte de los 18 estudiantes de ILE, que conformaron la muestra, cursantes de la Unidad Curricular Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés del VI semestre de la carrera de Educación en Lenguas Extranjeras, Mención Inglés de la UNEFM, y fueron divididos en dos grupos equivalentes (A y B). Se utilizó el cuestionario como instrumento para que la muestra leyera un texto académico del área de su especialidad y se mostró en dos versiones: uno para la lectura del hipertexto académico aplicado al grupo A de la muestra y otro para la lectura del texto académico impreso aplicado al grupo B de estudiantes. Se concluyó que el grado de autorregulación ejercido sobre la comprensión lectora del texto académico en ambas versiones es alto y coincide con los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes, aunque existe una tendencia a autorregular la

comprensión lectora más cuando se leen textos impresos que cuando se trata de textos hipertextuales, particularmente en la aplicación de estrategias de evaluación de los niveles de comprensión logrados.

El estudio de Buitrago es relevante para la presente investigación ya que se basa en la evaluación de la autorregulación, la cual coincide con uno de los indicadores de la variable dependiente, la regulación. Asimismo, la presentación de los textos utilizados para ambos estudios se corresponden, al tratarse de la versión impresa, y el tipo de texto se refiere a la misma tipología textual (texto expositivo). Además, el hecho de que los resultados que muestra haber obtenido hayan sido con estudiantes universitarios avanzados puede ser referencia de características comunes en la presente investigación.

Tomando en consideración que las estrategias metacognitivas requieren mayor intervención por parte del mismo lector, Kaivanpanah & Alavi (2008) intentaron investigar cuán acertadas eran las autoevaluaciones de los aprendices de ILE (110 participantes en este caso) sobre su comprensión de palabras desconocidas, y si tanto el conocimiento lingüístico como el género discursivo influyen en tales autoevaluaciones. Para desarrollar el estudio aplicaron una prueba de suficiencia, una escala de autoevaluación de palabras desconocidas, una prueba de traducción, sinonimia, antonimia, explicación de palabras desconocidas y una segunda sesión de la escala de autoevaluación por parte de los participantes. Concluyeron que las autoevaluaciones de los estudiantes no son confiables y que, además, la suficiencia en la L2 y el género discursivo influyen en las autoevaluaciones.

Lo estudiado por estos autores resulta relevante para la presente investigación en al menos dos aspectos. En primer lugar, la muestra está constituida por estudiantes de IFA, lo cual coincide con las condiciones en las que la muestra de este estudio aprende el inglés. En segundo lugar, se basaron en la autoevaluación de los estudiantes, lo que coincide con una de las dimensiones de la variable dependiente de esta investigación, la supervisión. En tercer lugar, contemplaron la suficiencia en L2 como una de las variables, lo cual representa uno de los factores considerados aquí como necesarios para realizar los tipos de inferencia.

A modo de integración puede decirse que los antecedentes sobre el uso de la metacognición en L1 y LE señalan que es posible evaluar los niveles de conciencia lectora y el uso de estrategias utilizadas al leer en L1 y LE. De igual manera, indican que es común encontrar deficiencias metacognitivas que afectan la lectura de estudiantes más jóvenes de niveles pre-universitarios o de los primeros niveles de una carrera universitaria, ameritando programas de instrucción basados en la metacognición. Además, señalan que la falta de conciencia que los estudiantes muestran sobre sus estrategias afecta la manera en la que ellos aplican esas estrategias.

A continuación se presentan antecedentes vinculados con la enseñanza metacognitiva de la inferencia. Jordán (2009) realizó una investigación para determinar la efectividad del andamiaje instruccional (modelaje, práctica guiada y práctica independiente) en la comprensión inferencial de textos expositivos en L1. Para ello utilizó una muestra de 36 estudiantes de 5° grado de Educación Básica (18 para el grupo control y 18 para el experimental), a quienes aplicó un pre-test y un post-test en los que

debían responder preguntas de inferencia local y global luego de leer un texto expositivo. Entre las pruebas, instruyó al grupo control con el método tradicional y desarrolló el método de instrucción con el grupo experimental, basado en el Andamiaje Instruccional, el cual comprende muchos de los procesos contemplados en la enseñanza metacognitiva. Finalmente, se observó un incremento significativo en el porcentaje de inferencias locales y globales, siendo las globales las más empleadas, en relación con los resultados obtenidos por ambos grupos tanto en el pre-test como en el post-test. Por lo tanto, se concluyó que este tipo de entrenamientos sí es efectivo para que los estudiantes comprendan textos expositivos; por lo tanto, se sugiere el entrenamiento de los docentes en el uso de estrategias pedagógicas constructivistas similares al andamiaje para mejorar la capacidad de lectura inferencial de los estudiantes.

El estudio arriba descrito está bastante relacionado con esta investigación desde el punto de vista metodológico. Es decir, se trató de un estudio cuasi-experimental con grupo control, se apoyó en un entrenamiento de inclinación metacognitiva e intentó estudiar la comprensión inferencial de textos expositivos. Aún cuando las características de la muestra empleada son distintas, esta investigación sugiere la efectividad de este tipo de entrenamientos en la comprensión inferencial.

García (1994) llevó a cabo un diagnóstico, en Coro, Venezuela, sobre el uso metacognitivo de la inferencia en la lectura del ILE de estudiantes de medicina de la UNEFM, observando deficiencias de orden metacognitivo en la aplicación de la inferencia, ya que los participantes no estaban conscientes del tipo de información que habían usado al responder las preguntas de tipo inferencial, decían estar completamente

seguros de sus respuestas, aun cuando éstas fueran incorrectas o contradijeran sus respuestas anteriores. Con base en estos resultados, la autora realizó una propuesta pedagógica para intentar solventar los problemas diagnosticados.

Luego la misma autora, García (1997), desarrolló una investigación con el fin de determinar si era posible inducir a los lectores en L2 a ejercer un control metacognitivo, es decir, deliberado y consciente, de sus inferencias con el objeto de mejorarlas cualitativamente. La muestra estuvo integrada por 22 alumnos inscritos en dos secciones (grupo control y experimental) de Inglés Instrumental III de la carrera de Medicina de la UNEFM, y los instrumentos utilizados estuvieron representados por una pre-prueba y una post-prueba, además de un método de instrucción fundamentado en la planificación, supervisión y evaluación como procesos de autorregulación de las estrategias de lectura. Se concluyó que la inducción sobre el control metacognitivo de la inferencia sí era posible pues, gracias al método de instrucción diseñado y aplicado, los participantes lograron controlar más eficientemente su proceso inferencial y, por ende, mejoraron la calidad de sus inferencias, el conocimiento de la información empleada para inferir y el grado de seguridad de sus respuestas. En función de estos resultados, se concluye que no es suficiente indicar a los lectores qué hacer, sino que es necesario también enseñarles cómo hacerlo.

Estas dos investigaciones de García guardan estrecha relación con el presente estudio en varios aspectos. Primero, porque se trató de estudios cuasi-experimentales utilizando estudiantes universitarios de inglés instrumental, se apoyó en un entrenamiento basado en la metacognición e intentó estudiar el uso metacognitivo de la inferencia.

Además, el modelo de instrumento utilizado (pre-prueba y post-prueba) constituyó la base principal para la construcción del instrumento utilizado en esta investigación, específicamente en cuanto a la organización de los ítems y sub-ítems del instrumento correspondiente.

Por su parte, Walters (2006) aplicó tres métodos de enseñanza (entrenamiento estratégico, entrenamiento sobre pistas contextuales así como práctica y feedback con ejercicios tipo cloze) para comparar su efectividad sobre las estrategias que tienen los aprendices de IL2 para inferir palabras desconocidas a partir del contexto, encontrando que el segundo método parece tener un mejor efecto sobre las inferencias y la comprensión de la lectura que los otros dos tipos de entrenamiento, pero sugiere que se realicen réplicas del trabajo.

Walters estudia las inferencias utilizadas por estudiantes universitarios de inglés para fines académicos y la aplicación de tres tipos de tratamiento distintos entre los que se encuentra el entrenamiento estratégico, que coincide con el entrenamiento basado en la metacognición que se presenta en esta investigación. Además, los resultados podrían ser útiles para el presente trabajo de no comprobarse la hipótesis de la investigación y ayudaría a plantear recomendaciones para futuras investigaciones.

Resumiendo los estudios relacionados con la enseñanza metacognitiva de la inferencia, se puede observar que es común encontrar deficiencias en el uso metacognitivo de las inferencias en estudiantes jóvenes. Además, sus metodologías y

resultados validan la posibilidad de inducir pedagógicamente este tipo de estrategias, aunque se advierte de diversos tipos de entrenamiento.

2.2. Bases teóricas

A continuación se exponen los fundamentos teóricos que sustentan la presente investigación, a saber: el proceso de la comprensión de la lectura, la estrategia de la inferencia, la metacognición y el entrenamiento en el uso metacognitivo de la inferencia. Seguidamente se presentan y se relacionan con la investigación.

2.2.1. El proceso de la comprensión de la lectura

Hall (1991) y Santiago, Castillo y Morales (2007) resaltan que la perspectiva actual sobre el proceso de lectura ha surgido a partir de los aportes de diversas disciplinas como la lingüística, la psicología, entre otras. Por una parte, según las primeras sugerencias propias de la psicología, “sería conveniente apoyar la investigación dentro de los procesos cognitivos (razonamiento y habilidades perceptivas) involucrados en habilidades básicas para leer y escribir.” (Hall, 1991, p. 27).

Entre los aportes de la disciplina psicológica existen dos descubrimientos que ejercieron influencia para ayudar a forjar la actual perspectiva sobre el proceso de la lectura. Primero, se tiene la propuesta de Bruner (1957, en Hall, 1991) en la cual invita a ir, a través de **procesos inferenciales**, más allá de la información recibida en el procesamiento de la información. Fue precisamente por medio de este tan importante aporte de Bruner que llegó a re-sugerir la **teoría de los esquemas**, que ya tenía décadas de haber sido propuesta y que hasta nuestros días ha tenido un profundo impacto en

nuestra comprensión de los procesos de lectura y cuyo sello gira en torno a la creencia de que el texto no lleva en sí la totalidad del significado (Brown, 2001; Koda, 2007).

Según Rumelhart (1980, en Hall, 1991), la teoría de los **esquemas mentales** “se refiere a cómo se almacena el conocimiento en la **memoria**, a la forma en que ese conocimiento es usado para la comprensión, para la adquisición de nuevos conocimientos y para recordar el conocimiento anterior” (p. 28). Según Brown (2001), todo esto ocurre porque el lector le incorpora a las palabras impresas que representan al texto su propia información, conocimientos, emociones, experiencias y cultura -es decir, sus esquemas-. Para que todos estos procesos se activen, el lector necesita entender el lenguaje del texto; es decir las palabras, las oraciones hasta el discurso completo (Spratt et al., 2005).

Al estudiar los procesos cognitivos, los psicolingüistas le han dado mucha importancia al papel de la memoria, la cual ha sido concebida como la capacidad mental para guardar información, tanto por períodos cortos como por largos (Richards et al., 1999). En su forma más simple, ellos sugieren que la información es almacenada de dos diferentes maneras, y que cada una de las cuales representa un tipo de memoria. Al primer tipo tradicionalmente se le ha llamado Memoria a Corto Plazo (MCP), también conocida como Memoria de Trabajo, la cual se define, según Richards et al. (1999), como la parte de la memoria en la que la información recibida se almacena por cortos períodos de tiempo. Este tipo de memoria subyace en el uso activo de procedimientos cognitivos durante el procesamiento de la información que se está almacenando (Anderson, 1985, en O'Malley y Chamot, 1993). El segundo tipo de memoria ha sido denominado Memoria a Largo Plazo (MLP) y se refiere a la parte del sistema de

memoria en la que se almacena la información más permanentemente, por ello también se le llama Memoria Permanente. Según Carroll (1994), la MLP es el almacén de nuestro conocimiento del mundo.

También existen autores (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999; y Van Dijk, 2003) que han presentado diversas clasificaciones de la memoria según otros criterios; por ejemplo, según sus funciones en la producción y representación cognitiva del discurso, las cuales van más allá del simple almacenamiento de información. En este sentido, van Dijk (2003) considera que inicialmente recibimos toda la información a través de nuestro ‘almacén sensorial’ (*sensory stores*); que seguidamente, la información se mantiene activamente en la MCP o Memoria Operativa (MO) y que, posteriormente, la MLP juega un papel importante por almacenar permanentemente la organización de las palabras, conceptos, símbolos y objetos que ya conocemos (memoria semántica) y retener los eventos personales y auto-biográficos de un momento y tiempo específicos (memoria episódica). Sea que se adopte la clasificación de la memoria en términos de la duración de la información que almacena (MCP, MLP) o bien se adopte su clasificación funcional (MO, MLP), la memoria es un factor muy importante en la comprensión de la lectura, toda vez que es en ella donde reside el conocimiento previo que almacenamos a lo largo de la vida, el cual es imprescindible para la aplicación de diferentes tipos de procesamiento de la lectura a los que se hará referencia a continuación.

Basándose en el importante papel que cumple la cognición humana en la recepción de la lengua, Brown (2001) hace una distinción entre los procesos ascendentes y descendentes para la comprensión textual (*‘Bottom-up’* y *‘top-down’* como se les conoce

en inglés, respectivamente), considerándolos como procesos cognitivos diferentes pero necesarios y complementarios, a través de los cuales los seres humanos analizan y procesan la lengua para comprender el mensaje. En un primer plano se encuentra el proceso '*Bottom-up*' en el que el lector se centra en el código lingüístico a través del reconocimiento de una diversidad de signos (letras, morfemas, sílabas, palabras, frases, signos gramaticales y marcadores discursivos) para luego usar todos sus mecanismos de procesamiento de los datos que le permitan ordenar los signos lingüísticos que va reconociendo. Pero, tal como afirma Brown (2001), toda lectura involucra cierto margen de riesgo, pues el lector debe, a través de un proceso de solución de desafíos, inferir significados, decidir qué retener y qué no, y avanzar. Es aquí donde el procesamiento descendente ('*top-down processing*') es necesario para complementar el proceso ascendente. En dicho proceso, el lector debe evocar sus conocimientos previos y experiencias para tratar de entender un discurso escrito. Es difícil determinar cuándo se cambia de un procesamiento ascendente a uno descendente; lo ideal es que el procesamiento textual sea mixto, ya que los lectores que se enfrascan en el uso de un solo tipo de procesamiento van a tener problemas en la comprensión del texto que leen, bien por no activar oportunamente sus conocimientos previos o bien por enfrascarse en un procesamiento literal del texto.

Asimismo, diversas investigaciones dentro de la lingüística relacionadas con la semántica, los procesos del discurso y el desarrollo del lenguaje también han afectado el curso de las investigaciones sobre comprensión de la lectura, pues a través de ellos se ha observado la importancia de la interacción entre las informaciones que se proveen dentro

del discurso y aquellas que dependen del contexto no lingüístico o conocimiento previo (Hall, 1991). De hecho, a partir de tales conocimientos es que ha sido posible que las unidades lingüísticas utilizadas para el estudio de la lengua sean ahora mayores que la frase. A su vez, esto representó la base principal para las investigaciones sobre las estructuras del discurso, integración de la información, **inferencia**, mecanismos de cohesión y teoría de los esquemas (Orasanu, 1986, en Hall, 1991, p. 28).

Al tratar el tema de la lectura, Koda (2007) considera que el fin último de ella es lograr la construcción de significado del texto basado en información visualmente codificada. La concepción inicial de la lectura era predominantemente lingüística y proponía que el significado se encontraba en el texto, el cual poseía el valor semántico necesario para que el significado de todos los vocablos y oraciones se interrelacionara para representar el contenido del texto. La concepción psicolingüística plantea que el significado no está sólo en el texto sino también en la mente del lector, de tal forma que para leer no sólo necesita conocer las unidades lingüísticas y las reglas combinatorias del idioma sino que también se requiere usar las estrategias cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas reformular, en caso de que tales hipótesis no coincidan con la información que posteriormente se obtenga del texto (Santiago et al., 2007).

Por último, la concepción sociocultural plantea que "leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia,

una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales" (Ibídem), de forma que el lector necesita recurrir no sólo a los aspectos cognitivos sino también al conocimiento de su propia socio-cultura y la del escritor para poder comprender el texto (Koda, 2007; Santiago et al., 2007). La combinación de la concepción lingüística, la concepción psicológica y la sociocultural conforma la concepción que adopta esta investigación sobre la lectura y que se presenta en lo sucesivo.

Todos estos estudios, aportes y descubrimientos, por lo tanto, han hecho posible que la lectura sea concebida como una búsqueda activa de significado, lo cual requiere por parte del lector no sólo que conecte el mensaje del texto con su conocimiento del mundo (Spratt et al., 2005) sino que también emplee un conjunto de estrategias y procesos de interacción relacionados con su propósito (Hall, 1991; Koda, 2007). En consecuencia, "la lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido [en la que se presenta] un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un proceso de cooperación textual." (Santiago et al., 2007, p. 28).

Tal y como lo plantea Ibáñez (2008), en la actualidad es indudable el consenso que existe entre los profesionales y académicos acerca de la importancia y relevancia que representa, en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, la comprensión de la lectura para poder aprender a partir de textos escritos. De manera más específica, el mismo autor expresa que "la interacción exitosa con textos de la disciplina constituye una vía fundamental de acceso a la misma, no sólo en términos de adquisición de conocimientos específicos, sino también [...de] la integración definitiva de los

individuos a sus grupos disciplinares” (Ibáñez, 2008, p. 204). Es decir, el desarrollo de destrezas psico-discursivas, que garanticen la comprensión de la lectura de los aprendices, se hace una necesidad imperiosa para lograr el éxito en el ámbito académico. Esa comprensión va a estar considerablemente determinada por el uso de la estrategia de la inferencia, la cual se expone a continuación.

2.2.2. La estrategia de la inferencia

Al estudiar el proceso de comprensión de la lectura, los psicolingüistas han aportado valiosa información respecto a las estrategias cognitivas que facilitan el proceso de lectura interactiva, reconociéndose que la inferencia es una de las más importantes en este complejo proceso (García, 1997; Escudero y León, 2007; Matéus, 2007; Nassaji, 2007). De hecho, la inferencia es una de las más aceptadas nociones de la teoría de los esquemas por cuanto cualquier inferencia se basa en los conocimientos previos del lector (Nassaji, 2007).

Otros autores integran perspectivas y definen la inferencia como la operación cognitiva a través de la cual el lector llega a una verdad desconocida a partir de otra conocida (González, 1991; Ríos, 1999; Nassaji, 2007), que ese lector aporta al mensaje codificado para conferirle sentido (Klein, 1990). Esa verdad conocida por el lector constituye sus conocimientos previos: los lingüísticos que tiene sobre el idioma del texto, sus conocimientos del mundo y del contexto relacionado con el texto que lee. Todos ellos deben ser utilizados por el lector mediante un procesamiento mixto del texto para poder

así ampliar el significado textual (Klein, 1990; González, 1991; García, 1994; 1997; Escudero y León; 2007) y comprender el discurso al que se enfrenta (Nassaji, 2007).

Los procesos inferenciales ocupan buena parte de los modelos de comprensión porque su estudio, “permite dilucidar qué hacemos cuando tratamos de dotar de coherencia a lo que percibimos. Las inferencias se consideran tan esenciales que nos mueven a creer que forman el núcleo de la comprensión, de la interpretación y de la explicación humana.” (León, 2001, p. 114). De hecho, existen planteamientos a través de los que se conciben los términos de comprensión y de inferencia como intercambiables, puesto que el logro de cualquier tipo o nivel de comprensión, “tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones, como en el más global o situacional en el que se sitúa el discurso” (Ibídem, p.115), siempre involucrará la ejecución de algún tipo o nivel de inferencia o extrapolación de información no expresada explícitamente en el texto (González, 1991; Puente, 1991; León, 2001; Escudero y León; 2007; García, 2008). En este sentido, León (2001), basándose en los estudios de McKoon y Ratcliff (1992), expresa que:

La comprensión del discurso supone, por tanto, un flujo inferencial muy complejo. Partiendo de unos contenidos descritos en un texto, el lector elabora un conjunto de proposiciones explícitas o inferidas y, al mismo tiempo, construye un modelo situacional a partir de las ideas o proposiciones disponibles. El resultado final es que siempre acabamos procesando más información de la que leemos de manera explícita. Se une lo que se ha leído u oído con aquello que sabemos acerca de algo.

A continuación se presenta un ejemplo adaptado de Rodríguez (2011), que puede ilustrar lo discutido hasta ahora:

Atrás parecen haber quedado los días fríos, dándole paso a altas temperaturas que hacen que algunos tequeños desempolven los ventiladores

y otros adquieran aires acondicionados, según coincidieron en señalar varios comerciantes entrevistados.

El número de ideas que necesitamos activar para comprender este ejemplo, así como muchos otros, es considerablemente mayor que los significados que puedan poseer cada una de las palabras en él (León, 2001). De cualquier manera, esto es posible por los tipos de información que pueden inferirse a partir de los diferentes conocimientos que tenemos. Por ejemplo, si sólo sabemos que la palabra “tequeños” puede referirse a un platillo venezolano, el texto perdería gran parte del contexto y carecería de sentido lógico para el lector que no sabe, o no logra inferir, que se trata de un gentilicio. Similarmente ocurriría si el lector no logra inferir lo que, en ciertos contextos como éste, significan las expresiones “desempolvar algo” (como en “desempolven los ventiladores”), “quedarse algo atrás” (como en “atrás parecen haber quedado los días fríos”) o “darle paso a algo” (como en “dándole paso a altas temperaturas”). Además, el lector necesita incorporar muchas otras ideas durante el proceso de comprensión de lo que lee, como la idea de que se trata de un texto informativo, con todas las ideas implícitas en ello, la idea de la manera en la que determinada población se ayuda para hacer llevaderos los cambios de temperatura, entre muchas otras ideas que el lector debe compartir con el escritor en el proceso de cooperación discursiva.

Autores como Klein (1990); García (1997) y Ríos (1999) reconocen que las inferencias son utilizadas en nuestra vida diaria para formar nuestros juicios (*parece un militar por su forma de hablar*), sacar conclusiones (*parece que va a llover porque está nublado*) y tomar decisiones sobre cualquier cosa (*ya parece muy tarde; así que me voy*), inclusive sobre lo que leemos, y que, a pesar de que no siempre son acertadas,

representan un punto de partida la formación de expectativas y de hipótesis creadas a partir de esas expectativas. Lo interesante radica en el hecho de que aunque comúnmente usamos esta estrategia de manera inconsciente, es cuando notamos un problema de comprensión que el proceso inferencial se torna consciente (García, 1997).

En cuanto a la clasificación de la inferencia, diversos estudiosos del proceso de la comprensión de la lectura (León, 2001; Martínez, 2006; Parodi, 2005; Alfaro, 2007; Nassaji, 2007; García, 2008) consideran que las inferencias pueden clasificarse según el momento en que se llevan a cabo (*on-line* y *off-line*), si son o no imprescindibles (*obligatorias* y *elaborativas*), su forma lógica (*inductivas*, *deductivas* y *analógicas*), su dirección (*hacia adelante* y *hacia atrás*) extensión y ubicación de la información textual involucrada (*locales* y *globales*), y el grado de conciencia que el lector tiene sobre la inferencia (*elaborativas* y *evaluativas*). Al revisar la literatura sobre el tema, se puede constatar que esta clasificación es sólo el comienzo de una gran lista que parece nunca acabar, pues la clasificación de la variedad de inferencias que participan en el proceso de comprensión ha ido creciendo, precisamente por ser un tema nuclear del estudio de la comprensión (León, 2001).

Para efectos de la presente investigación, se tomará como base la clasificación de las inferencias según su extensión y ubicación de la información textual involucrada, inferencias locales y globales, debido a que a través de ellas se busca indagar el reconocimiento, por parte de los participantes, del tipo de información utilizada para darle sentido a lo que leen. El primer tipo de inferencias se conciben como “las deducciones que el lector realiza acerca de las relaciones de significados y

relaciones referenciales entre los elementos lingüísticos del texto” (Martínez, 2006, p. 57); es decir, están representadas por todas las ideas que el lector puede reconocer explícitamente en el texto a través de su conocimiento lingüístico o, como lo plantean Rosas y Jiménez (2009), por medio del establecimiento de conexiones entre “los significados que aparecen en las proposiciones del texto más las presuposiciones que conllevan” (p. 413). Por su parte, las inferencias globales son las conclusiones o deducciones que ameritan que el lector preste especial atención al contexto, a sus conocimientos previos y a las relaciones semánticas inter-oracionales del texto para comprender las definiciones relacionadas en el texto (Martínez, 2006; Rosas y Jiménez, 2009). Es decir, involucran el uso de información de orden más general que generalmente se encuentra dispersa en el texto; de allí su nombre.

En los dos tipos de inferencia se necesita de los conocimientos previos para poder conferir significado a lo que se lee (Nassaji, 2007; Rosas y Jiménez, 2009); de allí que Alfaro (2007) expresa que “más que leer con la vista leemos con el cerebro” (p. 42). Sin embargo, según la revisión teórica realizada por el mismo autor, parece que el conocimiento previo del lector tiene mayor incidencia en las inferencias globales, “posiblemente porque el lector entiende la información implícita sólo cuando puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas” (Ibídem, p. 49).

Por el contrario, las inferencias locales tienden a darse entre información más específica y que generalmente se encuentra más cercana en el texto, por ejemplo, entre un pronombre y su respectivo antecedente (Martínez, 2006; y Jordán, 2009). Sin

importar cuan local o global sea la inferencia, su uso sería más eficiente si el lector estuviera al tanto de cuáles son los procesos mentales que una inferencia requiere; es decir, si pudiera aplicar la metacognición al inferir, concepto que ocupa el siguiente apartado.

2.2.3. La metacognición

Lamentablemente con frecuencia se observa que los alumnos aceptan la información textual sin reflexión, cuestionamiento o discusión sobre su naturaleza y, por consiguiente, carecen de criterios para decidir cuándo esos conocimientos deben ser puestos en duda; por eso, se hace necesario que sean formados para la autonomía (Yanac, 2006). Precisamente, tal como lo expresan Beke y Bruno (2005), una de las metas de la educación es formar personas que sepan pensar, por lo cual se hace plenamente necesario el desarrollo de la metacognición para lograr el razonamiento estratégico por parte de los estudiantes.

El término metacognición se ha venido utilizando desde hace unas dos décadas y se ha definido, según Puente (1991) y Henson y Eller (2000), como la supervisión de los procesos cognitivos y su regulación conscientes por parte del estudiante. Es decir, la metacognición representa el conocimiento que tenemos de nuestro propios pensamientos (Israel, 2007) o de nuestros propios procesos cognitivos y el hecho de saber cómo, cuándo y para qué debemos usarlos (Burón, 1993; Soto, 2002; Lacon y Ortega, 2008; Klimenko y Alvares, 2009). La metacognición abarca dos procesos estrechamente relacionados: el conocimiento y la autorregulación o capacidad para controlar el uso de

ese conocimiento (Ríos, 1991; Bruno, 1994; García, 1994; 1997; Soto, 2002; Israel, 2007).

De acuerdo con Soto (2002) y Lacon y col. (2008), el conocimiento que se regula metacognitivamente puede clasificarse en tres categorías de conocimiento: el que se tiene sobre personas, el que se tienen sobre tareas y el de estrategias. Así,

lo metacognitivo puede ser referido al conocimiento de la amplitud de la propia memoria ante temas y tareas determinadas al conocimiento sobre la complejidad de las tareas, campo en el que se establecen jerarquías que van de menor a mayor complejidad, y determinación de las estrategias más útiles para determinados aprendizajes, respectivamente. (Soto, 2002, p. 29).

Como se ha dicho anteriormente, el conocimiento previo y los procesos cognitivos son importantes en el proceso de lectura, pero “los procesos metacognitivos [también] son considerados críticos para el desarrollo de la destreza de comprensión de lectura” (Hall, 1991, p. 25), pues la instrucción sobre las estrategias subyacentes a la comprensión puede mejorar las estrategias lectoras de quien aprende (Koda, 2007). Se han realizado importantes trabajos en metacognición o reflexión sobre el propio conocimiento, descubriéndose que los lectores, incluso los niños, pueden estar conscientes de su conocimiento y usar estrategias para lograr sus metas; es decir, parece que no existe restricción en su manejo (Soto, 2002), toda vez que el conocimiento metacognitivo se va desarrollando a lo largo de la vida y está íntimamente relacionado con la frecuencia de uso de los procesos de alto nivel (Hall, 1991). Asimismo, algunos otros autores como Hartman (2002), Puente (2000) y Lacon y col. (2008) consideran que las experiencias de entrenamiento que el individuo haya tenido en el uso de estrategias metacognitivas son las que realmente influyen al momento de su aplicación, sin considerar la edad

del individuo. “Más importante aún: esta línea de investigación ha demostrado que el lector puede establecer sus propios criterios internos para el aprendizaje, supervisar su progreso de acuerdo a estos criterios y actuar para satisfacer sus metas como lector” (Hall, 1991, p. 30).

Las actividades propias de la regulación metacognitiva involucran acciones tales como la planificación, la organización, la revisión, la supervisión y la modificación en función de los procesos y los resultados del aprendizaje (Israel, 2007; Klimenko y Alvares, 2009), representando éstos “los procesos esenciales cuya función es regular los procesos cognitivos” (Soto, 2002, p. 29). Estas cinco acciones inmersas en la metacognición, listadas por Israel, se corresponden con los tres procesos descritos durante años por diversos autores: *planificación* o actividad previa a la ejecución de una tarea con sus respectivas acciones y estrategias a seguir, *control* o actividades de verificación, rectificación y revisión de las estrategias empleadas durante la ejecución de la tarea, y *evaluación* o contraste de los resultados con los objetivos de la ejecución de la tarea para determinar la eficacia de la estrategia empleada, según Ríos (1991), Soto (2002) y Pinzás (2006). Los últimos autores le atribuyen gran importancia al desarrollo del control metacognitivo, considerándolo una acción crucial para garantizar una planificación de calidad y minimizar resultados improductivos en el proceso de ejecución de una tarea. En tal sentido, Soto (2002) plantea que:

La investigación sobre el control metacognitivo, generalmente es definida como la voluntad para dirigir los propios procesos de pensamiento y de recuperación de memoria. El control metacognitivo, en combinación con los juicios de monitoreo metacognitivo, tales como el juicio sobre necesidad o carencia de conocimiento, determinan factores como la planeación y la

asignación del tiempo de estudio, el uso de estrategias de aprendizaje y el tiempo que es necesario destinar para recuperar una información de la memoria. (p. 29)

En este punto, resulta importante mencionar que diversos autores (como Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Soto, 2002; Lacon y Ortega, 2008; Klimenko y Alvares, 2009) apuntan a la similitud que se puede encontrar entre la dualidad implícita en la metacognición (conocimiento y regulación) y los aspectos tanto declarativos como procedimentales del conocimiento, pues el conocimiento declarativo le permite al individuo preguntarse sobre sus propios conocimientos (el *qué*) y el conocimiento procedimental permite tener éxito al desarrollar una tarea por representar los pasos y las estrategias a seguir para realizar algo (el *cómo*). Según Soto (2002), a diferencia del primero, el conocimiento procedimental no es fácil de explicar, “en la medida en que los sujetos presentan dificultades al explicar sus propias acciones, tal vez por cuanto el desarrollo de éstas es dependiente del tipo de tarea por realizar” (p. 30). A propósito, el hecho de que un estudiante no pueda explicar a otros sus propias acciones para realizar algo, podría significar que no sabe siquiera *cómo hacer* (no conoce sus propias acciones) para realizar la tarea (Pinzás, 2006).

Por todo lo discutido hasta ahora, no resulta extraño saber que las acciones propias de la metacognición son comúnmente conocidas como estrategias de aprendizaje (Scarcella y Oxford, en Pereira y Ramírez, 2008). De hecho, al abordar el aprendizaje de una lengua extranjera o L2, Oxford (1990) clasifica las estrategias de aprendizaje en dos grupos: 1) las estrategias directas, relacionadas específicamente con el lenguaje mismo, y 2) las estrategias indirectas, relacionadas con el propio aprendizaje (en la que se

encuentran las estrategias metacognitivas). Ambos tipos de estrategias se apoyan mutuamente, considerando que las estrategias indirectas llegan a ser una contraparte esencial de las directas cuando los estudiantes las utilizan a fin de facilitar sus procesos de aprendizaje (Pereira y Ramírez, 2008).

En este punto cabe mencionar que es a partir del campo de la metacognición que surge el término de estrategias metacognoscitivas, entendidas como las “habilidades cognoscitivas que son necesarias y útiles para la adquisición, uso y control del conocimiento y de otras habilidades cognoscitivas, permitiendo dirigir, monitorear, evaluar y modificar el aprendizaje y pensamiento” (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999, p. 113). La diferencia entre las habilidades cognoscitivas y las habilidades metacognitivas está en que las primeras son actividades inconscientes propias de la cognición (procesos, operaciones, etc) que se pueden utilizar al momento de realizar una tarea, mientras que las metacognitivas son conscientes y van orientadas a la comprensión de la forma en la que se realiza la tarea para controlar el uso de las estrategias cognitivas de manera auto-regulada (Klimenko y Alvares, 2009). A propósito de ello, Ríos (1991) considera que las estrategias metacognitivas “están constituidas por la autorregulación y el uso consciente de las técnicas de estudio, las estrategias cognitivas y afectivas” (p. 279).

2.2.4. Entrenamiento en el uso metacognitivo de la inferencia

Todos los conceptos revisados hasta ahora son de suma importancia para la enseñanza del uso metacognitivo de la inferencia, pues permiten determinar hasta qué punto los lectores son conscientes o no de las estrategias con las que cuentan para leer

y de su capacidad para usarlas eficientemente y de manera autónoma. Según García (1997) ser metacognitivo al leer implica que el lector sepa cuándo ha comprendido y cuándo no, qué es lo que ha comprendido, qué no ha comprendido, qué es lo que necesita comprender y cuáles son las estrategias de las que dispone para solucionar los problemas de comprensión. Si alguna de estas implicaciones falla, la comprensión no se podrá alcanzar exitosamente. Por lo tanto, se hace necesaria una intervención explícita y sistemática del docente para entrenar a los estudiantes en la actuación metacognitiva del uso de inferencias durante la lectura.

A partir de la década de los 50 se comenzó a profundizar en lo concerniente al procesamiento de la información y las estrategias sobre la memoria para lograr la asimilación comprensiva de los conocimientos, como medio para retenerlos mejor y para potenciar el pensamiento propio (Yanac, 2006; Klimenko y Álvarez, 2009). Desde entonces se ha comenzado a hablar de estrategias y técnicas de aprendizaje en la concepción cognitivista, centrando la atención en “cómo estudiar”, en las estrategias, y enfatizando el “cómo aprender”, en las técnicas. De esa manera, el proceso de aprendizaje comienza a afrontarse desde dos perspectivas: como un proceso desde el exterior (enseñanza-profesorado) y como un proceso desde el interior del alumnado (aprendizaje-alumnado). De ahí que, “en el constructivismo sea esencial el principio de comenzar el aprendizaje desde los conocimientos previos del alumnado.” (Ontoria, 2000, p.82), y que el proceso de aprendizaje emerja como un mediatizador de la relación del ser humano con su medio, tanto objetual como social

(Klimenko y Álvarez, 2009). Al mismo tiempo, el aprendizaje en sí mismo es un acto mediatizado o mediado por una serie de mecanismos internos del aprendiz.

En consecuencia, resulta congruente que las estrategias de aprendizaje sean vistas con mayor complejidad y que, mejor aún, sean consideradas como un proceso metacognitivo de toma de decisiones consciente e intencional (Díaz-Barriga y Hernández, 2002) sobre qué conocimientos de tipo conceptual, procedimental o actitudinal utilizar para alcanzar la comprensión inferencial de distintos objetivos de aprendizaje (Ontoria, 2000; Yanac, 2006). Refirzando esta visión, Yanac (2006) y Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan que las estrategias de aprendizaje se caracterizan por presentar un uso controlado de la información, por planificar, controlar y evaluar la ejecución y comprensión de lo que se está leyendo y por qué. Es decir, la estrategia de aprendizaje implica un plan de acción que es un sinónimo virtual de metacognición (Pereira y Ramírez, 2008). De hecho, el conocimiento metacognitivo es un tipo de conocimiento que utilizamos durante el aprendizaje que hace posible que el lector se convierta en participante activo y responsable de su propia comprensión y aprenda a comprender inferencialmente, alcanzando la autonomía o el autocontrol de su lectura (Díaz-Barriga et al., 2002; Lacon et al., 2008).

Estos planteamientos han reforzado la idea de que los estudiantes necesitan entrenamiento en estrategias de comprensión que faciliten la resolución de problemas que se les presenten mientras leen (Lacon et al., 2008) porque se ha demostrado que

“cuando se ha enseñado a los estudiantes de bajo rendimiento, estrategias de aprendizaje eficaces, han llegado a rendir más y mejor” (Yanac, 2006, p. 115).

En este sentido, los programas de entrenamiento han existido desde cuando sólo se consideraban las técnicas de estudio y no las estrategias metacognitivas de comprensión y aprendizaje. Esos programas, hoy llamados entrenamientos ciegos y que con frecuencia eran restringidos en tiempo, “empleaban métodos y materiales poco usuales a las necesidades de los estudiantes, como textos muy breves contruidos artificialmente, o incluso con palabras y frases no representativas de los libros de texto [...] que el alumnado utiliza en sus asignaturas.” (Ibídem, p. 256). En consecuencia, diversos investigadores comenzaron a hacer notar la incongruencia existente entre esos programas tradicionales y los últimos modelos sobre procesos de comprensión cognitivos, metacognitivos y autorreguladores.

Desde entonces, han surgido diferentes opciones para considerar planes de instrucción que sean más efectivos y aplicables al desarrollo metacognitivo de la comprensión inferencial. Primeramente, se ha ofrecido el denominado *entrenamiento con información*, mediante el cual “se enseña el empleo de las estrategias y se informa al aprendiz sobre su significado y utilidad, además de ofrecerle retroalimentación sobre su ejecución y una fase posterior para asegurar el mantenimiento de las estrategias entrenadas” (Ibídem, p. 257). El hecho de que, a través del entrenamiento con información, sólo se enseñaban las estrategias y su aplicación en contextos aún alejados de la realidad a la que se enfrentaban los estudiantes, hizo necesario el surgimiento del *entrenamiento informado con*

autorregulación, a través del cual no sólo se intenta enseñar las estrategias sino también enseñar “directa y detalladamente cómo aplicarlas y autorregularlas frente a diversas tareas significativas para [los estudiantes].” (Díaz-Barriga y col., 2002, p. 257). De esa manera se trataba de propiciar que la enseñanza de las estrategias fuera menos abstracta y más aplicada a las demandas académicas reales (materiales, dominios y temáticas).

Según Díaz-Barriga et al. (2002), las estrategias deben considerarse primero como procedimientos de carácter heurístico y flexible y, por ello, su proceso de enseñanza debe buscar que puedan aprenderse progresivamente en un contexto interactivo y compartido, estructurado entre el docente (guía) y el alumno (participante guiado) como parte del mismo proceso (Klimenko y Alvares, 2009).

Además, Díaz-Barriga et al. (2002) consideran que el acompañamiento en la instrucción metacognitiva de la comprensión inferencial se debe complementar con la integración de diversas estrategias y técnicas tales como: la ejercitación (uso reiterado de las estrategias ante varias situaciones o tareas), el modelado (el docente modela ante los alumnos la manera de utilizar o de no utilizar una estrategia), el análisis y discusión metacognitiva (exploración, entre los estudiantes, de sus propios procesos cognitivos durante la ejecución de alguna tarea) y la autointerrogación metacognitiva (reflexión individual, que hace el estudiante antes, durante y después de la aplicación de las estrategias para mejorar su uso) . En el caso específico del modelado, los mismos autores plantean que:

Puede hacerse una extensión y utilizarse el “modelamiento metacognitivo”, en donde el modelo enseña y muestra la forma de ejecución de la estrategia, de manera conjunta con aquellas otras actividades reflexivas (que generalmente quedan ocultas en situaciones normales) relativas a las decisiones que va poniendo en marcha cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje o de solución de problemas. De esta manera el alumnado observará los pasos en la ejecución de las estrategias y tomará ejemplo a partir de las acciones y reflexiones metacognitivas del modelo. (p. 258)

Considerando todo lo planteado hasta ahora, queda claro que el aprendizaje no debe basarse en la mera adquisición de datos o conceptos, sino que debe ser extendido a la comprensión de procedimientos para garantizar la concientización de lo que se debe aprender, las estrategias para lograrlo y, por lo tanto, un aprendizaje significativo. Según Díaz-Barriga et al. (2002) es necesario que se fomente el aprendizaje de tres contenidos curriculares básicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales.

En líneas generales, con base en lo descrito por los autores arriba citados, los contenidos conceptuales o *‘saber qué’* están representados por la presentación del conocimiento declarativo (conocimiento factual y conceptual) que constituye el entramado fundamental sobre el que se estructura una asignatura. Los contenidos procedimentales o *‘saber hacer’* presentan “el conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc” (Ibídem, p. 54). Los contenidos actitudinales o *‘saber ser’* pueden tomarse como el conjunto de experiencias que se deben proveer en el aula de clases para fomentar

valores y actitudes positivas hacia la adquisición de los contenidos conceptuales y de los procedimentales.

En este punto, podría tenerse la impresión de que simplemente se debe considerar todo lo discutido hasta ahora para garantizar un entrenamiento idóneo, pero los mismos Díaz-Barriga et al. consideran que algunas características de los programas de instrucción de estrategias pueden implicar ciertas debilidades. Para comenzar, “muchos de los programas de intervención tienen un carácter remedial, en el sentido de que buscan transformar a alumnos académicamente deficientes en aprendices capaces, después de que no han logrado serlo en los años de escolarización previa recibida” (Ibídem, p. 256). Si esta fuese la única debilidad de los programas de intervención, probablemente estaríamos de acuerdo que se podría mitigar considerando todo lo discutido hasta ahora, pero surge una segunda debilidad que dificulta las cosas.

La segunda característica de este tipo de programas de tratamiento es su carácter extracurricular, es decir, “se ofrecen en forma adjunta al plan formal [...] la mayoría de las veces no se cuenta con el tiempo suficiente para ejecutarlos con éxito” (Ibídem). En definitiva, estos factores pueden incidir en el poco éxito de las intervenciones, en términos de su eficiencia, permanencia y transferencia, lo cual representa una amenaza cuando se pretende lograr que los aprendices alcancen la automatización de las estrategias que se les enseña.

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación

Según el contexto en el que se llevó a cabo este trabajo, éste es de campo (Cozby, 2005) puesto que los datos fueron obtenidos directamente de los participantes en el lugar en el que cursaban sus estudios en el momento del estudio. Asimismo, esta investigación es de tipo explicativo (Ibídem) por cuanto se busca examinar las hipótesis del estudio, luego de culminar el cuasiexperimento. Por eso, la presente investigación corresponde a un diseño cuasi-experimental con preprueba y posprueba y con grupo experimental y de control (Nunan, 1992). Dicho con otras palabras, Hernández, Fernández y Baptista (2006, p.181-182) plantean que:

En ocasiones el investigador puede pretender analizar *efectos al mediano y largo plazo o efectos de administrar varias veces el tratamiento experimental, y no cuenta con la posibilidad de asignar al azar a los sujetos a los grupos del experimento*. En este caso, pueden utilizarse los diseños *cuasiexperimentales* salvo que los grupos son intactos. En ambos tipos de diseños se aplican mediciones repetidas de la variable dependiente y se inserta el tratamiento experimental entre dos de esas mediciones en al menos un grupo, mientras que a otro grupo no se le aplica ningún tratamiento en el periodo de “experimentación”.

Para Cozby (2005), éste es uno de los diseños cuasiexperimentales más útiles por sus características, pues se tiene la ventaja de conocer los puntajes de la preprueba para determinar la equivalencia de los grupos y, de no ser el caso (aun cuando los grupos no sean equivalentes), “podemos observar cambios en los puntajes del pretest al postest.” (Ibídem, p. 223).

En efecto, la presente investigación manipuló la variable “programa de instrucción acerca del uso metacognitivo de la inferencia”, como variable independiente, para observar su efecto sobre la variable dependiente, “uso metacognitivo de la inferencia”. Para ello, se aplicó una preprueba sobre el uso metacognitivo de las inferencias por parte de los estudiantes, luego la muestra correspondiente al grupo experimental se estimuló o trató experimentalmente (desarrollando el programa de instrucción del uso metacognitivo de sus inferencias) y finalmente se le aplicó una post-prueba a ambos grupos (prueba posterior al estímulo del grupo experimental) para determinar la posible efectividad del tratamiento sobre el desarrollo del uso metacognitivo de las inferencias.

3.2. Participantes

Según Arias (1999, p.49): “La población o universo se refiere al conjunto de personas, instituciones o cosas para el cual serán válidas las conclusiones que se obtengan”. Es por ello que, para efectos de esta investigación, la población estuvo representada por un aproximado de 75 estudiantes del régimen anual de Educación de la Universidad Central de Venezuela, cursantes de la unidades curriculares Inglés Instrumental durante el período académico 2009-2010 (dos secciones diurnas y dos nocturnas).

Para cumplir con la fase de recolección de datos, se hizo necesario delimitar la población para obtener la muestra que representara a los sujetos que serían estudiados. En tal sentido, Busot (1988), Cozby (2005) y Hernández et al. (2006) definen a la muestra como un sub-conjunto o parte de la población que represente esa población.

Para efectos de la presente investigación, la muestra estuvo inicialmente conformada por 75 estudiantes cursantes de la unidad curricular Inglés Instrumental (dos secciones, una diurna y otra nocturna). Por lo tanto, la delimitación de la población objeto de estudio se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, ya que se trata de grupos intactos conformados con anterioridad, por motivos ajenos a la investigación (ver Arias, 1999; Cozby, 2005; Hernández et al., 2006).

Los estudiantes del turno de la mañana constituyeron el grupo experimental, mientras que el grupo control estuvo constituido por los estudiantes del turno nocturno. Cabe resaltar que en ambos grupos hubo estudiantes que o bien no pudieron asistir a la aplicación de la pre-prueba o desarrollaron la pre-prueba pero no la post-prueba. En ambos casos, esos estudiantes tuvieron que ser excluidos por lo que la muestra se redujo finalmente a un total de 60 sujetos, 22 para el grupo control y 38 para el grupo experimental.

3.3. Técnicas e instrumentos

Según Arias (1999, p. 53), “las técnicas de recolección de datos son las distintas formas o maneras de obtener la información”, mientras que los instrumentos “son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar [esa] información” (Ibídem). En el presente trabajo la técnica presente dentro de las pruebas es la encuesta y la recolección de los datos se hizo a través de las pruebas (pretest y postest) que constaban del cuestionario como instrumento. Específicamente, los instrumentos que se utilizaron para este estudio estuvieron representados por una pre-prueba o pretest (Anexo A), un

tratamiento, constituido por un método de instrucción (Anexo C), y una post-prueba o postest (Anexo B). A continuación, se ofrece información detallada al respecto:

3.3.1. Preprueba y postprueba

Tanto el pretest como el postest incluía un texto más una serie de preguntas mixtas. Los textos que se utilizaron tanto para el pretest como para el postest fueron de tipo expositivo y su contenido giró en torno a temas propios del campo pedagógico, y vinculados con las asignaturas que ya habían cursado los integrantes de ambos grupos: Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Práctica Profesional y Currículum. Específicamente, para el pretest se utilizó el texto titulado “Tasks of the teacher” (Tareas del docente) y para el postest se usó otro con el título de “Curriculum foundations” (Fundamentos del currículo).

La selección y adaptación de ambos textos se hizo muy cuidadosamente para que ambos contaran con características similares. En este sentido, ambos textos fueron tomados de la guía de estudios de la asignatura Inglés II-EUS, UCV (Brioli y García-Calvo, 2006), tenían la misma tipología textual (eran textos expositivos) y presentaban casi la misma extensión: el texto del pretest contaba con 48 líneas distribuidas en 8 párrafos y el texto del postest tenía 46 líneas distribuidas en 5 párrafos. Luego, se agregaron ciertas pistas tipográficas e imágenes alusivas a cada título y a la mayoría de los párrafos, se enumeraron las líneas de 5 en 5 para facilitar la ubicación de referencias específicas necesarias para responder preguntas inferenciales, y se resaltaron (en negrita y, en algunos casos, en cursiva y negrita a la vez) tanto los subtítulos como palabras y

expresiones claves dentro del discurso; todo ello se hizo para ayudar a que los lectores activaran sus conocimientos previos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Respecto a la estructura de las pruebas, se tomó como punto de referencia una versión final de los instrumentos diseñados por García (1997). Así, en ambas pruebas se presentaron, luego de las respectivas instrucciones, diez ítems de tipo inferencial con cuatro alternativas de respuesta, con lo cual se determinó la calidad de las inferencias locales y globales formuladas por los participantes. Dentro de cada uno de esos ítems, se encontraban tres sub-ítems que medían el uso metacognitivo de la inferencia. El primero era una pregunta sobre el tipo de información que el participante creía haber utilizado para responder la pregunta de tipo inferencial, que contaba con tres opciones de respuesta. El segundo sub-ítem era una pregunta sobre el grado de seguridad respecto al tipo de información usada, que presentaba tres opciones de respuesta, y el último sub-ítem era abierto y consistía en una petición para que la muestra justificara su selección del tipo de información utilizada para responder a la pregunta de tipo inferencial y se le ofrecían tres líneas en blanco para responder. Por lo tanto, los participantes debían:

- 1) seleccionar una de las alternativas presentadas en cada pregunta de tipo inferencial;

- 2) identificar, según cada respuesta, el tipo de información que utilizaron para tomar su decisión, a saber: (a) información del texto, (b) conocimiento previo, (c) ambos;

- 3) evaluar la seguridad que tenían de las mismas, considerando las tres opciones de respuesta: (a) absolutamente seguro, (b) medianamente seguro, (c) inseguro; y

4) justificar sus respuestas. (Ver anexos A y B)

3.3.2. *Tratamiento*

El método de inducción pedagógica tuvo una duración de 12 horas reloj, distribuidas en 6 sesiones de 2 horas cada una. En él se hizo uso de diversas estrategias de enseñanza, adaptadas de Brown (2001) e Israel (2007), tales como: *brainstorming* (lluvia de ideas), *setting* (organizador previo), *content explanation* (explicación del contenido), *Reading aloud* (lectura en voz alta), *to-do list* (plan de acciones a realizar para comprender un texto), *think aloud* (pensamiento en voz alta), *modeling* (modelaje), *peer meta-views* (meta-revisiones acompañadas), *monitoring* (monitoreo), *evaluating* (evaluación) y *group discussions* (discusiones grupales). Los objetivos del entrenamiento se basaron principalmente en el desarrollo de las tres estrategias de la autorregulación: la planificación, la supervisión y la evaluación (Israel, 2007), en este caso, aplicados al uso metacognitivo de las inferencias en la lectura de textos escritos en inglés. (Ver anexo C)

En este punto, es oportuno destacar que la primera sesión se basó en los aportes teóricos y empíricos que varios autores (Klein, 1990; González, 1991; Puente, 1991; Ríos, 1991; Burón, 1993; Bruno, 1994; García, 1994; 1997; 2008; García et al., 1999; Escudero y León, 2007; Israel, 2007) han dado no solo sobre lo concerniente a la inferencia (como estrategia cognitiva) sino también sobre las estrategias metacognitivas y sobre el proceso de comprensión de la lectura.

Para el primer proceso metacognitivo, es decir, para la estrategia de planificación, identificado como estrategias de pre-lectura, según Israel (2007), se intentó que los

integrantes del grupo experimental tomaran conciencia sobre el inventario de conocimiento previo que necesitaban activar para formular las inferencias, su propósito de lectura (Relación texto-lector [Ibídem]) y el plan de acción para lograr tal propósito. Asimismo, se hizo necesario abordar el estudio conceptual no sólo de la inferencia, de los diferentes tipos de información en los que ella debe basarse y de su importancia para la adecuada comprensión de un texto (García, 1997) sino también de algunos términos básicos como la cognición, metacognición, estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. Todo ello se presentó y discutió en la primera sesión del tratamiento.

El segundo proceso (la supervisión, que usualmente ocurre durante la lectura del texto [Israel, 2007]) se basó en la comprobación, por parte de los integrantes, del logro de los objetivos propuestos, la detección de posibles dificultades y la consecuente aplicación de los correctivos pertinentes por parte del lector (García, 1997). Las estrategias de lectura en voz alta, pensamiento en voz alta, monitoreo, meta-revisiones acompañadas y la discusión grupal fue aplicada en esta fase para facilitar la corrección de las inferencias que estén erradas.

Finalmente, el proceso de evaluación (que usualmente puede ocurrir luego de leer el texto o al llevar a cabo una estrategia durante la lectura) se hizo con la finalidad de que los participantes alcanzaran, a través de una participación activa y reflexiva, un pensamiento crítico sobre el texto y sus estrategias, y realizaran juicios cognitivos o afectivos. Este proceso se hizo principalmente a través de la discusión y comparación de los resultados de cada participante y la manera en la que aplicaron los dos procesos anteriores.

3.3.3. Procedimiento de aplicación de las pruebas

La aplicación del pretest y la del posttest se llevó a cabo durante una sesión de tres horas académicas (cada aplicación se hizo en sesiones diferentes), excluida de las seis sesiones durante las que se aplicó el método de instrucción. Para ambas pruebas, primero se les dio el texto expositivo correspondiente a los participantes y se les pidió que lo leyeran, sin ayuda del diccionario y por un máximo de 30 minutos, para comprenderlo y localizar los lugares que podían representar algún conflicto para ellos. Luego de que los integrantes habían realizado una primera lectura del texto, se les permitió utilizar el diccionario por 30 minutos para que resolvieran los problemas de vocabulario que se les pudieran haber presentado.

Una vez que todos consideraron que habían terminado su proceso de lectura, se les dio la prueba, se leyeron las instrucciones en voz alta y se les pidió cumplir con lo que según esas instrucciones se requería de ellos. Durante su proceso de respuesta, los participantes tuvieron libertad de volver a consultar el texto.

3.4. Validez y confiabilidad

La validez del instrumento consiste, según Hernández et al. (2006), en el grado en el que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir, mientras que la *confiabilidad* representa el grado en el que los resultados obtenidos a partir de los instrumentos de la investigación son coherentes y consistentes (Ibídem). Diversos autores como Cozby (2005) y Hernández et al. (2006) concuerdan en que la confiabilidad se puede medir utilizando coeficientes de correlación; sin embargo, para ello hay ciertos

factores a considerar. Es decir, tal como lo plantea Cozby (2005, p. 97), “la confiabilidad de *test-retest* requiere que se administre la misma prueba dos veces” y ese no es el caso en esta investigación puesto que, aquí, las pruebas no son exactamente las mismas (tal y como se explica en el punto 3.3.1.).

Precisamente, Cozby (2005) considera que la administración de dos formas distintas de la misma prueba a los mismos individuos en dos momentos diferentes nos lleva a utilizar formas alternativas de confiabilidad (Ibídem). “Para estos casos, muchos investigadores prefieren considerar la confiabilidad entre jueces [...la cual] se refiere a la magnitud de acuerdo que hay entre los evaluadores con respecto de sus observaciones [...y por lo tanto] se recomienda utilizar, al menos, dos evaluadores” (Ibídem, p. 99).

Por tal motivo, y por el hecho de tratarse de pruebas que constan de cuestionarios mixtos que no aceptan las fórmulas de confiabilidad (Ríos, 2002), tanto el proceso de validación como el de confiabilidad de los instrumentos del presente estudio (pre-test y post-test) se realizó por medio del juicio de expertos; específicamente, dicho proceso estuvo a cargo de tres expertas (docentes-investigadoras) en el área de estudio: una de ellas de la UCV, una de la USB y una de la UNEFM (tal como se muestra en la Tabla N° 1).

Tabla N° 1
**EXPERTOS PARTICIPANTES EN LA VALIDACIÓN DE LOS
 INSTRUMENTOS**

ESPECIALISTA/ PROCEDENCIA	OBSERVACIÓN
(1) UCV	Validado con observaciones en 5 ítemes del pre-test y 4 del post-test.
(2) USB	Validado con correcciones en la redacción de algunos ítemes e instrucciones de las pruebas.
(3) UNEFM	Validado con observaciones en 4 ítemes del pre-test y 4 del post-test.

Las observaciones de las expertas 1 y 3 coincidieron de manera consistente y coherente, mientras que la experta 2 hizo mayor énfasis en los aspectos formales de la redacción en ambos instrumentos y estuvo de acuerdo con todos los ítemes. Todas las observaciones fueron consideradas para el producto final de ambas pruebas y su posterior aplicación.

3.5. Técnica de análisis y procesamiento de los datos

Una vez obtenidos los datos de la investigación, en un intento por organizar los resultados y poder presentarlos en función de los objetivos específicos de la investigación, se utilizaron los métodos propios de la estadística descriptiva. En el caso específico de este trabajo, los datos recolectados a partir de la pre-prueba y post-prueba se procesaron y cuantificaron para calcular subtotales, promedios (media), porcentajes y

moda. También se consideró el reporte descriptivo de las eventualidades importantes y dignas de ser mencionadas como, por ejemplo, algunas respuestas desarrolladas por los estudiantes en el sub-ítem de justificación.

Para poder procesar los datos, se cumplieron al menos dos fases en la construcción de tablas correspondientes al proceso de validación-confiabilidad por juicio de expertos (Ver anexo D). En la primera fase de tabulación se verificó cada respuesta de cada participante de ambos grupos: tanto en el caso del indicador ‘calidad de las inferencias’, perteneciente a la dimensión ‘supervisión’ así como en el de la dimensión ‘conocimiento metacognitivo’, la cual sirvió para ser comparada con la dimensión ‘regulación’, las respuestas de los integrantes fueron codificadas considerando si eran acertadas (A), no acertadas (NA), y si no había sido respondida o si la respuesta era incoherente (NR/IN); mientras que para el indicador de ‘seguridad’, también perteneciente a la dimensión de ‘supervisión del conocimiento metacognitivo’, las respuestas de los participantes se codificaron tomando en cuenta si estaban totalmente seguros (TS), medianamente seguros (MS) o inseguros (In) y para la dimensión de ‘regulación del conocimiento metacognitivo’, las respuestas de los participantes se codificaron tomando considerando si sus respuestas eran justificaciones acertadas (JA), no acertadas (NJA) o no presentaba justificación alguna (SJ).

En este punto es importante resaltar que para el caso de la ‘supervisión’ simplemente se realizó el conteo frecuencial de cada una de las respuestas, sin hacer distinción de puntajes en las respuestas, debido a que se trataba de ítemes que no dependían de la información del texto; contrario a esto, para los primeros dos casos se le

confirieron valores a las respuestas de los estudiantes considerando la escala de Parodi (2005) y adaptándola de la siguiente manera:

- a. A: Acertadas (1 punto): cuando la selección correspondía a la respuesta correcta.
- b. NA: No Acertada (0 puntos): cuando la selección no correspondía a la respuesta correcta.
- c. NR/IN: No Respondida o Incoherente (0 puntos): cuando no se seleccionó ninguna opción o se seleccionaron más de una a la vez.

De manera similar, para el último caso, el de las justificaciones, que presentaban preguntas abiertas, se utilizó la técnica de análisis de contenido que, según Briones (2003), permite determinar categorías de respuestas, examinar las respuestas en sí y otorgarles un valor para poder obtener datos cuantitativos, para lo cual también se confirieron valores a las respuestas considerando la escala de Parodi (2005) y adaptándola de la siguiente manera:

- d. JA: Justifica Acertadamente (2 puntos): cuando existía coincidencia entre el tipo de información que los participantes decían haber usado para responder a las preguntas inferenciales y sus explicaciones o justificaciones del por qué esa selección.
- e. NJA: No Justifica acertadamente (1 puntos): cuando no existía coincidencia entre el tipo de información que los participantes decían haber usado para

responder a las preguntas inferenciales y sus explicaciones o justificaciones del por qué esa selección. o cuando, al menos, expresaban que no eran capaces de justificar.

f. SJ: Sin Justificación (0 puntos): cuando no había ninguna respuesta.

Todos estos datos son los que permitieron calcular los subtotales, promedios (media), porcentajes y moda, considerando siempre los números de respuestas posibles para cada dimensión. Para ello, se tomó en cuenta tanto el número de participantes, en ambos grupos, como el número total de preguntas y sub-preguntas o ítems, que evaluaban cada dimensión en ambos tests. Concretamente, se determinó que el grupo control podía generar un máximo de 220 respuestas para cada dimensión (10 ítems de cada dimensión multiplicado por los 22 participantes), mientras que el grupo experimental generaría un máximo de 380 (10 ítems multiplicado por 38 integrantes). Con estos datos también se pudo determinar la frecuencia (con su respectivo porcentaje) de respuestas dadas por cada grupo para cada dimensión.

En la segunda fase, se procedió a la tabulación para mostrar los resultados subtotales de respuestas obtenidos por cada grupo en ambas pruebas. A partir de ellos se calcularon los porcentajes que representaba cada subtotal, también presentados en las últimas tablas (ver Anexo E). Finalmente, los datos disponibles en cada tabla sirvieron para construir los gráficos que se presentan en la discusión de los resultados correspondiente al capítulo siguiente.

Específicamente los resultados de la dimensión ‘conocimiento metacognitivo’ se compararon con los de la dimensión ‘regulación del conocimiento metacognitivo’ (justificaciones) para determinar las coincidencias entre las respuestas concernientes a ambas dimensiones. Es pertinente mencionar que para todos los pasos arriba descritos, se utilizó el formato de hoja de cálculo del programa Microsoft Excel y los gráficos de los datos finales se realizaron directamente en el programa Microsoft Word.

3.6. Hipótesis de la investigación

3.6.1. Hipótesis experimental (H_1)

El entrenamiento en el uso de la inferencia de manera metacognitiva mejorará la comprensión inferencial realizada por estudiantes de inglés instrumental, al leer textos escritos en inglés.

3.6.2. Hipótesis nula (H_0)

El entrenamiento en el uso de la inferencia de manera metacognitiva no tendrá influencia alguna en la comprensión inferencial realizada por estudiantes de inglés instrumental, al leer textos escritos en inglés.

3.7.3. Hipótesis específicas

- El entrenamiento en el uso de la inferencia de manera metacognitiva mejorará la calidad de las inferencias realizadas por estudiantes de inglés instrumental, al leer textos escritos en inglés.

- El entrenamiento en el uso de la inferencia de manera metacognitiva mejorará la regulación del conocimiento de la información usada para inferir por estos estudiantes.
- El entrenamiento en el uso de la inferencia de manera metacognitiva mejorará la supervisión del conocimiento de la información usada para inferir por los referidos estudiantes.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

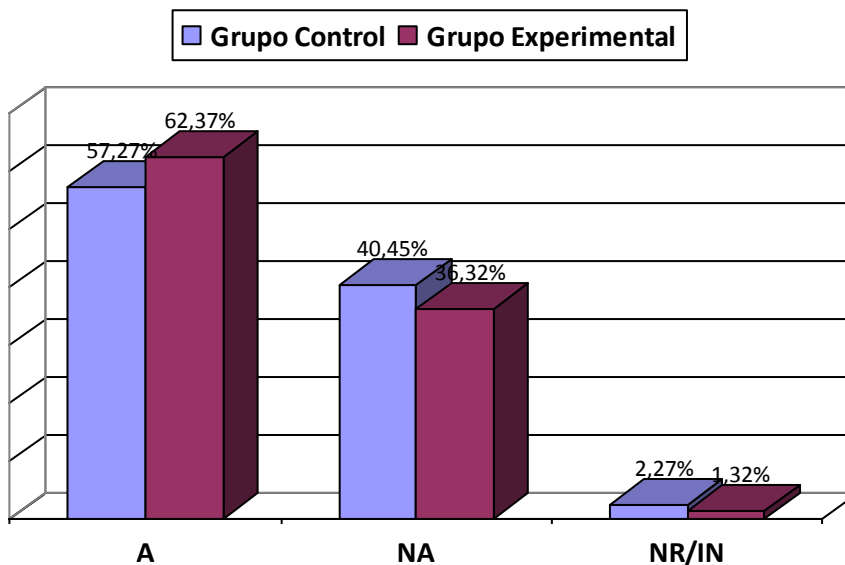
En el presente capítulo se reportan y analizan los datos recolectados durante el proceso de investigación, presentándolos a través de los porcentajes de las respuestas emitidas por los estudiantes tanto del grupo control y del grupo experimental en cada uno de los instrumentos aplicados (pre-test y post-test); todo ello para lograr los objetivos de la investigación. El orden en el que se presentan y analizan los resultados obedece al orden de los objetivos establecidos para este estudio.

Entre las diez (10) preguntas inferenciales que se encontraban en ambos instrumentos, había una que ameritaba la generación de inferencias locales y el resto la de inferencias globales. Para la pregunta de inferencia local, ambos grupos respondieron en un 100% de las veces, aunque no siempre sus repuestas fueron acertadas; mientras que para las preguntas de inferencias globales, se reportaron respuestas en un 97,47% por el grupo control y en un 98,54% por el experimental. Todos estos datos se encuentran integrados en el Gráfico N°1 para representar la calidad de las inferencias (una de las dimensiones del uso metacognitivo de la inferencia).

En el Gráfico N°1 se ilustran los porcentajes de las respuestas acertadas (A), no acertadas (NA) y las no respondidas o incoherentes (NR/IN) aportadas por los participantes del grupo control y del experimental en el pre-test, a los ímes

correspondientes a la calidad de las inferencias que representa uno de los indicadores de la dimensión supervisión.

Gráfico N° 1
Calidad de las inferencias del grupo control y del grupo experimental en el pre-test



En dicho gráfico se muestra que el grupo control obtuvo un 57,27% de respuestas acertadas, 40,45% de respuestas no acertadas y 2,27% de no respondidas o incoherentes. Por su parte, el grupo experimental tuvo 62,37% de respuestas acertadas, 36,32% de respuestas erradas y 1,32% no fueron respondidas o se respondieron incoherentemente.

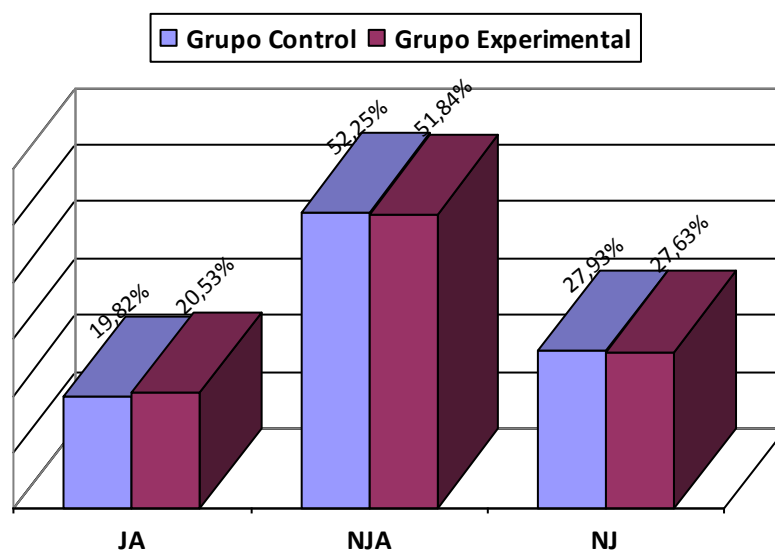
Los resultados aquí descritos indican que la muestra fue capaz de acertar al menos un poco más de la mitad de las preguntas de orden inferencial, toda vez que el grupo control acertó 57,27% de esas preguntas y el grupo experimental lo hizo en un

62,37%. Es importante resaltar que Goodman (1976, citado por García, 1994) considera que el texto, sin importar el idioma en el que esté escrito, ofrece al lector información sintáctica (con todos los signos y símbolos correspondientes) que le ayuda a relacionar las palabras de forma significativa a partir de su conocimiento lingüístico (Alfaro, 2007; Nassaji, 2007; Rosas y Jiménez, 2009). En este caso, al momento de analizar los datos, se observó que, contrario a los resultados de Jordán (2009), pero coincidiendo con los resultados obtenidos por García (1994) y con los de Martínez (2006), la muestra pudo acertar más en los ítems que medían el uso de inferencias globales que en el que medía las locales. Esto sugiere un mayor uso del conocimiento previo en las inferencias globales (Pinzás, 2006); sin embargo no pareció ser el mismo caso con las inferencias locales. Una posible explicación a este resultado sería que, dado que leían en ILE, les resultaba más fácil activar el conocimiento previo general que el propiamente lingüístico; es decir, que la falla pudo haber sido más de orden lingüístico que de orden estratégico propiamente dicho. En este sentido, es oportuno señalar que el lector necesita entender el lenguaje del texto en todos sus niveles, que van desde la palabra, la oración hasta el discurso completo (Spratt et al., 2005).

Otra posible explicación a lo anteriormente descrito podría ser que, en el instrumento se presentó mayor número de ítems que medían el uso de inferencias globales y, por lo tanto, los estudiantes tenían mayor oportunidad de trabajar más con sus conocimientos previos y ameritaban menos dependencia de la decodificación de lo que estaba escrito.

Los ítemes que medían la regulación del conocimiento del tipo de información utilizada por parte de los participantes arrojaron 72,27% de respuestas para el grupo control y (72,36%) para el grupo experimental, siendo así el sub-ítem que recibió menor atención por parte de los participantes. Por su parte, los ítemes que medían el conocimiento metacognitivo de los participantes arrojaron 97,27% de respuestas para el grupo control y 97,11% para el experimental. A continuación se presentan los resultados obtenidos de la comparación de todos estos datos.

Gráfico N°2
Coincidencia entre la justificación de la muestra y el tipo de conocimiento usado en el pre-test



En el Gráfico N°2 se presentan los porcentajes de las explicaciones dadas por los sujetos para justificar sus elecciones de respuesta sobre el tipo de información

utilizada para responder la pregunta inferencial, considerando si justificaban adecuadamente (JA), si no justificaban acertadamente (NJA) o si no justificaban nada (NJ). Allí se puede observar que los integrantes del grupo control obtuvieron un 19,82% de justificaciones adecuadas, 52,25% de justificaciones inadecuadas y 27,93% de oportunidades en las que no aportaron ninguna justificación. Por su parte, los participantes del grupo experimental tuvieron 20,53% de justificaciones acertadas, 51,84% de justificaciones no acertadas y un 27,63% de oportunidades en las que no ofrecieron justificación alguna.

Estos resultados indican que la mayoría de los participantes, 52,25% del grupo control y 51,84% del experimental, no lograban coincidir entre el tipo de información que decían haber usado para responder a las preguntas inferenciales y sus explicaciones o justificaciones del porqué esa selección. Resultó común encontrar casos en los que el participante decía haber utilizado información del texto y en su justificación opinaba que su respuesta a la pregunta inferencial-textual se debía a que ya conocía el tema o porque “ya lo había visto en otras asignaturas”, “estaba seguro(a) de que lo había leído antes” o le parecía “lógico”. Estas respuestas evidenciaban que la muestra se estaba basando parcialmente en sus conocimientos previos, a pesar de haber dicho que sólo habían usado información contenida en el texto. Estos resultados coinciden con los que registraron García (1994) y Buitrago (2008), a través de los cuales describían una situación bastante similar, así como con los resultados obtenidos por Kaivanpanah y Alavi (2008) quienes llegaron a concluir que las autoevaluaciones de los estudiantes no son siempre confiables. Por su parte, este

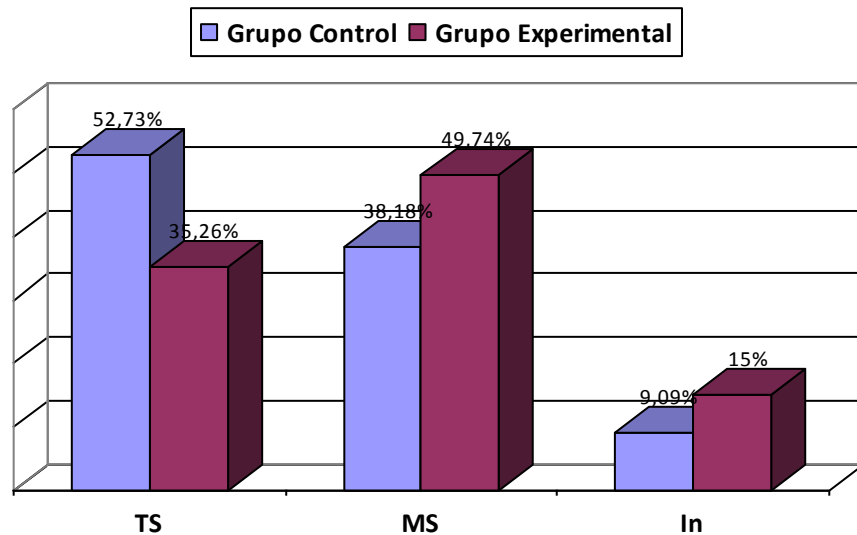
tipo de justificaciones inadecuadas también podrían ser atribuidas al hecho de que cualquier tipo y nivel de inferencia se basa en los conocimientos previos del lector (Nassaji, 2007), por lo tanto la muestra debió expresar que había usado ambos tipos de información en todos los casos.

También es importante comentar que algunos participantes comunicaban oralmente al docente que no sabían cómo justificar algunas respuestas y pedían orientación. Así que, luego de que el docente les recomendaba reportar lo que realmente pensaban (así se tratara de expresar ese desconocimiento) se encontraron casos en los que los estudiantes justificaban con expresiones como “no sé”, “ni idea” (considerados como NJA por el simple hecho de haber dado alguna respuesta) o simplemente dejaban el sub-ítem de justificación en blanco (NJ). Esto bien podría tomarse como otro indicador de que los estudiantes no se auto-regulaban, lo cual se corresponde con lo establecido por Baker y Brown (1984, citado por García, 1994) y Pinzás (2006) cuando expresan que “si el alumnado [no] sabe cómo hacer para entender un texto, es más probable que [tampoco] pueda explicar oralmente a otras personas cómo lo hicieron o qué pasos siguieron” (Pinzás, 2006, p. 26).

Dentro de la dimensión de supervisión del uso metacognitivo de la inferencia, se encuentra el nivel de seguridad mostrado por la muestra sobre la calidad de la inferencia formulada. Aquí vale hacer notar que, luego de las explicaciones, el sub-ítem que calculaba dicho nivel de seguridad fue el segundo en recibir menor atención por parte de los participantes con un total de 90,91% de respuestas proporcionadas

para el grupo control y 85% por el grupo experimental. A continuación se presentan los resultados obtenidos por los sujetos en este indicador.

Gráfico N° 3
**Seguridad sobre la calidad de la inferencia formulada del grupo control
 y el experimental en el pre-test**



En el Gráfico N°3 se exponen los porcentajes del grado de seguridad que mostraban la muestra en torno a la calidad de la inferencia formulada. En el mismo se plantea que el 52,73% de los integrantes del grupo control consideró estar totalmente seguro (TS) de sus respuestas, el 38,18% estuvo medianamente seguro (MS) y el 9,05% se confesó inseguro (In) de sus respuestas. Por su parte, el 35,26% de los integrantes del grupo experimental juzgó que estaba totalmente seguro de sus respuestas, el 49,74% se mostró medianamente seguro y el 15% se confesó inseguro de ellas. Es decir, el grupo control mostró un 17,47% de mayor seguridad frente al

grupo experimental, luego de registrarse 52,73% de total seguridad para el primer grupo versus 35,26% para el segundo.

En líneas generales, primero se debe considerar que el nivel de seguridad mostrado por un estudiante ante una respuesta está íntimamente relacionado con la creencia que éste tiene de que ha comprendido y respondido correctamente (Baker y Brown, en García, 1994); sin embargo, dado que la inferencia se sustenta en el conocimiento previo y que éste difiere de lector a lector, es difícil aceptar que siempre haya una única respuesta aceptable para una pregunta inferencial. Por ello, lo descrito en el Gráfico N°3 presenta dos casos diferentes con implicaciones interesantes. Por un lado, la seguridad mostrada por el grupo control en el pretest concuerda con los resultados obtenidos por García (1994), quien observó que antes del entrenamiento el grupo control y el experimental se mostraban excesivamente seguros de sus respuestas, a pesar de que las mismas no estuvieran acertadas, o de que hubiera contradicción entre la alternativa seleccionada sobre el tipo de información utilizada para inferir y su respectiva justificación o la no justificación de sus respuestas. Luego del entrenamiento realizado por García, los individuos del grupo experimental mostraron un nivel de seguridad mucho más bajo que el del grupo control; es decir, parecieron comprender que las respuestas inferenciales pueden variar de individuo a individuo por lo cual es difícil sentirse completamente seguro de las respuestas a preguntas inferenciales.

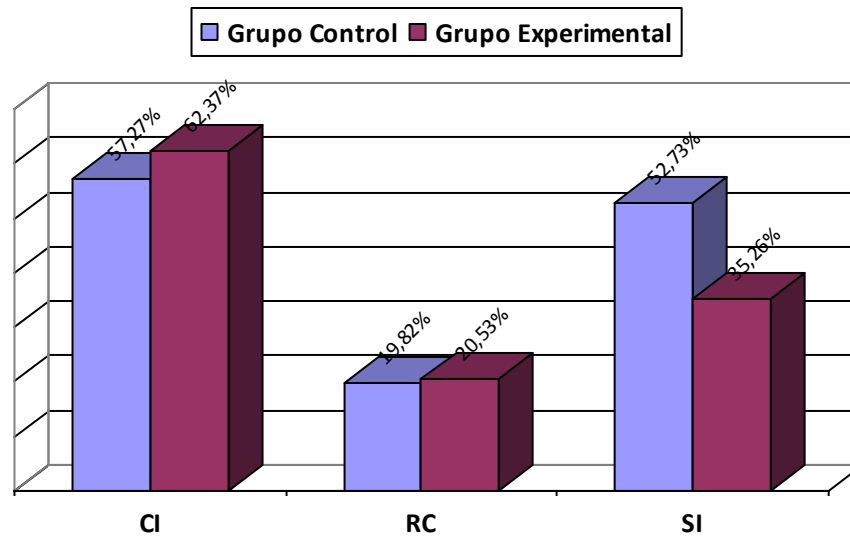
En todo caso, podría decirse que se evidencia un desequilibrio entre el nivel de seguridad y lo que realmente lograban, lo cual puede representar el poco

conocimiento y control de sus procesos inferenciales, lo que se relaciona con las observaciones de Kaivanpanah y Alavi (2008) quienes consideran que las autoevaluaciones de los estudiantes no son confiables.

Por su parte, en ambos grupos se encontraron casos en los que el participante expresaba inseguridad parcial o total y, consecuentemente, obtenía respuestas erradas en los ítems inferenciales y en la selección del tipo de información utilizada. Bien podría esperarse que quien reconocía estar inseguro, debía haber revisado y evaluado sus respuestas, pero no parecían hacerlo. Según García (1994), Pinzás (2006), Buitrago (2008), Kaivanpanah y Alavi (2008) y Jordán (2009) estos casos pueden no sólo ser atribuidos a la competencia lingüística sino que también podrían deberse a una insuficiente auto-regulación: la incapacidad para identificar la causa específica del problema, centrar su atención en la tarea y sostener esa atención durante el tiempo que fuera necesario hasta estar conformes con el nivel de comprensión alcanzado.

Una vez reportados los datos siguiendo los indicadores del uso metacognitivo de la inferencia (variable dependiente), resulta pertinente condensarlos de manera resumida para representar la variable en sí. A continuación se hace lo propio a través de la presentación del Gráfico N°4.

Gráfico N° 4
**Aciertos en el uso metacognitivo de la inferencia por el grupo control
 y el experimental en el pre-test**



CI: Calidad de inferencias **RC:** Regulación del conocim. **SI:** Supervisión de la calidad de inferencias

En el Gráfico N°4 se sintetizan los aciertos obtenidos por la muestra en cada una de las dimensiones del uso metacognitivo de la inferencia, en el pre-test. En tal sentido, se muestran los resultados concernientes la calidad de las inferencias (CI), la regulación del conocimiento del tipo de información usada para generar inferencias (RC) y la supervisión de la calidad de inferencias (SI). En el mismo se plantea que el grupo control obtuvo un 57,27% de respuestas inferenciales acertadas, un 19,82% de justificaciones adecuadas, y 52,73% de ellos consideró estar totalmente seguro. Por su parte, el grupo experimental tuvo un 62,37% de respuestas inferenciales acertadas, 20,53% de justificaciones adecuadas; y 35,26% del grupo se mostró totalmente seguro de sus respuestas.

Considerando todos los datos recolectados durante la aplicación del pre-test en ambos grupos -para atender al primer objetivo específico- se puede señalar que, a pesar de que los estudiantes no habían sido instruidos sistemáticamente en el uso metacognitivo de las inferencias durante la lectura en inglés, ellos no carecían en su totalidad del empleo de tales estrategias pues, como se plantea en el gráfico arriba presentado, en la mayoría de los casos las preguntas de tipo inferencial (CI) fueron acertadas, mientras que algunos participantes (la minoría) se mostraron capaces para hacer coincidir sus respuestas con sus justificaciones (RC) y expresar cierto grado de seguridad (SI); todo ello aporta evidencias, por lo tanto, de la capacidad para controlar estas estrategias por parte de esa minoría.

Por una parte, lo anterior podría deberse al desarrollo del conocimiento metacognitivo que, según Hall (1991), se va aumentando naturalmente a lo largo de la vida y está íntimamente relacionado con la frecuencia de uso de los procesos de alto nivel. Por otra parte, podría también corresponderse con el uso opcional que caracteriza al control metacognitivo o al poco entrenamiento que en este sentido se incluye en la enseñanza tradicional (García, 1994). Esta segunda posibilidad podría justificar la desigualdad que arrojaron los resultados globales de la muestra en este aspecto, lo cual justifica la intervención docente para intentar fortalecer en los sujetos ese “razonamiento estratégico” que, según Beke y Bruno (2005) se logra a través del desarrollo de la metacognición.

Teniendo en cuenta el segundo objetivo específico de esta investigación, es importante mencionar que el tratamiento pedagógico (ver anexo C) se desarrolló en un 100%, según lo planificado inicialmente (12 horas). Durante ese tiempo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de practicar la realización de sus inferencias de manera metacognitiva con y sin ayuda del investigador. Se utilizaron diez (10) textos, de los cuales cinco fueron leídos en clases con la ayuda del docente quien modelaba en voz alta los procesos cognitivos que se iban llevando a cabo en su propia mente durante el cumplimiento de diversas tareas con la lectura. Los otros cinco textos fueron leídos únicamente por los participantes para practicar cada actividad presentada en las distintas sesiones.

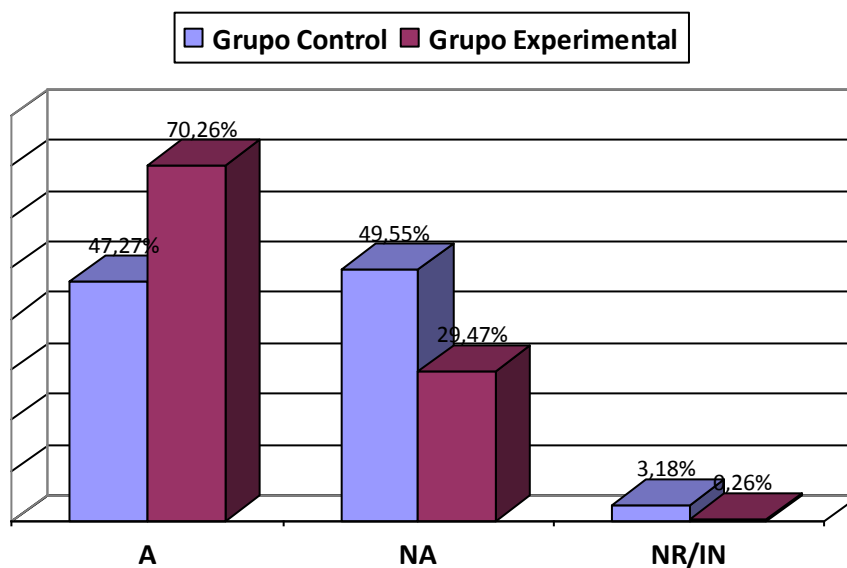
Al comenzar el tratamiento, los sujetos mostraron (y se confesaron, en algunos casos) temerosos de los contenidos conceptuales que se abordaron en la primera sesión, llegando a hacer preguntas como “¿qué tiene que ver todo esto con inglés?”, a lo cual el docente les comentaba, a pesar de haberlo comentado al introducir el tema, que todo cuanto allí se estaba discutiendo sería importante para toda situación de lectura. A medida que se fue avanzando en el desarrollo de los contenidos, con ayuda de la aplicación de las estrategias de enseñanza descritas anteriormente (ver p. 53), los sujetos que siempre asistieron se fueron mostrando más receptivos y participativos, compartiendo y analizando sus experiencias propias. Finalmente, buena parte de los participantes (alrededor de 15) lamentaba que este tipo de actividades no se hubiesen realizado a lo largo del año escolar con la misma asignatura de inglés instrumental.

Es importante señalar que, durante la intervención, no todos los integrantes registraron total asistencia a todas las sesiones planificadas/cumplidas así como tampoco participaron activamente en su totalidad durante las actividades realizadas. En este sentido, resulta relevante revelar que, de los 38 sujetos pertenecientes al grupo experimental, sólo se registró una asistencia total de 23 de ellos (60,53%) a las 12 horas del tratamiento. Sólo 16 de los 38 sujetos (42,11%) se mostraban prestos a realizar intervenciones orales para preguntar, comentar, reportar experiencias y resumir, mientras que el resto adoptó una posición más apática. La relevancia de estos datos podría justificar, en parte, los resultados obtenidos por el grupo experimental en el post-test.

Luego de finalizada la intervención, se procedió a aplicar el post-test, tanto al grupo control como al grupo experimental, en condiciones similares a las descritas para el pre-test (ver p.55).

Al igual que en el pre-test, se presentaron diez (10) preguntas inferenciales en el instrumento de las cuales había una que ameritaba de la generación de inferencias locales y el resto la de inferencias globales. Para la pregunta de inferencia local, ambos grupos respondieron en un 100% de las veces, aunque no siempre sus repuestas fueron acertadas; mientras que para las preguntas de inferencias globales, se contaron respuestas en un 96,46% por el grupo control y en un 99,71% por el experimental. Todos estos datos se encuentran integrados en el Gráfico N°5 para representar la calidad de las inferencias (una de las dimensiones del uso metacognitivo de la inferencia).

Gráfico N° 5
Calidad de las inferencias de ambos grupos en el post-test



En el Gráfico N°5 se consideran los porcentajes de las respuestas acertadas (A), no acertadas (NA) y las no respondidas o incoherentes (NR/IN) aportadas por los participantes del grupo control y del experimental en el postest, a los ítems correspondientes al indicador ‘calidad de las inferencias’ de la dimensión supervisión. En éste se expresa, por una parte, que el grupo control obtuvo un 47,27% de respuestas acertadas, un 49,55% de respuestas no acertadas y un 3,18% de no respondidas o incoherentes. Por otra parte, el grupo experimental tuvo el 70,26% de respuestas acertadas, el 29,47% de respuestas erradas y el 0,26% de no respondidas o incoherentes.

Estos datos evidencian que los participantes del grupo experimental lograron acertar un mayor número de las respuestas de orden inferencial que el grupo control,

observándose una diferencia de 22,99% a favor del primero. Cabe resaltar que al tratarse de la inferencia local ambos grupos obtuvieron mejores resultados en el post-test que en el pre-test, y fue en los ítemes que medían las inferencias globales que los participantes del grupo control desmejoraron considerablemente mientras que los del grupo experimental siguieron mejorando.

En el caso del grupo control se sigue sugiriendo que el uso del conocimiento previo e hipótesis semánticas (Pinzás, 2006) continuó siendo favorecido por encima del conocimiento lingüístico (García, 1994; Martínez, 2006) cuando deberían favorecerse ambos por igual si se busca alcanzar la comprensión de lo que se lee (Spratt et al., 2005; Alfaro, 2007; Nassaji, 2007; Rosas y Jiménez, 2009).

De cualquier manera, al comparar estos datos con los ilustrados en el Gráfico N°1, se podrá verificar que el grupo experimental fue el único grupo en mejorar en al menos un 7,89% sus inferencias (de ambos tipos), sugiriendo un equilibrio en la activación y uso de los diferentes tipos de conocimiento necesarios para comprender lo que se lee. Esto coincide con los resultados obtenidos por Jordán (2009) y podría ser atribuido al hecho de que este grupo fue sometido a la intervención pedagógica a diferencia del otro grupo. Pero, ¿por qué los resultados no son mejores que los obtenidos?

En este punto, resulta importante resaltar, como se mencionó anteriormente, que la asistencia, participación y actitud de los integrantes del grupo experimental fue fluctuante durante las sesiones del tratamiento. Esto bien puede representar por lo

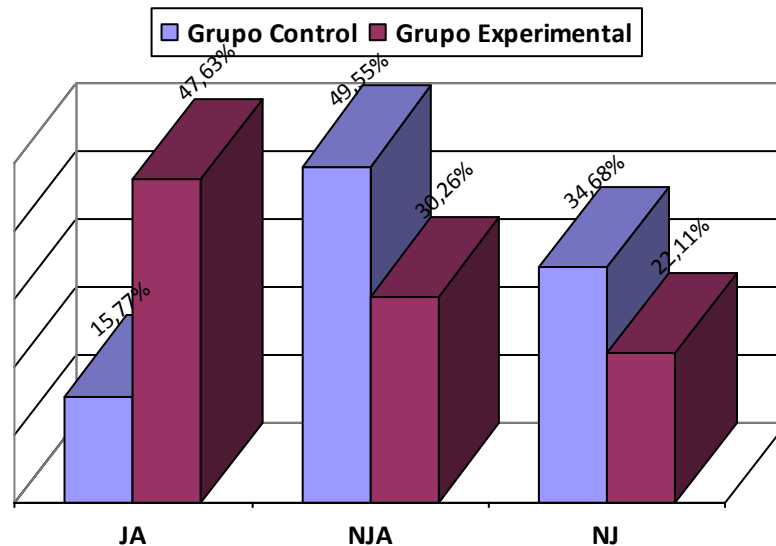
menos dos implicaciones. La primera sigue aportando alcances alentadores para la efectividad del tratamiento porque se logró una mejora en el grupo experimental, apoyando la creencia de que es posible inducir pedagógicamente a los aprendices para que actúen de manera metacognitiva (Díaz-Barriga et al., 2002; Israel, 2007). La segunda podría sugerir la existencia de otros factores (como la motivación, actitud, niveles de exposición, por ejemplo) que intervienen en el mismo proceso de cumplimiento del tratamiento.

Al momento de medir la regulación del conocimiento del tipo de información utilizada por parte de los sujetos, se observó que se produjo un 67,27% de respuestas para el grupo control y un 89,73% para el grupo experimental, mientras que el conocimiento metacognitivo arrojó un 95% de respuestas para el grupo control y 98,74% para el experimental. A continuación se presentan los resultados obtenidos de la comparación de todos estos datos.

En el Gráfico N°6 se presentan los porcentajes de las explicaciones dadas por los participantes para justificar sus elecciones de respuesta sobre el tipo de información utilizada para responder la pregunta inferencial, considerando si justificaban adecuadamente (JA), no justificaban acertadamente (NJA) o si no justificaban nada (NJ). Allí se puede observar que los sujetos del grupo control obtuvieron un 15,77% de justificaciones adecuadas, un 49,55% de justificaciones inadecuadas y un 34,68% de justificaciones inexistentes. Por su parte, los integrantes del grupo experimental alcanzaron tener un 47,63% de justificaciones acertadas, un

30,26% de justificaciones no acertadas y no registraron ninguna justificación en un 22,11%.

Gráfico N°6
Coincidencias entre la justificación de la muestra y el tipo de conocimiento usado en el post-test



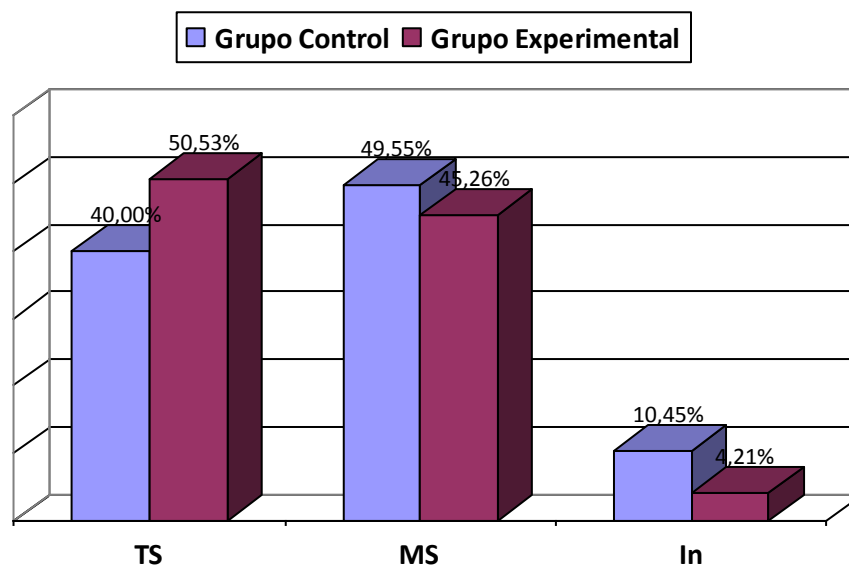
Estos resultados indican que el grupo control sólo logró coincidir en un 15,77% entre el tipo de información que decían haber usado para responder a las preguntas inferenciales y sus explicaciones o justificaciones, mientras que el grupo experimental lo hizo en un 47,63%. Si estos datos se comparan con los planteados en el Gráfico N° 2, se verifica que el grupo control tuvo un descenso en el porcentaje de explicaciones dadas (que van del 72,27% en el pre-test a 62,27% en el post-test), mientras que el grupo experimental desarrolló mayor número de justificaciones en el post-test (luego de haber reportado 72,36% de respuestas en el pre-test, mostró 89,73% de ellas en el post-test). Asimismo, se puede observar que los sujetos del

grupo experimental lograron incrementar en un 27,1% la coincidencia entre la selección del tipo de información que decían haber usado y sus explicaciones del porqué esa selección, mientras que los del grupo control desmejoraron en un 4,05%. Sin embargo, a pesar de la mejoría por parte del grupo experimental, los resultados de coincidencia no llegan a representar siquiera la mitad del número total de los participantes (sólo se registró un 42,11% de coincidencias).

Para analizar la dimensión de supervisión del uso metacognitivo de la inferencia, es necesario discutir los datos del nivel de seguridad mostrado por la muestra sobre la calidad de la inferencia formulada. En ese particular se obtuvieron el 89,55% de respuestas del grupo control y el 95,79% de respuestas del grupo experimental. A continuación se presentan los resultados obtenidos por los sujetos sobre el nivel de seguridad que mostraron.

En el Gráfico N°7 se exponen los porcentajes del grado de seguridad que mostraba la muestra en torno a la calidad de la inferencia formulada. En éste se puede observar que el 40% de los integrantes del grupo control consideró estar totalmente seguro (TS) de sus respuestas, el 49,55% estuvo medianamente seguro (MS) y el 10,45% se confesó inseguro (In) de sus respuestas. Por su parte, el 50,53% de los integrantes del grupo experimental opinó que estaba totalmente seguro de sus respuestas, el 45,26% se mostró medianamente seguro y el 4,21% se confesó inseguro de sus respuestas. En otras palabras, el grupo experimental se mostró más seguro que el grupo control en un 10,53%, lo cual se asume como una evidencia de un mayor grado de supervisión.

Gráfico N° 7
Seguridad sobre la calidad de la inferencia formulada del grupo control y del experimental en el post-test

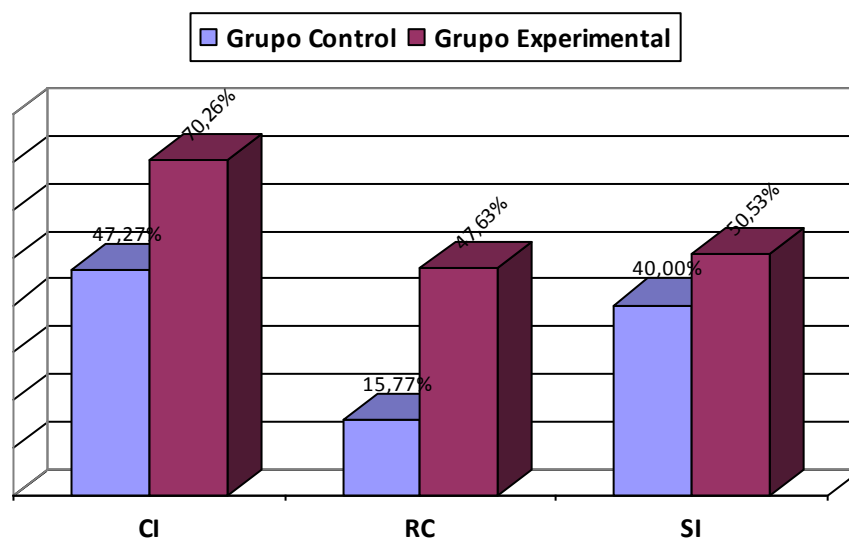


Si se comparan estos datos con los expuestos en el Gráfico N°3, se podrá observar que ambos grupos mostraron cambios en sus niveles de seguridad sobre sus respuestas: el grupo control ahora se muestra mucho menos seguro que en el pre-test (lo cual podría sugerir que reflexionaron un poco más, a pesar de no haber sido sometidos al tratamiento) y el grupo experimental se muestra mucho más seguro que antes, obteniendo cambios significativos pues sus niveles de seguridad resultaron más congruentes con la cantidad de inferencias acertadas en el post-test (contrario a lo mostrado en el Gráfico N°3: sus niveles de seguridad fueron prudentemente bajos a pesar de haber acertado buena parte de las respuestas inferenciales). Estos resultados parecen confirmar la efectividad del programa de inducción de estrategias metacognitivas.

Una vez reportados los datos del post-test, siguiendo los indicadores del uso metacognitivo de la inferencia (variable dependiente), resulta pertinente condensarlos de manera resumida para representar la variable en sí. A continuación se hace lo propio a través de la presentación del Gráfico N°8.

En el Gráfico N°8 se exponen los aciertos obtenidos por la muestra en cada una de las dimensiones del uso metacognitivo de la inferencia, en el post-test. En tal sentido, se muestran los resultados concernientes a la calidad de las inferencias (CI), la regulación del conocimiento del tipo de información usada para generar inferencias (RC) y la supervisión de la calidad de inferencias (SI). En el mismo se plantea que el

Gráfico N° 8
Aciertos en el uso metacognitivo de la inferencia de ambos grupos en el post-test



CI: Calidad de inferencias **RC:** Regulación del conocim. **SI:** Supervisión de la CI

grupo control obtuvo un 47,27% de respuestas inferenciales acertadas, un 15,77% de justificaciones adecuadas, y 40,00% de ellos consideró estar totalmente seguro. Por

su parte, el grupo experimental tuvo un 70,26% de respuestas inferenciales acertadas, 47,63% de justificaciones adecuadas, y 50,53% del grupo se mostró totalmente seguro de sus respuestas.

Al comparar los resultados del pre-test con los del post-test, se puede apreciar que la calidad de las inferencias del grupo control desmejoró en un 10%, mientras que la del grupo experimental aumentó en un 7,89%; las justificaciones del grupo control se vieron desmejoradas en un 4,05% en el post-test, mientras que las del grupo experimental mejoraron en un 27,1%; y, el nivel de seguridad del grupo control descendió un 12,73%, mientras que el del experimental ascendió un 15,27%. El último caso en particular (el nivel de seguridad) significa un aspecto positivo para ambos casos, pues el grupo control se había mostrado excesivamente seguro en el pre-test y el experimental había reportado un nivel de seguridad demasiado bajo, mientras que en el post-test ambos grupos obtuvieron niveles de seguridad más equilibrados. De resto, parece evidente la mejoría por parte del grupo experimental en todos los indicadores medidos en comparación con sus propios resultados durante el pre-test y post-test y con los obtenidos por el grupo control que, en la mayoría de los casos, arrojó datos desfavorables en el post-test.

Considerando lo arriba descrito y tomando en cuenta tanto el segundo como el tercer objetivo específico de esta investigación, se puede señalar que, aunque los sujetos del grupo control desmejoraron en el uso metacognitivo de sus inferencias, mostraron no carecer totalmente de dichas estrategias a pesar de no haber sido instruidos sistemáticamente al respecto (esto con respecto al tercer objetivo

específico). Asimismo, el hecho de que el grupo experimental haya obtenido mejores resultados en todas las dimensiones (luego del tratamiento) pero, aún así, no haya mostrado un dominio total de las estrategias vuelve a representar dos aspectos importantes que ya han sido mencionados y que conciernen tanto al segundo objetivo específico de esta investigación como al tercero.

Por una parte, la mejora del grupo experimental (luego del tratamiento) bien podría relacionarse con la utilidad del método de instrucción, lo que sigue sugiriendo que sí es posible inducir pedagógicamente a los aprendices para que actúen de manera metacognitiva, tal como lo expresan investigadores del área como García (1997), Israel (2007) y Jordán (2009). Sin embargo, autores como Díaz-Barriga et al. (2002), basándose en varios otros autores, consideran que la adecuada combinación de los cuatro métodos o técnicas (ejercitación, modelado, análisis y discusión metacognitiva y autointerrogación metacognitiva) concretas para el entrenamiento en estrategias de aprendizaje es fundamental para el nivel de éxito del entrenamiento en sí; y, es posible que alguna de esas técnicas (como la ejercitación) se haya visto afectada por el tiempo dedicado a la intervención pedagógica aplicada al grupo experimental de esta investigación (segundo objetivo específico).

Por otra parte, el hecho de que el mismo grupo experimental no lograra acertar el 100% de las preguntas inferenciales podría indicar que los participantes siguen teniendo deficiencias lingüísticas, lo que es difícil de mejorar si el tratamiento no lo ha considerado como punto central y más aún si los estudiantes no aprovecharon la oportunidad de aumentar al máximo su vocabulario del inglés durante el año escolar

en el que tomaron la asignatura de Inglés Instrumental. Precisamente, los autores arriba citados consideran que el usual carácter extracurricular de los programas de intervención puede llegar a ser un problema para lograr una completa mejoría en los participantes (Ibídem).

No obstante, siempre podrá considerarse la posibilidad de que existan otros factores (como la motivación, actitud, niveles de exposición de los estudiantes, por ejemplo) que intervengan en el mismo proceso de desarrollo del tratamiento y, por lo tanto, en el logro de los objetivos que se persiguen en el mismo. En este punto, vale la pena recordar que no todos los participantes del grupo experimental asistieron al 100% de las sesiones del programa de intervención así como, de igual manera, no todos ellos mostraron participación activa durante el desarrollo del mismo.

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación se presentan las conclusiones y recomendaciones que se originan a partir de los resultados discutidos en el capítulo anterior. Para ello, las conclusiones y recomendaciones se exhiben siguiendo el orden de los objetivos específicos de la investigación.

5.1. Conclusiones

Considerando la formulación metacognitiva de inferencias por parte de los estudiantes en la lectura de textos en inglés para fines académicos, se pudo determinar que los participantes de ambos grupos no carecían en su totalidad del empleo de tales estrategias a pesar de no haber sido instruidos sistemáticamente en ese particular pues, en la mayoría de los casos, los sujetos lograron acertar las preguntas de tipo inferencial y algunos de ellos (la minoría) se mostraron capaces para hacer coincidir sus justificaciones con sus respuestas sobre el tipo de información utilizada para responder la pregunta inferencial así como también expresaron cierto grado de seguridad. Este hecho se pudo atribuir a que el desarrollo metacognitivo se puede ir aumentando naturalmente a lo largo de la vida dependiendo de la frecuencia con la que se usan los procesos de alto nivel (Hall, 1991).

Con respecto al desarrollo del programa de instrucción acerca del uso metacognitivo de la inferencia, se dio la oportunidad a los estudiantes de practicar esta estrategia de comprensión con y sin ayuda del docente, aunque no todos los

integrantes pudieron asistir a todo el tratamiento así como tampoco se registró una participación activa de parte de todos. Las actitudes de los estudiantes aparentemente experimentaron un cambio positivo a lo largo del entrenamiento, haciendo que los participantes terminan mostrándose interesados en este tipo de actividades mucho más que al principio, cuando casi todos se mostraban temerosos y escépticos.

Considerando los resultados obtenidos en el post-test, se pudo apreciar que, aunque los sujetos del grupo control desmejoraron en el uso metacognitivo de sus inferencias, mostraron no carecer totalmente de dichas estrategias a pesar de no haber sido instruidos sistemáticamente al respecto. Por su parte, el grupo experimental obtuvo mejores resultados en todas las dimensiones pero, aún así, no mostró un dominio total de las estrategias.

Tales resultados tienen dos implicaciones: por una parte, la mejora del grupo experimental representa la utilidad de este tipo de actividades, por lo que se sigue sugiriendo su uso en las aulas de lengua extranjera. Por otra parte, el hecho de que el mismo grupo experimental no lograra mejorar en un 100% en el uso de estas estrategias podría indicar que los participantes tenían deficiencias lingüísticas, lo que es difícil de mejorar si el tratamiento no lo ha considerado como punto central, precisamente por su carácter extra-curricular (Díaz-Barriga et al., 2002). En consecuencia, es posible que este tipo de entrenamiento en estrategias amerite más tiempo para su aplicación con el fin de evitar que la ejercitación de los estudiantes se vea afectada, pues la misma representa un método fundamental para el nivel de éxito del entrenamiento en sí (Díaz-Barriga et al., 2002).

En cuanto al sistema de hipótesis de esta investigación, la hipótesis experimental se fortaleció, toda vez que el grupo experimental superó significativamente en el postest los resultados obtenidos en el pretest, luego del tratamiento. Consecuentemente, la hipótesis nula queda descartada.

Con respecto a las tres hipótesis específicas, referidas a que el entrenamiento en el uso de la inferencia de manera metacognitiva mejoraría: 1) la calidad de las inferencias, 2) la regulación y, 3) la supervisión de las inferencias, aparentemente todas fueron comprobadas, alcanzando una diferencia positiva de 7,89% para la primera, 27,1% para la segunda y 15,27% para la tercera.

5.2. Recomendaciones

Considerando que la inferencia es una estrategia vital para la comprensión y que su uso metacognitivo incrementa la efectividad, la supervisión y el control de las mismas, se hace necesario incluir su entrenamiento en los programas de las asignaturas relacionadas con la lectura en ILE. No se quiere decir con esto que sea simplemente en las asignaturas de lectura como el inglés instrumental, sino que se incluya de manera transversal, toda vez que los estudiantes requieren leer textos académicos y dadas las pruebas que existen de las deficiencias con las que ingresan a la universidad en materia de comprensión de la lectura.

Para que la anterior recomendación se lleve a cabo, se hace necesario formar a los docentes en cuanto a: en qué consiste la inferencia, su uso metacognitivo, su importancia en la lectura, en el aprendizaje y, por ende, en el rendimiento. De igual

manera, es importante que este tipo de intervenciones pedagógicas sean dadas a conocer, a los efectos de que los docentes interesados puedan implementarlas en sus aulas; asimismo, es importante desarrollar investigaciones en las que este tipo de entrenamiento se aplique a otras estrategias de lectura o en la inferencia de otro tipo de textos diferente al académico o en otros idiomas. Este tipo de intervención debe ser diseñado ampliando el tiempo de aplicación ajustándolo a las características y situaciones específicas de los educandos.

De la misma forma, se recomienda proporcionar información pertinente a los docentes sobre las características del discurso académico que pueden dificultar su comprensión, a los efectos de que ellos puedan tomar en cuenta estas características al momento de seleccionar los textos, de editar algunos para hacerlos más comprensibles a los fines de que puedan ir llevando progresivamente a sus estudiantes a la lectura de textos académicos del nivel de complejidad que requieren.

Finalmente, se recomienda la realización de otras investigaciones que observen la intervención de otros factores (como la motivación, actitud, niveles de exposición a la lengua por parte de los estudiantes, por ejemplo) en el proceso de cumplimiento de este tipo de tratamientos, pues resultaría interesante determinar si alguno de ellos, o todos, puede(n) contribuir a la efectividad de los entrenamientos sobre este tipo de estrategias.

REFERENCIAS

- Aguilar Mezta, A. (2007). *Probabilidad y estadística*. México: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California. [Libro en línea en formato .pdf] Disponible en:
www.cecycetbc.edu.mx/HD/archivos/.../probabilidad_y_estadistica.pdf
 [Consulta: 26 de septiembre de 2010]
- Alderson, C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alfaro López, H. G. (2007). *Comprender y vivir la lectura*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. [Libro en línea] Disponible en:
http://books.google.com/books?id=QSwueKgjeeEC&pg=PA49&dq=informaci%C3%B3n+impl%C3%ADcita+en+el+texto&hl=es&ei=IFeFTYi0DJGC0QGogpHgCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CCgQ6AEwAA#v=onepage&q=informaci%C3%B3n%20impl%C3%ADcita%20en%20el%20texto&f=false
 [Consulta: 11 de diciembre de 2010]
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Arias O., F.G. (1999). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración*. Caracas: Episteme.
- Arias, Y. (2009). *Correlación entre la predicción y la comprensión lectora, después que los lectores son entrenados para predecir*. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarium en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Venezuela: UNEFM.
- Beke, R. (2003). *Introducción a la lectura en inglés*. Caracas: Cuadernos de Postgrado, UCV.
- Beke, R. y Bruno de Castelli, E. (2005). La lectura y la escritura en el contexto universitario: teorías y exigencias institucionales. En A. Bolívar (Comp.), *Análisis del discurso: ¿Por qué y para qué?* (pp. 342-355). Caracas: Editorial CEC.
- Bracho García, F. (2008). *Correlación entre la evolución de la lectura oral y los niveles de comprensión lectora del discurso académico en estudiantes de educación*. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarium en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Venezuela: UNEFM.
- Bravo Johnson, V. (2008). *La evolución de los niveles de comprensión del discurso académico en estudiantes de educación mención lengua literatura y latín*. Trabajo

de grado para optar al título de Magister Scientiarium en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Venezuela: UNEFM.

- Brioli, C. y García-Calvo, J. (2006). *Inglés II. Unidad II: Tipos de textos*. Caracas: Estudios Universitarios Supervisados, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Briones, G. (2003). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México D.F: Trillas.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, N.Y.: Longman.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, N.Y.: Longman.
- Bruno de Castelli, E. (1994). Metacognición y aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, XV, (40), 17-32.
- Burón O., J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Mensajero.
- Buitrago Arévalo, L. (2008). *La autorregulación de la comprensión lectora de textos académicos hipermediales e impresos en inglés*. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarium en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Venezuela: LUZ.
- Busot, A. (1988). *Investigación educacional*. Maracaibo: Ediluz Universidad del Zulia.
- Carrell, P., Devine, J., & Eskey, D. (1993). *Interactive approaches to second language reading*. New York: Cambridge University Press.
- Carroll, D. (1994). *Psychology of language*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Cozby, P. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill.
- DaCosta, F. (2008). *Uso de la nominalización en textos académicos consultados por estudiantes universitarios y el nivel de comprensión alcanzado por tales estudiantes al leer textos donde se hace uso de ese recurso*. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarium en Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Venezuela: UNEFM.
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

- Escudero, I. y León, J.A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40, (64), 311-336. [Revista en línea] Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000200003&lng=es&nrm=iso [Consulta: 23 de marzo de 2009]
- García de Díaz, M. (1994). *El uso metacognoscitivo de la inferencia en la lectura de un idioma extranjero (L2). Diagnóstica y propuesta para su instrucción*. Trabajo (no publicado) presentado para optar a la categoría de Profesor Asociado. Coro: UNEFM.
- García de Díaz, M. (1997). *La inducción metacognoscitiva de la inferencia en la lectura de un idioma extranjero (L2)*. Trabajo (no publicado) presentado para optar a la categoría de Profesor Titular. Coro: UNEFM.
- García de Díaz, M. (2008). *La comprensión inferencial del discurso académico*. Trabajo no publicado del Doctorado en Estudios del Discurso. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- García M., J.A., Elosúa, M.R., Gutiérrez, F., Luque, J.L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona, España: PAIDOS.
- González M., J. (1991). Las inferencias durante el proceso lector. En A. Puente (Ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 110-136). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Hall, W.S. (1991). La comprensión de la lectura. En A. Puente (Ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 25-40). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Hartman, H.J. (2002) (Ed.). *Metacognition in learning and instruction. Theory, research and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Henson, K. y Eller, B. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Thomson.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Ibáñez, R. (2008). Comprensión de textos académicos escritos en inglés: Relación entre nivel de logro y variables involucradas. *Revista signos*, 41, (67), 203-229. [Revista en línea] Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issueoc&pid=0718-093420080002&lng=pt&nrm=iso [Consulta: 13 de abril de 2011]

- Israel, S.E. (2007). *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. IRA: International Reading Association.
- Jiménez Rodríguez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Trabajo presentado para optar al grado de Doctor. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [Documento en línea] Disponible en:
<http://eprints.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>
 [Consulta: 18 de junio de 2008]
- Jordán, C. Y. (2009). *El andamiaje instruccional en la comprensión inferencial del texto expositivo en estudiantes de educación básica*. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Venezuela: UNEFM.
- Jordan, R.R. (2006). *English for academic purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaivanpanah, S. & Alavi, M. (2008). Deriving unknown word meaning from context: Is it reliable?. *RELC Journal*, 39, (1), 77-95. [Revista en línea] Disponible en:
<http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/39/1/77>
 [Consulta: 25 de marzo de 2009]
- Klein de Shiro, M. (1990). *Un estudio de las inferencias en el discurso escrito*. Trabajo (no publicado) presentado para optar a la categoría de Profesor Agregado. Caracas: UCV.
- Klimenco, O. y Alvares, J.L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12, (2), 11-28. [Revista en línea] Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83412219002.pdf>
 [Consulta: 25 de marzo de 2009]
- Koda, K. (2007) (Ed.). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. En K. Koda (Ed.), *Reading and language learning* (pp.1-44). United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman Group Ltd.
- Krashen, S.D. (1991). The input hypothesis: an update. En J.E. Alatis (Ed.), *Linguistics and language pedagogy: the state of the art* (pp.409-431). Georgetown, Washington, D.C.: Georgetown University Press.

- Lacon de De Lucía, N. y Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista signos*, 41, (67), 231-255. [Revista en línea] Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-093420080002&lng=pt&nrm=iso [Consulta: 30 de marzo de 2011]
- León, J.A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista signos*, 34, (49-50), 113-125. [Revista en línea] Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342001004900008&lng=en&nrm=iso&ignore=.html [Consulta: 12 de abril de 2011]
- Martínez, M. (2006). *Las inferencias específicas y globales en la lectura de textos expositivos en inglés como lengua extranjera*. Ponencia presentada en el XXV Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, ENDIL. Maracaibo, 2006.
- Matéus Ferro, G. E. (2007). Psychology of textual comprehension and comprehension monitoring. *Folios*, 26, 39-48. [Revista en línea] Disponible en: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702007000200004&lng=en&nrm=iso [Consulta: 22 de abril de 2011]
- Nassaji, H. (2007). Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives. En K. Koda (Ed.), *Reading and language learning* (pp.79-113). United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1993). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ontoria Peña, A. (2000). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: NARCESA, S.A. DE EDICIONES.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies- what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Padilla de Zerdán, C. (2005). Exposición/explicación y argumentación en el discurso académico escrito en español. En G. Vázquez (Coord.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos* (pp.113-134). Madrid: Edinumen.

- Parodi, G. (2005). Discurso especializado e instituciones formadoras: encuentro de lingüistas e informática. En G. Parodi (Comp), *Discurso especializado e instituciones formadoras* (pp. 15-40). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pereira R., S.I. y Ramírez L., J.J. (2008). Uso de estrategias metacognitivas de estudiantes de inglés en curso pre-universitario. *Revista de pedagogía*, 29, (85), 291-313.
- Peronard Thierry, M. (1998). Experiencia y conocimiento metacognitivos. En M. Peronard Thierry, L.A. Gómez Macker, G. Parodi Sweis y P. Núñez Lagos (Eds.), *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases* (pp. 265-297). Chile: Andrés Bello.
- Pinzás García, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Perú: Ministerio de Educación de la República del Perú. [Documento en línea] Disponible en:
<http://1razonamientoverbal.blogspot.com/2010/12/guia-de-estrategias-metacognitivas-para.html>
 [Consulta: 05 de marzo de 2011]
- Puente, A. (1991) (Ed.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Puente Ferreras, A. (2000). *Evaluación de la metacognición y comprensión de la lectura*. Argentina: Fundación de neuropsicología clínica. [Documento en línea] Disponible en:
http://www.fnc.org.ar/pdfs/puente_4.pdf
 [Consulta: 02 de marzo de 2011]
- Richards, J., Platt, J. & Platt, H. (1999). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. England: Longman.
- Ríos C., P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 275-298). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ríos C., P. (1999). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- Ríos, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa*. Barquisimeto: CIDECA.
- Rodríguez, J. (2011, abril 01). Con llegada de la ola de calor repunta venta de ventiladores. *Diario La Región*. [Periódico en línea] Disponible en:
<http://www.diariolaregion.net/seccion.asp?pid=29&sid=1562¬id=107451>
 [Consulta: 02 de abril de 2011]

- Romero, M. (2008). *Relación entre el uso de la predicción como estrategia de prelectura y el nivel de comprensión del cuento escrito*. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Enseñanza de la Lectura y la Escritura. UNEFM. Venezuela.
- Rosas, M. y Jiménez, P. (2009). Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: Un estudio de caso. *Revista signos*, 42, (71), 409-427. [Revista en línea] Disponible en:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issueoc&pid=0718-093420090003&lng=pt&nrm=iso
 [Consulta: 21 de enero de 2011]
- Ruddell, R.B. & Ruddell, M.R. (1994). *First language acquisition and literacy processes*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Sánchez C., F.J. (2009). *Inventario de estrategias para el aprendizaje del ILE: Prueba diagnóstica*. Trabajo no publicado.
- Sanmartí, N., Jorba, J. e Ibañez, V. (1999). Aprender a regular y autoregularse. En J.I., Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 301-322). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Santiago G., A.W., Castillo P., M.C. y Morales C., D.L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, 26, (1), 27-38. [Revista en línea] Disponible en:
http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702007000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=es
 [Consulta: 12 de abril de 2011]
- Santiago G., A.W., Castillo P., M.C. y Morales C., D.L. (2009). Didáctica de la lectura basada en metacognición. *Folios*, 30, (1), 3-24. [Revista en línea] Disponible en:
http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702009000200001&lng=en&nrm=iso
 [Consulta: 12 de abril de 2011]
- Soto Lombana, C.A. (2002). *Metacognición, cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial.
- Spratt, M., Pulverness, A. & Williams, M. (2005). *TKT: The teaching knowledge test course*. Cambridge: University of Cambridge and Cambridge ESOL.
- Van Dijk, T.A. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, España: Ariel.

- Vázquez, G. (Coord.). (2001). *Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen.
- Walters, J. (2006). Methods of teaching inferring meaning from context. *RELC Journal*, 37, (2), 176-190. [Revista en línea] Disponible en:
<http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/2/176>
[Consulta: 25 de marzo de 2009]
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa*. México: Practice Hall.
- Yanac Reynoso, E. (2006). Estrategias de aprendizaje. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 109-126). Lima: UNMSM. [Libro en línea] Disponible en:
http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:-bdGbwfWEqAJ:www.unmsm.edu.pe/psicologia/documentos/documentos2007/libro%2520eap/06LibroEAPYanac.pdf+entrenamiento+en+estrategias+de+aprendizaje&hl=es&pid=bl&srcid=ADGEESgLiVZlhShVS0owJJRXZ03CC11EMWDOxPmAwkro05BVUIwxDg9JEXGo1Dz23uMh9YGUFJY2WaijLrto8Mq_ggHslVYx2frdOODDYMmtcL9HkTXavQeEP28Z6n5OeML03HMwJ5yI&sig=AHIEtbTTu_bKp1eZ7Td3WPmI5AcKUPV-haQ
[Consulta: 20 de marzo de 2011]

ANEXOS

ANEXO A

EL PRE-TEST

Buenos(as) días (tardes):

Actualmente estoy trabajando en un estudio que servirá para elaborar un trabajo de Maestría acerca de la influencia del uso de la metacognición en las inferencias en la lectura en inglés para fines académicos (IFA).

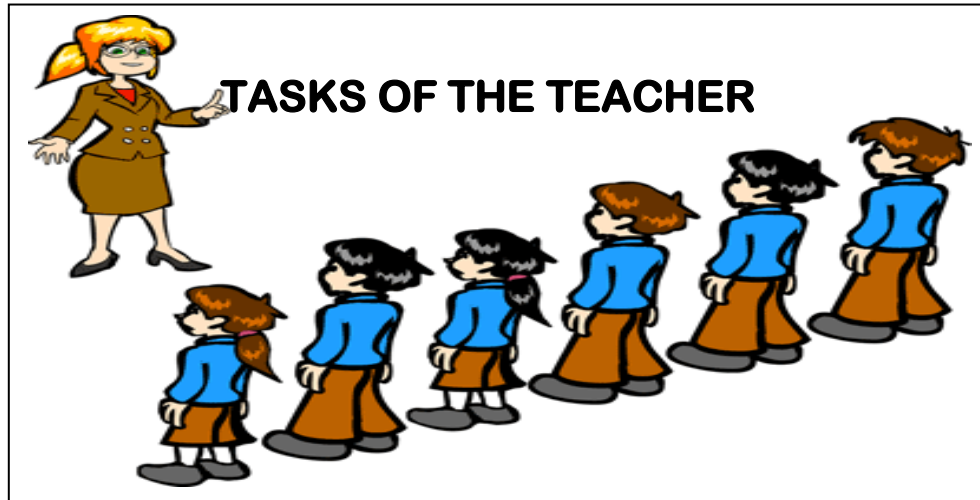
Quisiera pedir tu ayuda para que desarrolles un ‘test’ que no llevará mucho tiempo. A pesar de que se piden tus datos personales al final del test, tus respuestas serán confidenciales y anónimas. En otras palabras, las opiniones de todos los participantes serán sumadas e incluidas en la investigación, pero nunca se comunicarán datos individuales.

Te pido que, por favor, respondas las preguntas con la mayor sinceridad posible, pues este ‘test’ no es de carácter acumulativo y por lo tanto, no incidirá en tu promedio de notas, sino en el descubrimiento de lo que puede ser mejor dentro de tu propio proceso de aprendizaje y el de los estudiantes de futuras generaciones.

Lee las instrucciones cuidadosamente para que puedas desarrollar el test de manera correcta y efectiva.

Muchas gracias por tu colaboración,

Prof. Francisco J. Sánchez C.



- 1 How a **teacher** handles his class varies with the teacher, the subject-matter, and the age, ability and interests of the students. But some **concerns** arise in all teaching: selecting and organizing curriculum materials, providing for individual differences, motivating students, and evaluating student performance and program effectiveness.

ORGANIZING CURRICULUM MATERIALS



- 5 Arranging a learning situation requires **decisions about topics, materials, and activities**. In what order will the topics be presented? How rapidly will new ideas be introduced? What are the provisions for review and for putting together diverse ideas and concepts? One teacher decides to start with an overview of the course, then fills in details, and finishes with an integrative summary. Another lets the course unfold more freely – knowing what has to be covered, but letting circumstances dictate the order.
- 10

- 15 A **plan of instruction** is an informal experiment designed by the teacher from his knowledge of the subject-matter and his understanding of the students. He must act as a research worker, attending to control significant factors and make careful measurement. He can do this by **thoughtful variation in the curriculum and close observation of student reactions**.

TAKING INDIVIDUAL DIFFERENCES INTO ACCOUNT

- 20 Students differ in interests, long-term goals, ability, social effectiveness, personality, and other respects. Some are so atypical that they require intensive study. But for virtually every student there comes a time when his needs warrant **special consideration**.



25 **“Individualized instruction”** is a term much used today.
To some it means that the teacher works with only one student at a time, or that he tailors a program of instruction for each student.

Neither approach is practical. However, it does make sense for the teacher to keep track of each **student’s progress**, and to try to ensure that no low-achieving student or gifted student gets lost in the crowd.



AROUSING MOTIVATION

The most direct way to motivate a student is to **convince** him that a task is worth his while and that he can succeed with a reasonable investment of time and effort. This process begins with **picking the right tasks** –matching the curriculum to individual readiness. Both teacher and student benefit from open discussion of the student’s goals, of where he stands in relation to those goals, and of what his next step might be.

40 More conventional devices –marks, praise, pressure- have less sustained power than well-defined purposes the student accepts as important to him.

EVALUATING

For classroom evaluation, the teacher collects **evidence** about a **student’s state of learning** and uses that evidence to decide what to work on next. The goals of instruction have to be clear, the evidence adequate and reliable, and the standards for judgment reasonable.

45 Evaluating is sometimes mistakenly thought to be the same things as testing. Tests do serve a useful purpose. But observing a student as he works, and talking with him about how he is tackling a problem, is often more useful evidence than a test score.



Adaptación del texto tomado de:

Brioli, C. y García-Calvo, J. (2006). *Inglés II. Unidad II: Tipos de textos*. Caracas: Estudios Universitarios Supervisados, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela (sin número de página).

NOTA: La adaptación del texto se realizó únicamente para propósitos científicos y académicos.

PRE-TEST

A continuación, se presentan 10 ítems con tres preguntas, en cada uno de ellos, con dos o cuatro opciones de respuesta para cada pregunta y un apartado de justificación de tus selecciones:

1. La primera pregunta de cada ítem está basada en el texto “Tasks of the teacher” (‘preguntas de contenido’). Para responderla deberás basarte bien sea en la información contenida en el texto, en tus conocimientos previos o en ambos.
2. La segunda pregunta se basa en el tipo de información que tú crees has tenido que usar para responder cada ‘pregunta de contenido’. En cada caso, deberás encerrar en un círculo la opción que consideres correcta.
3. La tercera pregunta se enfoca en el grado de seguridad que crees tener sobre el tipo de información que usaste para responder cada ‘pregunta de contenido’. En este caso, también deberás encerrar en un círculo la opción que consideres correcta.
4. Por último, deberás justificar el porqué de las respuestas que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior.

I. LA EXPRESIÓN “PROVIDING FOR INDIVIDUAL DIFFERENCES” (LÍNEA 3) SE REFIERE A:

- a) Tomar en cuenta las diferencias individuales de cada estudiante.
- b) Considerar sus propias diferencias individuales respecto a otros docentes.
- c) Plantear las diferencias que existen entre los materiales de distintos objetivos.
- d) Diferenciar los rasgos característicos de cada contenido.

1.1. ¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?

- a. Información del texto
- b. Conocimiento previo
- c. Ambos

1.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a) b. Medianamente seguro(a) c. Inseguro(a)

1.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

2. LA PALABRA “ANOTHER” (LÍNEA 12) SE REFIERE A:

- a) Organización
- b) Currículo
- c) Profesor
- d) Situación

2.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Información del texto b. Conocimiento previo c. Ambos

2.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a) b. Medianamente seguro(a) c. Inseguro(a)

2.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

3. LA MANERA EN LA QUE EL DOCENTE PREPARA SU CLASE DEPENDE DE:

- a) La libertad de cátedra que le da la institución educativa.
- b) Las experiencias que considere mejor para los estudiantes, según el currículo y las características de los estudiantes.
- c) Las actividades que sus jefes le dicen que debe aplicar en la clase.
- d) Los contenidos que los estudiantes quieran estudiar.

3.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Información del texto b. Conocimiento previo c. Ambos

3.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a) b. Medianamente seguro(a) c. Inseguro(a)

3.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

4. EL DOCENTE DEBE EVALUAR CONSTANTEMENTE SU PLAN INSTRUCCIONAL PORQUE:

- a) Las características individuales de los estudiantes no siempre son las mismas.
- b) Debe adaptarse al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información.
- c) Debe verificar si domina bien el contenido que está enseñando a sus estudiantes.
- d) La institución le pide cuentas del trabajo que viene realizando.

4.1. ¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?

- a. Información del texto
- b. Conocimiento previo
- c. Ambos

4.2. ¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?

- a. Absolutamente seguro(a)
- b. Medianamente seguro(a)
- c. Inseguro(a)

4.3. Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:

5. EL TÉRMINO “INDIVIDUALIZED INSTRUCTION” (LÍNEA 24) ES APLICABLE A GRANDES GRUPOS CUANDO SE PRETENDE:

- a) Atender a cada estudiante por separado de manera que la enseñanza del contenido pueda individualizarse.
- b) Idear y diseñar un plan instruccional diferente por cada estudiante, atendiendo a sus diferencias individuales.
- c) Hacer seguimiento del progreso de cada estudiante, manteniendo la atención de los estudiantes más aventajados y la de los menos aventajados.

d) Considerar todas las anteriores.

5.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

a. Información del texto b. Conocimiento previo c. Ambos

5.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

a. Absolutamente seguro(a) b. Medianamente seguro(a) c. Inseguro(a)

5.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

6. LA EXPRESIÓN “HIS WHILE” (LÍNEA 32) SIGNIFICA:

a) El tiempo que dedica el estudiante.

b) Mientras que él (el estudiante).

c) Su momento.

d) Su interín.

6.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

a. Información del texto b. Conocimiento previo c. Ambos

6.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a) b. Medianamente seguro(a) c. Inseguro(a)

6.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

7. LA MANERA MÁS EFECTIVA DE MANTENER A LOS ESTUDIANTES MOTIVADOS ES:

- a) Premiar a los estudiantes con puntos extras cuando intervienen.
- b) Mantener a los estudiantes presionados durante la clase para que no dejen de prestar atención.
- c) Premiar a los estudiantes con dulces y obsequios cuando tienen aciertos.
- d) Aparear lo que establece el currículo con los distintos intereses de los estudiantes.

7.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Información del texto b. Conocimiento previo c. Ambos

7.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a) b. Medianamente seguro(a) c. Inseguro(a)

7.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

8. PARA QUE EL ESTUDIANTE ACEPTÉ UN PROPÓSITO DE ENSEÑANZA COMO IMPORTANTE, ES NECESARIO QUE:

- a) El currículo considere la presentación de los contenidos según las bases filosóficas, psicosociales e individuales del estudiante para que los conocimientos sean útiles para ellos.
- b) El docente le presente el plan de clase y el plan de evaluación para discutir los contenidos que han de ser más placenteros durante la adquisición de los conocimientos.
- c) Los padres y representantes intervengan en la selección de los contenidos, materiales y actividades que los docentes deben enseñarle a los estudiantes.
- d) Todas las anteriores.

8.1. ¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?

- a. Información del texto
- b. Conocimiento previo
- c. Ambos

8.2. ¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?

- a. Absolutamente seguro(a)
- b. Medianamente seguro(a)
- c. Inseguro(a)

8.3. Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:

9. PARA QUE LA EVALUACIÓN (TANTO DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE COMO LA DEL CURRÍCULO Y SU ADECUACIÓN) SEA EFECTIVA, EL DOCENTE DEBE CONSIDERAR:

- a) La cultura, creencias e ideologías de los estudiantes.

- b) El uso de materiales lúdicos para examinar a los estudiantes al final de cada contenido.
- c) Las diferentes teorías de aprendizaje, los fundamentos del currículo y los resultados que se van obteniendo.
- d) La posibilidad de repetir los exámenes y otras evaluaciones cuantas veces sea necesario con el fin de que los estudiantes aprueben.

9.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Información del texto
- b. Conocimiento previo
- c. Ambos

9.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a)
- b. Medianamente seguro(a)
- c. Inseguro(a)

9.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

10. EL PROPÓSITO DEL TEXTO ES:

- a) Analizar relaciones entre varios elementos.
- b) Definir un término educativo.
- c) Dividir una teoría en varias sub-teorías.
- d) Describir pasos a seguir para considerar una teoría.

10.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Información del texto
- b. Conocimiento previo
- c. Ambos

10.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a) b. Medianamente seguro(a) c. Inseguro(a)

10.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

Apellido y Nombre: _____

Cédula de Identidad: _____

ANEXO B

EL POST-TEST

Buenos días (tardes):

Actualmente estoy trabajando en un estudio que servirá para elaborar un trabajo de Maestría acerca de la influencia del uso de la metacognición en las inferencias en la lectura en inglés para fines académicos (IFA).

Quisiera pedir tu ayuda para que desarrolles un 'test' que no llevará mucho tiempo. A pesar de que se te piden tus datos personales al final del test, tus respuestas serán confidenciales y anónimas. En otras palabras, las opiniones de todos los participantes serán sumadas e incluidas en la investigación, pero nunca se comunicarán datos individuales.

Te pido que, por favor, respondas las preguntas con la mayor sinceridad posible, pues este 'test' no es de carácter acumulativo y por lo tanto, no incidirá en tu promedio de notas, sino en el descubrimiento de lo que puede ser mejor dentro de tu propio proceso de aprendizaje y el de los estudiantes de futuras generaciones.

Lee las instrucciones cuidadosamente para que puedas desarrollar el test de manera correcta y efectiva.

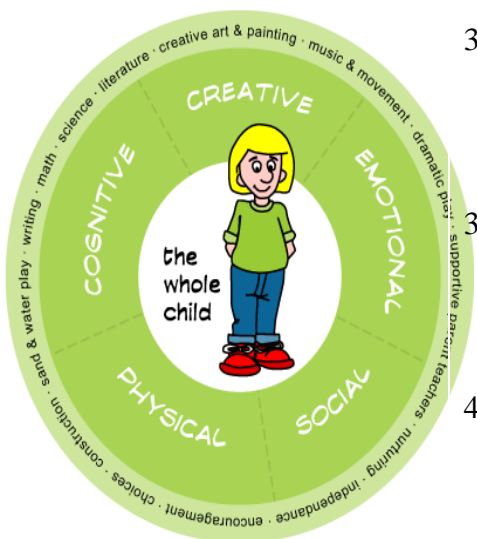
Muchas gracias por tu colaboración,

Prof. Francisco J. Sánchez C.

SOCIETY AND CULTURE

As schools were invented by social groups to secure the survival of the **cultural heritage**, it is not surprising that society and its culture exert an enormous **influence** in the curriculum. Traditional (and often unconscious) **assumptions, values, and ideas about what is important or unimportant, good or bad, are translated into**

- 25 **curriculum objectives, content, and learning activities.** Some notion of the influence of culture on curriculum may be gained by examining and comparing British and American textbooks that deal with the American Revolution. Not only will the objectives and content of the texts differ, but the prominence and importance accorded the event itself tend to be much greater in American texts.



THE INDIVIDUAL

- 30 The nature of the individual **human organism** influences the curriculum on at least two levels. First, the **biopsychological nature of man** places certain limits on the content and organization of the curriculum. Man is capable of learning only what his genes will allow him to learn. Thus, a curriculum intended to teach students to fly unaided by mechanical devices or to learn Chinese in a week would be doomed to failure.
- 35 Second, and no less important, **man's philosophical conceptions** of his own nature will exert a significant influence on the curriculum. For example, notions about the innate goodness or badness of man will greatly affect the curriculum. If man is perceived as innately good, the curriculum is likely to allow learners substantial latitude in pursuing their studies. But if man is perceived as innately evil (as in the Calvinist doctrine), the curriculum will be highly prescriptive and even coercive.
- 40

LEARNING THEORY

- 45 Notions about **how human beings learn** will affect the shape of the curriculum. For example, the nineteenth-century theory (called “faculty psychology”) which established that the mind was analogous to a muscle and would develop its powers through mental exercise led to curricula that emphasized drill in difficult academic subjects such as Latin and mathematics. Another popular theory of learning has held that individuals “learn by doing”. This point of view eventuated in curricula that provided students with problems and “raw materials” and required them to “discover” knowledge and skills.
- 50



Adaptación del texto tomado de:

Brioli, C. y García-Calvo, J. (2006). *Inglés II. Unidad II: Tipos de textos*. Caracas: Estudios Universitarios Supervisados, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela (sin número de página).

NOTA: La adaptación del texto se realizó únicamente para propósitos científicos y académicos.

POST-TEST

A continuación, se presentan 10 ítemes con tres preguntas, en cada uno de ellos, con dos o cuatro opciones de respuesta para cada pregunta y un apartado de justificación de tus selecciones:

5. La primera pregunta de cada ítem está basada en el texto “Curriculum Foundations” (‘preguntas de contenido’). Para responderla deberás basarte bien sea en la información contenida en el texto, en tus conocimientos previos o en ambos.
6. La segunda pregunta se basa en el tipo de información que tú crees has tenido que usar para responder cada ‘pregunta de contenido’. En cada caso, deberás encerrar en un círculo la opción que consideres correcta.
7. La tercera pregunta se enfoca en el grado de seguridad que crees tener sobre el tipo de información que usaste para responder cada ‘pregunta de contenido’. En este caso, también deberás encerrar en un círculo la opción que consideres correcta, y
8. Por último, deberás justificar el porqué de las respuestas que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior.

1. La palabra “most” (Línea 6) se refiere a:

- e) Fundamentos
- f) Especialistas
- g) Áreas
- h) Fuerzas

1.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- b. Información del texto b. Conocimiento previo c. Ambos

1.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a) b. Medianamente seguro(a) c. Inseguro(a)

1.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

2. La palabra “Foundations” (Línea 3) significa:

- e) Fundaciones
- f) Fundamentos
- g) Bases
- h) Datos

2.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Información del texto b. Conocimiento previo c. Ambos

2.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a) b. Medianamente seguro(a) c. Inseguro(a)

2.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

3. La expresión “curriculum work” (Línea 11) significa:

- a) El trabajo de currículo
b) Currículo para trabajar
c) El desarrollo del currículo
d) Currículo trabajado

3.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Información del texto b. Conocimiento previo c. Ambos

3.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a) b. Medianamente seguro(a) c. Inseguro(a)

3.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

4. La organización del currículo, por parte del docente, requiere:

- a) Diferenciar entre las distintas filosofías que tienen los estudiantes y sus padres.
b) Tomar decisiones sobre los temas, materiales y actividades que se le facilitarán a los estudiantes.
c) Tener pleno conocimiento de epistemología.
d) Colocar los datos personales y laborales lo más detalladamente posible.

4.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Información del texto b. Conocimiento previo c. Ambos

4.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a) b. Medianamente seguro(a) c. Inseguro(a)

4.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

5. La sociedad y la cultura influyen en el currículo porque:

- a) Los padres y representantes intervienen activamente en las actividades académicas y extracurriculares.
- b) Crearon las escuelas para asegurar la sobrevivencia de la herencia cultural.
- c) Representan el conjunto de creencias y convenciones que el estudiante debe aprender para pertenecer a un lugar específico.
- d) La historia de la Revolución Americana no es igualmente concebida por los Americanos y los Británicos.

5.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Información del texto b. Conocimiento previo c. Ambos

5.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a) b. Medianamente seguro(a) c. Inseguro(a)

5.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

6. Los textos sobre la Revolución Americana pueden diferir en América y Gran Bretaña porque:

- a) Cada cultura le da un nivel específico de importancia a ciertos contenidos según sus creencias, valores, etc.
- b) Constituyen objetivos curriculares diferentes en esas naciones.
- c) Representa un valor inconsciente para la cultura de ambos países.
- d) Dichos países pertenecen a distintos continentes donde la concepción de las escuelas es diferente.

6.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Información del texto
- b. Conocimiento previo
- c. Ambos

6.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a)
- b. Medianamente seguro(a)
- c. Inseguro(a)

6.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

7. La expresión “the nature of the individual human organism” (Línea 30) está conectada con:

- a) Las concepciones filosóficas del hombre sobre su naturaleza.
- b) La sociedad y la cultura a la que pertenece el individuo.
- c) La evaluación constante del currículo.
- d) La naturaleza biopsicológica del individuo.

7.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Información del texto
- b. Conocimiento previo
- c. Ambos

7.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a)
- b. Medianamente seguro(a)
- c. Inseguro(a)

7.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

8. Dentro de las características del individuo que el currículo debe considerar encontramos:

- a) Edad, situación socioeconómica, bagaje cultural y conocimientos previos, pre-requisitos cumplidos, intereses, entre otros.
- b) Su capacidad para socializar con sus compañeros y las teorías que pueda enseñarle tanto al docente como a sus compañeros.
- c) Sus hábitos de estudio, calificaciones, los libros que tienen sus padres en su biblioteca personal y sus objetivos curriculares.
- d) Su información genética.

8.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Información del texto
- b. Conocimiento previo
- c. Ambos

8.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a)
- b. Medianamente seguro(a)
- c. Inseguro(a)

8.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

9. La noción “individuals learn by doing” (Línea 52) fue propuesta por:

- a) La teoría de la Gestalt.
- b) La teoría de las inteligencias múltiples.
- c) La teoría constructivista.
- d) La teoría del cerebro tri-uno.

9.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Información del texto
- b. Conocimiento previo
- c. Ambos

9.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a) b. Medianamente seguro(a) c. Inseguro(a)

9.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

10. El propósito del texto es:

- e) Analizar relaciones entre varios elementos.
- f) Definir un término educativo.
- g) Dividir una teoría en varias sub-teorías.
- h) Describir pasos a seguir para considerar una teoría.

10.1. *¿Qué tipo de información crees que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Información del texto b. Conocimiento previo c. Ambos

10.2. *¿Qué grado de seguridad tienes respecto al tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior?*

- a. Absolutamente seguro(a) b. Medianamente seguro(a) c. Inseguro(a)

10.3. *Justifica tu respuesta sobre el tipo de información que usaste para seleccionar la alternativa correspondiente a la pregunta anterior:*

Apellido y Nombre: _____

Cédula de Identidad: _____

ANEXO C

RESUMEN DEL PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN

Resumen del programa de instrucción sobre el uso metacognivo de la inferencia

Sesión N°	Estrategias de Enseñanza (adaptadas de Brown, 2001; e Israel, 2007)	N° de Horas
1	Por medio de las estrategias “brainstorming” y “setting”, se evoca el conocimiento y las ideas que los estudiantes tienen sobre términos básicos para el tratamiento (cognición, inferencia, metacognición así como estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas); luego, se presenta el contenido a través de las estrategias “content explanation” y “Reading aloud”; finalmente, se aplica otra “brainstoming” para recolectar una idea más clara de los conceptos abordados.	2
2	A través de la estrategia “setting”, se le pide a los estudiantes que analicen la relación entre los planes que hacen a diario y el proceso de planificación que ellos representan para, luego, comparar sus experiencias personales con las estrategias de planificación dentro del proceso de lectura (estrategias previas a la lectura, durante la lectura y posteriores a la misma) que ya se les han enseñado previamente (durante el curso anual). Seguidamente, con la ayuda de la estrategia “brainstorming”, se hace un “To-do List” grupal para leer un texto. Luego, utilizando las estrategias “read-aloud” y “think-aloud”, el docente lee un texto corto para introducir (por medio del modelaje) las estrategias de lectura metacognitiva. Luego, los estudiantes imitan lo modelado antes, por el docente, para practicar la estrategia.	2
3	Utilizando el modelaje, el docente introducirá la estrategia de “Peer Meta-Views” para que, luego, los estudiantes la pongan en práctica (agrupados en pareja) mientras repiten las estrategias ensayadas en la sesión anterior con un nuevo texto corto. Finalmente, los grupos realizan un resumen (en español) del texto leído y lo comparten con la clase reportando cómo lograron hacerlo.	2
4	A través de la estrategia “brainstorming” se evoca el conocimiento que tienen los estudiantes sobre las estrategias que utilizan durante la lectura (luego utilizar las estrategias de planificación o pre-lectura). Seguidamente, se da mayor importancia (utilizando el modelaje) a las actividades inmersas en la estrategia de “monitoring” (Determining Word Meaning, Questioning, Reflecting, Monitoring, Summarizing, Looking for important Information). Luego, los estudiantes responden preguntas sobre el texto y se les hace ver cómo han tenido que recurrir a la inferencia durante todas las actividades realizadas.	2
5	Durante esta sesión, se le dará más énfasis al uso de las actividades propias de la estrategia “evaluating” (thinking like the author, evaluating the text, anticipating use of knowledge). Para llegar a ello, se dará un ejemplo de cómo utilizarlas luego de cumplir con las estrategias previas a la lectura y las que se usan durante la lectura. Finalmente, los estudiantes discuten los momentos en los que utilizaron algún tipo de inferencia justificando sus comentarios.	2
6	Se da un texto a los estudiantes para que realicen todas las actividades practicadas anteriormente (esta vez sin verbalizarlas). Los estudiantes responden preguntas sobre el texto y las comparten, al final, con la clase discutiendo el tipo de inferencia que han utilizado para cada una (con su respectiva justificación).	2
N° Total de horas acumuladas en las seis (6) sesiones del entrenamiento		12

ANEXO D

VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD POR JUICIO DE EXPERTOS

FORMATO DE EVALUACIÓN

*ÍTEM N°	REDACCIÓN			PERTINENCIA EN LOS OBJETIVOS		<i>OBSERVACIONES</i>
	Clara	Confusa	Tendenciosa	Si	No	
PRE-TEST						
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

*SUB- ÍTEM N°	REDACCIÓN			PERTINENCIA EN LOS OBJETIVOS		<i>OBSERVACIONES</i>
	Clara	Confusa	Tendenciosa	Si	No	
POST-TEST						
1						
2						
3						

- * - Los ítems del 1 al 10 evalúan la calidad de las inferencias, que corresponde al primer indicador de la supervisión del conocimiento.
- Los sub-ítems 1, 2 y 3 son los que se repiten dentro de cada uno de los ítems, donde el sub-ítem 1 evalúa el conocimiento metacognitivo, el segundo corresponde al segundo indicador de la supervisión (seguridad) y el tercero a la regulación.

REVISIÓN DE EXPERTO

Por medio de la presente y en mi carácter de Profesor en _____ hago constar que he participado en la validación del instrumento presentado por el profesor *Francisco José Sánchez Chirinos*, C.I 16.708.680, para el trabajo de Maestría titulado: *“Influencia del uso de la metacognición en las inferencias en la lectura en inglés para fines académicos (IFA)”*

Considero que el contenido planteado en dicho instrumento está acorde con los objetivos de estudio y, por lo tanto, se consideran válidos para esta investigación.

Experto

C.I. _____

ANEXO E

TABLA PARA CÁLCULO DE SUBTOTALES Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS

Anexo E

EJEMPLO DE TABLA PARA CALCULAR SUBTOTALES Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS DE LA MUESTRA, A TRAVÉS DE UNA HOJA DE CÁLCULO DE MICROSOFT EXCEL

Dimensión	Conocimiento Metacognitivo											
Test	Pre-test						Post-test					
Grupo	Control			Experimental			Control			Experimental		
Respuestas	A	NA	NR/IN	A	NA	NR/IN	A	NA	NR/IN	A	NA	NR/IN
Subtotal												
Total												
Porcentaje												

Donde: A = Respuestas acertadas

NA = Respuestas no acertadas

NR/IN = No respondidas o respuestas incoherentes