

**Uso de estrategias metacognitivas de estudiantes
de inglés en curso pre-universitario**
*Use of metacognitive strategies by students
of english in pre-university courses*

Silvia I. PEREIRA R.¹
Universidad Simón Bolívar
spereira@usb.ve

Jorge J. RAMÍREZ L.²
Universidad Simón Bolívar
jjramirez@usb.ve

Recibido: 14-03-2008
Aprobado: 25-09-2008

-
- ¹ Profesora Asistente adscrita al Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela. Licenciada en Letras, mención Lengua y Literatura Inglesa por la Universidad de los Andes, Venezuela. Magíster en Lingüística Aplicada por la Universidad Simón Bolívar. Miembro del Programa de Promoción del Investigador, Nivel de Candidato. Áreas de Investigación: Metacognición, Motivación y Lectura en el Aprendizaje de una Segunda Lengua.
- ² Profesor Agregado adscrito al Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento, Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela. Licenciado en Psicología por la Universidad Central de Venezuela. Magíster en Psicología y en Gerencia Empresarial, además de Especialista en Análisis de Datos en Ciencias Sociales por la misma universidad. Investigador acreditado en el Programa de Promoción al Investigador (Nivel II). Áreas de Investigación: Psicología Educativa y Psicología Organizacional.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue evaluar el uso de estrategias metacognitivas de los estudiantes de la primera cohorte del Ciclo de Iniciación Universitaria –CIU– de la Universidad Simón Bolívar. Los sujetos, 104 estudiantes de Inglés del CIU durante el trimestre Abril-Julio de 2006, completaron el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés –CELI (Ramírez y Pereira, 2006) el cual es una adaptación al español del Survey of Reading Strategies-SORS (Mokhtari y Sheorey, 2002) diseñado para determinar el uso de estrategias metacognitivas al leer textos escolares y académicos en inglés. Los resultados, analizados sobre la base de variables sociodemográficas y académicas, indican que las estrategias más utilizadas por los sujetos son las de resolución de problemas, seguidas por las de apoyo y las globales respectivamente. Igualmente, se observa que los estudiantes de sexo femenino y los sujetos de 17 años de edad, de ambos sexos, tienden a emplear con más frecuencia las estrategias de resolución de problemas. Además, se encontró una correlación de baja a moderada entre los resultados del CELI y la nota final de los estudiantes de inglés CIU (0,23). Adicionalmente, se administró una versión en español (Martínez Fernández, 2004) del Inventario de Estrategias Metacognitivas (O'Neil y Abedi, 1996) y se relacionaron los resultados obtenidos con los del CELI. Se encontró una correlación media entre los resultados de ambos instrumentos. Se recomienda el uso de herramientas como el CELI que ayuden a que los estudiantes descubran sus fortalezas y debilidades en lo referente al uso de estrategias metacognitivas.

Palabras clave: Estrategias metacognitivas, lectura comprensiva en inglés, evaluación de la lectura, inglés como lengua extranjera.

ABSTRACT

The aim of this study was to assess the use of metacognitive strategies by students in the University Initiation Cycle (UIC) at the Universidad Simon Bolivar. The subjects, 104 students of English in the UIC during the April-July term, 2006, completed the *Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés – CELI* (Ramírez and Pereira, 2006) which is an adaptation in Spanish of the *Survey of Reading Strategies-SORS* (Mokhtari and Sheorey, 2002), designed to determine the use of metacognitive strategies when reading scholastic and academic texts in English. The results, analyzed on the basis of socio-demographic and academic variables, show that the strategies most used by the subjects are those aimed at problem solving, followed by help and global strategies, respectively. At the same time, it was observed that female students and those subjects who were 17 years of age, of both sexes, tended to employ problem solving strategies more frequently. Furthermore, a low to moderate correlation was found between the results of the CELI and the final grade obtained by the students of English in the UIC (0.23) A version in Spanish (Martínez Fernández, 2004) of the *Inventory of Metacognitive Strategies* (O'Neil and Abedi, 1996) was applied and the results obtained were related to those obtained with the CELI. A correlation was found between the results of both instruments. The use of tools such as the CELI is recommended in that such tools help students discover their strengths and weaknesses insofar as the use of metacognitive strategies is concerned.

Keywords: Metacognitive strategies, reading in English, reading assessment, English as a foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

El interés de investigar sobre temas relacionados con el área de la metacognición dentro del sector educativo, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, se ha venido incrementando en los últimos tiempos (Carrell, 1989; Mokhtari y Reichard, 2002, 2004; Mokhtari y Sheorey, 2002; Singhal, 2001; Sheorey y Mokhtari, 2001). Especialmente, es muy probable que este interés se deba a que la metacognición estudia la manera como se monitorean y se controlan nuestros procesos mentales (Perfect y Schwartz, 2002) y a que está relacionada con las experiencias y los conocimientos de los procesos cognitivos propios del individuo (Flavell, 1976, 1979; Brown, 1978, 1987; Mokhtari y Reichard, 2002).

El conocimiento que posee el individuo sobre las habilidades cognitivas y los mecanismos de que dispone cuando monitorea y regula su comprensión se define como metacognición (Flavell, 1976). Así pues, los procesos cognitivos que facilitan la comprensión son el producto de la organización y de la reestructuración del pensamiento y su atención se concentra en los estados mentales internos, presentes en el individuo (Katz, 1972).

El constructo metacognición se ha elaborado sobre la base de contribuciones de destacados estudiosos de diversas áreas de investigación (Brown, 1978; Flavell, 1976, 1979; Garner, 1987) e implica no sólo el conocimiento que tiene la persona acerca de los factores que intervienen en su proceso de comprensión, sino también el conocimiento de cómo estos factores actúan e interactúan para contribuir en la realización y en los resultados de sus acciones cognitivas.

Hay que añadir que el conocimiento metacognitivo se va desarrollando a lo largo de la vida y que está íntimamente relacionado con la frecuencia de uso de los procesos de alto nivel que involucran dos tipos de actividades, por una parte, el estar consciente de lo que se conoce o no acerca del material que se debe aprender y de los procesos involucrados en su adquisición y, por la otra, estar en capacidad de regular las actividades que debemos realizar para que el aprendizaje sea exitoso (Flavell, 1979). De esta manera, el conocimiento metacognitivo permite que el estudiante reflexione sobre su propio pensamiento a fin de promover el aprendizaje autónomo y el éxito académico (Ellis, 2000; Kuhn, 2000; Mokhtari y Richard, 2002; Paris y Winograd, 1990).

En este sentido, el conocimiento metacognitivo que posee un individuo le permite que se sienta más motivado, tomando en cuenta que a medida que éste se hace más consciente de los mecanismos de autorregulación que intervienen en los procesos de pensamiento mientras realiza actividades académicas, se convierte en un mejor aprendiz (Mokhtari y Reichard, 2002). Estas actividades 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 (Brown, 1978; Flavell, 1976) y son comúnmente conocidas como estrategias de aprendizaje (Scarcella y Oxford, 1992).

Por lo que respecta al aprendizaje de una lengua extranjera o L2, Oxford (1990) clasifica las estrategias de aprendizaje en dos grupos: las estrategias directas, relacionadas específicamente con el lenguaje mismo y las estrategias indirectas, relacionadas con el propio aprendizaje. 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.

Del mismo modo, dentro del grupo de las estrategias indirectas se encuentran las estrategias metacognitivas. Como ya se ha señalado, el uso de las estrategias metacognitivas implica que el individuo esté consciente de su proceso de aprendizaje, de lo que hace y de las destrezas que emplea. También involucra la habilidad en el individuo de manejar, coordinar y regular la aplicación de las técnicas de aprendizaje más apropiadas, dependiendo de las distintas situaciones. En otras palabras, el manejo de estrategias metacognitivas implica el conocimiento de nuestros propios procesos mentales y la habilidad para reflexionar sobre cómo aprendemos (Williams y Burden, 1997).

En este orden de ideas, se condujo un estudio a fin de evaluar la frecuencia del uso de estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura de textos en inglés por parte de los estudiantes de la primera cohorte del Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU) de la Universidad Simón Bolívar (USB) sobre la base del análisis de variables sociodemográficas y académicas.

Primeramente, el CIU es un programa de formación dirigido especialmente a bachilleres egresados, en su mayoría, de escuelas públicas de Educación Media venezolana quienes habiendo presentado el examen de admisión

para ingresar a las carreras de licenciaturas, ingenierías y equivalentes que ofrece la USB, fueron seleccionados para cursar el ciclo. Esencialmente, el objetivo general del programa es consolidar conocimientos básicos, destrezas y habilidades intelectuales en los estudiantes con el fin de facilitar y enriquecer la formación integral de los aspirantes de las carreras universitarias seleccionadas. El CIU se dicta durante un año académico, en tres períodos trimestrales consecutivos y su pensum está conformado por 14 asignaturas. A continuación, la Tabla 1 muestra en detalle la distribución del Plan de Estudios CIU por trimestres, e incluye el número de créditos de cada asignatura, así como el número de horas de instrucción, tanto semanales como trimestrales.

TABLA N° 1
PLAN DE ESTUDIOS CIU-USB

Período	Créditos*	Horas Semanales	Horas Trimestrales
Primer Trimestre (Septiembre-Diciembre)			
Lengua I	3	4	32
Matemática I	4	4	32
Desarrollo de destrezas intelectuales I	2	4	32
Ciencias Naturales I	3	4	32
Segundo Trimestre (Enero-Marzo)			
Lengua II	3	4	32
Matemática II	4	4	32
Desarrollo de destrezas intelectuales II	3	4	32
Ciencias Naturales II	3	4	32
Formación Ciudadana	3	3	24
Tercer Trimestre (Abril-Julio)			
Lengua III	3	4	32
Matemática III	4	4	32
Desarrollo de destrezas intelectuales III	3	4	32
Ciencias Naturales II	3	4	32
Inglés	3	4	32

(*) Estos créditos no cuentan para las carreras, se trata de una ponderación de las asignaturas para efectos del promedio final cuando el estudiante culmine el Ciclo.

Considerando que dentro de los objetivos específicos del programa CIU se encuentran complementar los conocimientos básicos de la lengua materna necesarios para el inicio exitoso de los estudios superiores, reforzar el manejo instrumental del idioma inglés como herramienta de trabajo académico y conocer y aplicar técnicas para la resolución de problemas, con el fin de desarrollar buenos hábitos de estudios, se estimó pertinente conducir la presente investigación, cuyo principal objetivo fue diagnosticar la frecuencia del uso de estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura de textos en inglés por parte de los estudiantes de inglés CIU.

Dado que la materia de inglés CIU se dicta durante el tercer y último trimestre del Ciclo, indagar sobre la frecuencia con que los estudiantes utilizan estrategias metacognitivas cuando leen textos académicos en inglés resulta pertinente, tomando en consideración el importante rol que el constructo «metacognición» juega dentro de los procesos de aprendizaje. Ante todo, la presente investigación pretende contribuir al respecto, ya que los resultados obtenidos en el estudio pueden aportar información valiosa relativa a las necesidades de los estudiantes en materia de instrucción o desarrollo de estrategias metacognitivas, aspecto que serviría de insumo al momento de evaluar el programa CIU de la USB y en particular el curso de Inglés CIU.

De igual forma, la recolección de este tipo de información podría resultar útil si se tiene en cuenta que en el momento en que los estudiantes del CIU ingresan al Ciclo Básico de la USB, deben cursar el programa de lectura de «Inglés de Primer Año». Dicho programa comprende tres cursos interdependientes y tiene como objetivo la enseñanza de la comprensión de la lectura de textos de carácter técnico-científico escritos en inglés sobre la base del desarrollo de destrezas y habilidades de lectura. En este orden de ideas, diagnosticar la frecuencia en el uso de estrategias de lectura de los estudiantes del CIU podría orientar a los profesores en el momento de implementar técnicas de enseñanza-aprendizaje en el aula, las cuales permitan que los futuros profesionales estén conscientes de su conocimiento metacognitivo en materia de estrategias de lectura al leer textos académicos en el idioma inglés.

2. METODOLOGÍA

Para el estudio la muestra se seleccionó de forma casual, y quedó constituida por 104 estudiantes que cursaban el inglés CIU durante el trimestre abril-julio de 2006 en la USB, Caracas. El grupo estaba conformado por 63 estudiantes de sexo masculino y 41 de sexo femenino, cuyas edades comprendían entre los 17 y los 20 años ($M = 17,5$ y $DT = 1,36$). Asimismo, 71 por ciento de los bachilleres eran egresados de instituciones públicas y semi-privadas, y el 29 por ciento restante provenía de instituciones privadas.

En esta investigación, el instrumento principal de recolección de los datos fue el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI), el cual es una adaptación al español realizada por Ramírez y Pereira (2006) en una población de estudiantes venezolanos, del «Survey of Reading Strategies» (SORS) de Mokhtari y Sheorey (2002) que evalúa el conocimiento metacognitivo de estrategias de lectura en estudiantes al leer materiales académicos en inglés. El CELI está compuesto por tres escalas de estrategias de lectura: globales, resolución de problemas y apoyo (ver anexo N° 1). Las estrategias de apoyo implican mecanismos básicos de apoyo que facilitan la comprensión del texto, como por ejemplo, uso de fuentes primarias, búsqueda de materiales de referencia y el uso del diccionario. Las estrategias de resolución de problemas incluyen acciones que el lector utiliza para comprender mejor el texto mientras trabaja directamente con él y permiten que focalice técnicas para resolver dificultades relativas a la comprensión de la información textual. Las estrategias globales, orientadas hacia el análisis global del texto, son intencionales y cuidadosamente planificadas por el lector para monitorear o manejar su lectura.

A lo anterior cabe agregar que una vez adaptado a las características de la población, se estudió la validez de constructo del CELI a través del análisis factorial de ejes principales oblicuos con Keiser (Ramírez y Pereira, 2006). La confiabilidad total del instrumento, medido a través del Alfa de Cronbach (α), fue de 0,79. Para las estrategias globales fue de 0,71, para las estrategias de apoyo fue de 0,70 y para las de resolución de problemas fue de 0,62. Los resultados sugieren que la adaptación del instrumento es válida y confiable. Las propiedades del instrumento favorecen su utilización en las actividades docentes y de investigación psicológicas, lingüísticas y educativas.

Por otra parte, el segundo instrumento utilizado como complemento para la recolección de los datos fue una adaptación al español del Inventario de Estrategias Metacognitivas de O'Neil y Abedi (1996) realizada por Martínez Fernández (2004). El Inventario de Estrategias Metacognitivas permite medir la frecuencia de uso de habilidades metacognitivas sobre la base de cuatro dimensiones: la planificación, el monitoreo, las estrategias cognitivas y la conciencia. La planificación se refiere al plan que ejecuta un individuo para alcanzar una determinada meta. El monitoreo tiene que ver con la necesidad que tiene un ser humano de dar seguimiento al proceso que utiliza para lograr la meta propuesta. Las estrategias cognitivas se relacionan con las estrategias, tanto cognitivas como afectivas, que maneja una persona para monitorear las actividades intelectuales que realiza. Finalmente, la conciencia está relacionada con cualquier actividad que efectúa un ser humano de manera consciente. Cabe destacar que, según lo reportado por O'Neil y Abedi (1996), la confiabilidad total del inventario fue de $\alpha = 0,70$.

Adicionalmente, es pertinente subrayar que, para la presente investigación, los datos fueron recolectados por dos profesoras a cargo de las cuatro secciones de Inglés CIU que se dictaban al momento del estudio. El procedimiento utilizado fue el siguiente: durante la segunda semana de clases se le solicitó a los estudiantes que de forma voluntaria completaran los instrumentos de investigación. Luego de leer en voz alta las instrucciones y aclarar cualquier duda que pudiese surgir, se estipuló un tiempo de 15 minutos aproximadamente para que los estudiantes completaran los instrumentos. En todos los casos, se informó que los datos suministrados se utilizarían exclusivamente con fines estadísticos y de investigación y que los resultados obtenidos no repercutirían sobre evaluación alguna.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio fueron analizados sobre la base de variables sociodemográficas y académicas. A continuación se presentan los porcentajes obtenidos en lo que respecta a las variables de sexo, edad y tipo de escuela. Como se observa en la Tabla N° 2, 60,6 por ciento de la muestra

estuvo constituida por estudiantes de sexo masculino, 82,7 por ciento de los participantes tenían entre 17 y 18 años de edad y 71,2 por ciento eran egresados de instituciones de bachillerato públicas y semi-privadas.

TABLA N° 2
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS
E INSTITUCIÓN DE ORIGEN (N = 104)

Variables	Frecuencia	%
Sexo		
Femenino	41	39,4
Masculino	63	60,6
Edad		
17 años	50	48,1
18 años	36	34,6
19 años o más	18	17,3
Tipo de escuela		
Escuela Pública	65	62,5
Escuela Privada	30	28,8
Escuela Semi-privada	9	8,7

Con la intención de determinar la relación existente entre el uso de las estrategias de resolución de problemas, de apoyo y globales, y las variables de sexo, edad y tipo de escuela, se aplicaron las pruebas de contraste de media (t-Student) y análisis de varianza (F-ANOVA) según el caso.

En lo concerniente a la relación entre el sexo y el uso de las estrategias de resolución de problemas, se observa una diferencia significativa entre los resultados obtenidos. Las estudiantes tienden a utilizar con más frecuencia dichas estrategias cuando se comparan con los varones. Con respecto a la edad de los participantes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de estudiantes de 17 años y los estudiantes de 18 años en

adelante. Los estudiantes de 17 años de edad de ambos sexos tienden a usar mucho más las estrategias de resolución de problemas que los estudiantes de 19 años de edad o más (diferencia de media =, 44, $p = ,02$). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en lo que atañe al tipo de institución de procedencia de los estudiantes y el uso de estrategias de resolución de problemas. Adicionalmente, tampoco se observaron diferencias significativas en lo relativo a la relación entre las variables de sexo, edad y tipo de escuela y el uso de estrategias de apoyo. Sin embargo, es interesante notar, con base en las medias de los grupos, que también aquí los estudiantes de género femenino reportaron un mayor uso de este tipo de estrategias (ver tabla N° 3).

TABLA N° 3
COMPARACIÓN DE MEDIAS PARA LAS ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y APOYO SEGÚN LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Variable	Estrategias de Resolución de Problemas			Estrategia de Apoyo		
	M	DT	Prueba	M	DT	Prueba
Sexo						
Femenino	4,38	,55	T (102) = 2,52 $p = ,013^*$	4,16	,53	T (102) = 2,58 $p = ,012$
Masculino	4,09	,60		3,87	,58	
Edad						
17	4,37	,51	F (2,101) = 4,70 $p = ,011^*$	4,05	,63	F (2,101) = ,65 $p = ,522$
18	4,10	,60		3,90	,54	
19 o más	3,93	,68		3,99	,51	
Tipo de escuela						
Pública	4,19	,58	F (2,101) = 2,54 $p = ,911$	3,97	,60	F (2,101) = 2,54 $p = ,911$
Privada	4,20	,64		4,13	,49	
Mixto	4,27	,52		3,65	,56	

* = Significativo al 0,05; M = media; DT= desviación típica.

En cuanto al uso de las estrategias globales, no se observan diferencias significativas en función de las variables sexo, edad y tipo de escuela de procedencia de los participantes. Sin embargo, aunque la diferencia es muy poca y no significativa, también aquí las estudiantes reportaron un mayor uso de este tipo de estrategias. Adicionalmente, cuando se analizan los resultados obtenidos de manera general en el análisis del total de las estrategias del CELI, resulta interesante destacar que el grupo de las estudiantes y los alumnos de 17 años de edad obtuvieron el promedio más alto al totalizar el uso de los tres tipos de estrategias: de resolución de problemas, de apoyo y globales (ver tabla N° 4).

TABLA N° 4
COMPARACIÓN DE MEDIAS PARA LAS ESTRATEGIAS GLOBALES Y EL TOTAL DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA EN INGLÉS (CELI) SEGÚN LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Variable	Estrategias Globales			Total CELI		
	M	DT	Prueba	M	DT	Prueba
Sexo						
Femenino	3,59	,78	T (102) = 1,67 p= ,013	3,89	,49	T (102)= 2,85 p= ,01**
Masculino	3,34	,67		3,53	,59	
Edad						
17	3,54	,76	F (2,101) = 2,25 p=,11	3,75	,53	F (2,101) = 2,24 p=,11
18	3,46	,60		3,66	,50	
19 o más	3,13	,77		3,42	,75	
Procedencia						
Pública	3,45	,71	F (2,101) = ,065 p =,94	3,69	,61	F (2,101) = ,09 p =,91
Privada	3,42	,80		3,63	,55	
Semi	3,46	,61		3,65	,37	
** = Significativo al 0,01; M = media; DT= desviación típica						

Ahora bien, luego del análisis antes descrito, se advierte que los resultados obtenidos en la presente investigación difieren parcialmente de los en-

contrados en un estudio similar conducido por Ramírez y Pereira en el año 2006 con 376 estudiantes de nuevo ingreso al Ciclo Básico de la USB (cohorte 2004) inscritos en el primer curso (ID1111) del Programa de Lectura de Inglés de Primer Año. En el mencionado estudio no se encontraron diferencias significativas entre el uso de estrategias metacognitivas de lectura y las variables sociodemográficas de sexo, edad y tipo de escuela. No obstante, únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la frecuencia de uso de estrategias de resolución de problemas en el grupo minoritario de estudiantes con 20 años de edad o más. Es de resaltar el resultado contrario obtenido en el presente estudio, donde los estudiantes más jóvenes (17 años de edad) tienden a usar mayormente las estrategias de resolución de problemas cuando se compara con los estudiantes de mayor edad (18 años o más). Cabe destacar que ninguno de los estudiantes que participaron en el mencionado estudio, pertenecientes a la cohorte 2004, cursó el CIU ya que, para ese entonces el programa aún no había sido implementado en la institución. De este hecho se podría inferir que, probablemente, un porcentaje alto de los estudiantes que egresan del CIU podrían tener un mejor conocimiento en lo que respecta al manejo de estrategias de aprendizaje, cuando se comparan con aquellos estudiantes que ingresan a las carreras de USB de manera directa y que no requieren cursar de Ciclo de Iniciación Universitario.

Por otra parte, con la finalidad de apreciar la relación entre las estrategias metacognitivas evaluadas por el CELI y las variables académicas (promedio de bachillerato, nota final de inglés CIU y promedio final del CIU) se aplicó una correlación de Pearson. En los resultados descriptivos obtenidos se destaca que la principal estrategia utilizada por los estudiantes es la resolución de problemas con una $M = 4,20$ y una $DT = 0,59$, seguida por las de apoyo con una $M = 3,99$ y $DT = 0,58$ y las globales con una $M = 3,44$ y $DT = 0,72$ respectivamente. Como era de esperarse, se observan correlaciones moderadas, altas y positivas (0,31 a 0,83) entre las escalas de las estrategias que evalúa el CELI y el puntaje general de este instrumento (ver tabla 5), lo que sugiere que dichas escalas miden aspectos de un mismo constructo. También se observa una correlación moderada positiva y significativa entre el promedio de bachillerato, la nota final de inglés CIU y el promedio general CIU (0,30 a

0,63). Lo anterior muestra que los estudiantes con altos promedios de bachillerato obtuvieron altas notas en inglés y, aunque esta última relación es menos fuerte, un promedio alto al finalizar el CIU. Igualmente, se observa que la nota final de inglés CIU correlacionó de forma positiva, significativa pero moderada-baja con las estrategias de resolución de problemas (0,29), las de apoyo (0,21), la evaluación en general del CELI (0,27) y el índice general CIU (0,30). Esto sugiere que los estudiantes que al inicio del trimestre poseían un mejor manejo en el uso de estrategias metacognitivas obtuvieron calificaciones altas al finalizar el inglés CIU (Ver Tabla N° 5). Estos resultados difieren parcialmente de investigaciones previas realizadas en el país que reportan que existe una baja correlación entre el uso de estrategias de aprendizaje incluyendo las metacognitivas y el rendimiento académico (Fuentes, 1993).

TABLA N° 5
CORRELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA EN INGLÉS
(CELI) Y LAS VARIABLES ACADÉMICAS

Variables	M	DT	1	2	3	4	5	6	7
Estrategias Lectura (CELI)									
1 Resolución de Prob.	4,20	,59	1	,31**	,36**	,67**	,26*	,29**	,146
2 Apoyo	3,99	,58		1	,31**	,42**	,29**	,21*	,30**
3 Globales	3,44	,72			1	,83**	-,05	,18	,02
4 Total CELI	3,66	,57				1	,06	,27**	,09
Variables Académicas									
5 Promedio Bachill.	3,68	,36					1	,63**	,40**
6 Inglés CIU	3,87	1,07						1	,30**
7 Índice CIU	16,30	1,69							1
* = Nivel de significación= ,05; ** = Nivel de significación = ,01									

Lo arriba mencionado pudiera ser parcialmente explicado debido a que, como se muestra en la Tabla N° 1, en el plan de estudios del CIU los alumnos

deben cursar durante los tres trimestres tres cursos concatenados denominados Desarrollo de Destrezas Intelectuales I, II y III. Estas asignaturas están orientadas a desarrollar en los estudiantes aspectos como la autorregulación y el uso de técnicas de estudio que incluyen la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas. No obstante, a fin de profundizar en el estudio de esta posible relación, se sugiere la conducción de futuros estudios que contemplen un diseño cuasi-experimental con medidas tomadas al inicio y al final del programa CIU.

Adicionalmente, con la intención de estudiar si la calificación final obtenida en el curso de Inglés CIU podría predecirse a través de la frecuencia en el uso de las estrategias que evalúa el CELI, se aplicó una prueba de regresión lineal con el método enter y se obtuvo un modelo que sólo explica el 10% de la variabilidad ($R^2 = ,11$). El resultado de las estrategias de resolución de problemas obtuvo una capacidad explicativa moderada (b estandarizado = ,236; $p = 0,26$); por lo tanto, estos resultados no nos permiten concluir de manera definitiva sobre la existencia de una relación entre el uso de las estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes a lo largo del curso y la nota final del Inglés CIU.

Para finalizar, se evaluó la relación entre las estrategias metacognitivas que mide el CELI y las estrategias metacognitivas generales que evalúa el Inventario de Estrategias Metacognitivas de O'Neil y Abedi (1996) a través de la adaptación al español de Martínez Fernández (2004). Dicho inventario fue previamente examinado en esta investigación por medio de un análisis de componentes principales con rotación varimax y se encontró que los cuatro factores que componen el instrumento (Planificación, Monitoreo, Estrategias Cognitivas y Conciencia) explican el 42,3 por ciento de la varianza total, coincidiendo con lo propuesto por O'Neil y Abedi (1996). Sin embargo, dicha solución factorial no coincidió con lo reportado por Pujol (2002) quien condujo un estudio en una población con similares características a las de la presente investigación y reporta sólo dos factores: Planificación (Alfa .94) y Control-Evaluación (Alfa .75).

Debido a que tanto el Inventario de Estrategias Metacognitivas como el CELI evalúan la habilidad en el uso de estrategias metacognitivas desde dis-

tintos ámbitos, los resultados de este análisis podrían considerarse como una evidencia de validez convergente del CELI. Una posible explicación es que, de forma general, las estrategias evaluadas, tanto por el CELI como por el Inventario de Estrategias Metacognitivas, correlacionan de forma moderada, positiva y significativa (.42). Lo anterior sugiere que ambos instrumentos evalúan aspectos del mismo constructo.

Por último, se observa que el CELI correlaciona positivamente con cada una de las cuatro escalas que componen el Inventario de Estrategias Metacognitivas (.27 a .45). Incluso, las escalas incluidas en el CELI correlacionan a su vez positivamente con las escalas que integran el Inventario de Estrategias Metacognitivas (.97). Se resalta el hecho de que la escala de estrategia de apoyo es la que presenta mayor correlación con todas y cada una de las escalas del Inventario de Estrategias Metacognitivas, e incluso con la evaluación general del inventario (.97) (ver Tabla N° 6). Esto pudiere explicar el hecho de que la dimensión de estrategias de apoyo que evalúa el CELI se corresponda con la escala estrategias cognitivas contenidas en el inventario de O'Neil y Abedi (1996) si se parte del hecho de que tanto las estrategias de apoyo como las cognitivas, implican mecanismos que permiten al individuo monitorear las actividades que realiza.

TABLA N° 6

CORRELACIÓN CELI – INVENTARIO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Estrategias	M	DT	2	3	4	5	6	7	8	9
CELI										
1. Resolución de P.	4,20	,59	,31**	,36**	,67**	,27**	,33**	,26**	,22*	,33**
2. Apoyo	3,99	,58	1	,31**	,42**	,88**	,75**	,79**	,72**	,97**
3. Globales	3,44	,72		1	,83**	,22*	,39**	,29**	,16	,32**
4. Total CELI	3,66	,57			1	,30**	,45**	,39**	,27**	,42**
Estrategias Metacog.										
5. Monitoreo	3,93	,68				1	,57**	,60**	,58**	,89**
6. Estrategias Cog.	3,89	,63					1	,55**	,52**	,80**
7. Conciencia	4,08	,62						1	,60**	,79**
8. Planificación	4,12	,64							1	,78**
9. Total E. Metacog.	3,99	,54								1

* = Nivel de significación= ,05; **= Nivel de significación = ,01

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo de la presente investigación fue diagnosticar la percepción en lo que respecta a la frecuencia del uso de estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura de textos en inglés por parte de los estudiantes de la primera cohorte del Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU) de la Universidad Simón Bolívar (USB), analizada sobre la base de variables sociodemográficas y académicas. El instrumento principal utilizado para la recolección de los datos fue el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés – CELI (Ramírez y Pereira, 2006) el cual es una adaptación al español del Survey of Reading Strategies - SORS de Mokhtari y Sheorey (2002) diseñado para determinar el uso de estrategias metacognitivas en estudiantes de bachillerato y universitarios al leer material escolar y textos académicos en inglés.

Como primer punto, los resultados sugieren que las estrategias más utilizadas por los participantes en este estudio son las correspondientes a las de resolución de problemas, seguidas por las estrategias de apoyo y las globales, respectivamente. Se encontró, además, que los estudiantes de sexo femenino y los estudiantes más jóvenes de ambos sexos que conformaban la muestra (17 años de edad) usan con mayor frecuencia las estrategias de resolución de problemas. Igualmente, los resultados indican que las estudiantes de sexo femenino tienden a utilizar con más frecuencia las estrategias metacognitivas de lectura en inglés (CELI) de forma general. Parcialmente contrario a los resultados aquí expuestos, en estudios previos conducidos con poblaciones distintas, Mokhtari y Reichard (2004) encontraron diferencias significativas en el uso por parte de los estudiantes de estrategias globales y de resolución de problemas al leer materiales escolares en inglés, pero no así en el uso de estrategias de apoyo. En otras palabras, aquellos estudiantes que ponderaban su comprensión de lectura como excelente, utilizaban más las estrategias globales que los que reportaban su comprensión de lectura como moderada o no muy buena. Igualmente, los estudiantes que ponderaban su comprensión de lectura como excelente utilizaban más las estrategias de resolución de problemas que quienes reportaban su comprensión de lectura como moderada o no muy buena.

Seguidamente, al evaluar la relación entre el CELI y las variables académicas (promedio de bachillerato, nota final de inglés CIU e índice final CIU), se

encuentra en primer lugar que internamente todas las escalas del CELI se relacionan de forma significativa, lo que expresa la validez interna del instrumento. Asimismo, se percibe una correlación, de baja a moderada, entre la frecuencia en el uso de las estrategias que componen el CELI y la nota final de inglés CIU. En otras palabras, las personas que obtuvieron mejores calificaciones en el inglés CIU utilizan más las estrategias metacognitivas en general. Es de destacar que, específicamente, los estudiantes emplean las estrategias de resolución de problemas con mayor frecuencia, lo que sugiere que el manejo de dicha estrategia pudiera ser un aspecto relevante en el adecuado desempeño de los alumnos en el curso de inglés CIU.

Adicionalmente se evaluó la relación entre las estrategias metacognitivas que mide el CELI y las estrategias metacognitivas generales que contiene el Inventario de Estrategias Metacognitivas de O'Neil y Abedi (1996) en su versión adaptada al español por Martínez Fernández (2004). Los resultados muestran una correlación positiva entre todas las escalas que componen el CELI y las escalas presentes en el Inventario de Estrategias Metacognitivas, siendo la estrategia de apoyo (CELI) la que presenta la correlación más elevada (.97). Estos resultados permiten evidenciar la especificidad del CELI al momento de medir elementos asociados específicamente con el uso de estrategias metacognitivas de lectura en inglés.

A modo de integración con los resultados obtenidos en el presente estudio, se puede resaltar que el CIU tiene como objetivo consolidar en los estudiantes conocimientos básicos, destrezas y habilidades intelectuales para el éxito en las carreras universitarias seleccionadas, y desarrollar en ellos una actitud positiva hacia el estudio y hacia su persona, que contribuya al fortalecimiento de un profesional integral con un alto compromiso con el desarrollo del país. Este objetivo está íntimamente relacionado con las características del conocimiento metacognitivo si se considera que éste tiene que ver con el conocimiento cognitivo que posee el individuo sobre las habilidades cognitivas y los mecanismos de que dispone cuando monitorea y regula su comprensión (Mokhtari y Reichard, 2002).

Resulta interesante destacar el hecho de que los estudiantes más jóvenes, a pesar de no haber sido entrenados directamente para su uso en el curso de

inglés CIU, utilicen con mayor frecuencia las estrategias de resolución de problemas tomando en cuenta que los estudiantes de más edad también pasaron por los mismos cursos. Se podría inferir que este conocimiento pudo haber sido desarrollado en función de otros cursos que componen el plan de estudios del ciclo, por ejemplo: desarrollo de destrezas intelectuales I, II y III. Como consecuencia, se considera pertinente la conducción de estudios complementarios con nuevos grupos de estudiantes del CIU que permitan obtener mayor información sobre las posibles causales de este fenómeno.

También es de destacar que las estudiantes de sexo femenino reportaron utilizar con mayor continuidad y de forma general dichas estrategias. Lo anterior coincide con estudios previos sobre diferencias individuales que revelan que las estudiantes suelen evidenciar un mejor desempeño lingüístico en comparación con los varones (Oxford, 1990).

Finalmente, se debe tomar en consideración que las exigencias del mundo moderno requieren cada vez más que los estudiantes jueguen un rol activo en su proceso de aprendizaje, el cual se traduzca en el logro de una mayor autonomía en los aprendices. Como consecuencia, los docentes de escuelas, colegios, institutos tecnológicos y universidades se ven en la necesidad de utilizar herramientas alternativas para evaluar habilidades y enseñar a sus estudiantes a leer materiales escolares y textos académicos de manera eficiente y efectiva. Instrumentos como el CELI pudieran servir como herramienta para contribuir con el logro de dichos objetivos dentro de poblaciones latinoamericanas conformadas por estudiantes hispanohablantes. Los educadores relacionados con el área de enseñanza de lectura podrían utilizar este tipo de instrumento como una herramienta valiosa para incrementar la conciencia de los estudiantes sobre el uso de estrategias de lectura y ayudarlos a convertirse en lectores proactivos. A medida que los educadores se interesen en crear las condiciones adecuadas bajo las cuales los estudiantes puedan aprender a convertirse en lectores autónomos, conscientes y estratégicos, podrán ayudar a que sus estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para que sean capaces de leer material académico de manera eficiente y, por lo tanto, incrementar de manera general sus logros académicos universitarios.

Considerando que dentro de los objetivos específicos del programa CIU se encuentra complementar los conocimientos básicos de la lengua materna necesarios para el inicio exitoso de los estudios superiores, reforzar el manejo instrumental del idioma inglés como herramienta de trabajo académico y conocer y aplicar técnicas para la resolución de problemas con el fin de desarrollar buenos hábitos de estudios, se considera pertinente la conducción de investigaciones sucesivas y complementarias que permitan diagnosticar la frecuencia del uso de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes de inglés CIU.

En futuras investigaciones se podrían estudiar aspectos vinculados a los niveles de uso de las estrategias metacognitivas y su posible modificación a través de cursos académicos universitarios. También se sugiere profundizar en el estudio de variables que puedan estar asociadas con el uso de las estrategias metacognitivas, como la comprensión lectora, los estilos de aprendizaje y algunas otras variables sociodemográficas y académicas. De igual modo, se recomienda replicar el estudio con otras poblaciones académicas y con diferentes niveles de competencia en el manejo del idioma inglés como LE.

REFERENCIAS

- Brown, A. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. En Glaser, R (Ed.). *Advances in instructional psychology* (77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self control, and other mysterious mechanisms. En F. Weinert and R. Kluwe (Eds.). *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carrell, P. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*. 73, 2, 121-134.
- Ellis, G. (2000). Is it worth it? Convincing Teachers of the Value of Developing Metacognitive Awareness in Children. En: Sinclair, B., McGrath, I., y Lamb, Terry. Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions. *ELT Review* (75-88).
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 4, 10, 906-911.

- Fuentes Aldana, M. (1993). *Ejecución en el uso de estrategias metacognitivas por estudiantes que cursaron el Programa Auto-desarrollo del Aprendizaje en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Instituto Pedagógico de Caracas. Tesis de Grado de Maestría en Educación. Caracas - UPEL-IPC.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Katz, J. J. (1972). Semantic Theory. En: Abraham, W. (1981) *Diccionario de Terminología Lingüística Actual*. Madrid: Gredos.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 5, 178-181.
- Martínez Fernández, J. R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. España.
- Mokhtari, K. and C. Reichard (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 2, 249-259.
- Mokhtari, K. and C. Reichard (2004). Investigating the strategic reading process of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, 32, 3, 379-394.
- Mokhtari, K. and R. Sheorey (2002). Measuring ESL student's awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25, 3, 2-10.
- O'Neil, H. and J. Abedi (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89, 4, 234-45.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies- What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Paris, S. and P. Winograd (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. En: B. F. Jones y L. Idol (Eds.). (15-51) *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perfect, T. y B. Schwartz (Eds.) (2002). *Applied Metacognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pujol, L. (2002). *Efecto en la conducta de búsqueda de información precisa en hipermedios de dos variables personales: estilos de aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas*. Trabajo de Ascenso para la categoría de Profesor Asociado. Universidad Simón Bolívar. Caracas. Venezuela.
- Ramírez, J. y S. Pereira (2006). Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en inglés. *Laurus*. 12, Número extraordinario. 148-169.

- Scarcella, R. and R. Oxford (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Sheorey, R. and K. Mokhtaryi (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 4, 431-449.
- Singhal, M. (2001). *Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers*. The Reading Matrix. 1, 1, 1-23.
- Williams, M. and R. Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. New York: Cambridge University Press.

ANEXO 1:

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN INGLÉS

Estimado Estudiante: El objetivo del presente cuestionario es recolectar información acerca de las distintas técnicas que utilizas cuando lees material académico en inglés (libros, exámenes, artículos de revistas, textos de carácter técnico).

Instrucciones: Después de leer cada ítem, responde, marcando con un círculo, la opción que se corresponde con tu caso, según la siguiente escala:

1= Nunca casi nunca	2 Ocasionalmente	3 = De vez en cuando (50%)	4 = Por lo general	5 = Siempre / casi siempre
---------------------	------------------	----------------------------	--------------------	----------------------------

Contesta todos los ítems, selecciona una sola opción en la escala. No existen respuestas correctas o incorrectas. Tu respuesta es individual y confidencial. Agradecemos tu honestidad y colaboración!!! Gracias...

Ítems	Nunca o casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando (50%)	Por lo general	Siempre o casi siempre
1. Antes de comenzar a leer, hago una revisión del texto para ver de qué se trata.	1	2	3	4	5
2. Hago uso de mi conocimiento previo sobre el tema para comprender mejor lo que leo.	1	2	3	4	5
3. Mientras leo, hago anotaciones a fin de comprender mejor la lectura.	1	2	3	4	5
4. Cuando leo, lo hago despacio y cuidadosamente para asegurar mi comprensión del texto.	1	2	3	4	5
5. Antes de comenzar a leer, reviso el texto para identificar sus características (tamaño y organización)	1	2	3	4	5
6. Cuando leo y me desconcentro, trato de retomar el texto de nuevo.	1	2	3	4	5
7. Cuando leo, subrayo o remarco información en el texto para recordarla mejor.	1	2	3	4	5
8. Ajusto mi velocidad de lectura al nivel de dificultad del texto.	1	2	3	4	5
9. Cuando leo, decido qué partes voy a leer con más cuidado y cuáles voy a ignorar.	1	2	3	4	5
10. Cuando leo, anoto palabras claves del contexto para entender mejor el texto.	1	2	3	4	5
11. Cuando leo y el texto se me hace difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
12. Algunas veces me detengo y anoto ideas importantes de lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
13. Cuando leo, consulto material de apoyo (ej. el diccionario) para tratar de entender mejor la lectura.	1	2	3	4	5
14. Cuando leo, parafraseo (repito las ideas con mis propias palabras) para comprender mejor el texto.	1	2	3	4	5
15. Cuando leo, analizo los dibujos y gráficos que aparecen en el texto para comprender mejor el texto.	1	2	3	4	5
16. Cuando leo, utilizo señales tipográfica (signos, caracteres, etc.) para identificar información relevante en el texto.	1	2	3	4	5
17. Reviso el texto de arriba a abajo para encontrar la relación entre sus ideas.	1	2	3	4	5
18. Antes de comenzar a leer, trato primero de adivinar de qué se trata el texto.	1	2	3	4	5
19. Cuando el texto se me hace difícil, lo releo para entenderlo mejor.	1	2	3	4	5
20. Me hago preguntas acerca del texto que me gustaría saber responder.	1	2	3	4	5
21. Reviso para ver si mis predicciones sobre el contenido del texto eran ciertas o falsas.	1	2	3	4	5
22. Cuando leo, trato de adivinar el significado de palabras o frases desconocidas tomando en cuenta el contenido del texto.	1	2	3	4	5
23. Cuando leo, traduzco palabras y frases del inglés a mi lengua materna (español) para comprender mejor el texto.	1	2	3	4	5
24. Cuando leo, pienso en mis conocimientos del tema en ambas lenguas: español (mi lengua materna) inglés.	1	2	3	4	5

PROCEDIMIENTO PARA EVALUAR EL CUESTIONARIO

Nombre: _____ **Sección:** _____ **Fecha:** _____

1. En la tabla de evaluación, aparecen los ítems ordenados según la estrategia metacognitiva, coloca la respuesta que le diste a cada ítem (Ej.: 1, 2, 3, 4, o 5).
2. Suma las cantidades de cada columna y coloca los resultados en total.
3. Divide el resultado de cada sub-escala entre el número de ítems que contiene cada columna.
4. Calcula el puntaje total del cuestionario sumando el resultado de cada escala y dividiéndolo entre 24.
5. Interpreta los resultados comparándolos con los valores que aparecen al final, o con los de tus compañeros y/o discútelos con tu profesor(a).

Tabla de Evaluación			
Globales (GLOB)	Resolución de problemas (PROB)	Apoyo(APO)	
1. _____	4. _____	3. _____	
5. _____	6. _____	2. _____	
8. _____	11. _____	7. _____	
9. _____	13. _____	10. _____	
17. _____	19. _____	12. _____	
18. _____	23. _____	14. _____	
21. _____	24. _____	15. _____	
22. _____		16. _____	
		20. _____	
+ : _____	+ : _____	+ : _____	Total Glob + Prob + Apo _____ ÷ 24
Glob ÷ 8: _____	Prob ÷ 7: _____	Apo ÷ 9: _____	

Interpreta Tus Resultados

Clave para interpretar resultados		
Alto= 3,5 o mayor	Medio= 2,5 – 3,4	Bajo = 2,4 o menor

- **Estrategias globales:** estrategias intencionales y cuidadosamente planificadas que permiten al lector monitorear y manejar el proceso de lectura teniendo un propósito en mente.
- **Estrategias de resolución de problemas:** acciones y procedimientos que el lector utiliza para comprender el texto mientras trabaja directamente con el mismo.
- **Estrategias de apoyo:** mecanismos básicos de ayuda que facilitan la comprensión del texto.