



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN: LECTURA Y ESCRITURA**



**LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN DEL  
DISCURSO ACADÉMICO ESCRITO DE UN LECTOR MONOLINGÜE Y UN  
LECTOR BILINGÜE. ESTUDIO DE CASO**

**AUTORA: Lic.EMI UJIHARA**

**BÁRBULA, JUNIO DE 2011**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN: LECTURA Y ESCRITURA**



**LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN DEL  
DISCURSO ACADÉMICO ESCRITO DE UN LECTOR MONOLINGÜE Y UN  
LECTOR BILINGÜE. ESTUDIO DE CASO**

**Trabajo presentado como requisito parcial para optar al grado de Magíster en  
Educación  
Mención Lectura y Escritura.**

**AUTORA: Lic. EMI UJIHARA  
C.I.: v-12.929.473  
TUTORA: MSc. MILENA GRANADO  
C.I.: v-6.474.055**

**BÁRBULA, JUNIO DE 2011**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**  
**MENCIÓN: LECTURA Y ESCRITURA**



### VEREDICTO

Nosotros los miembros del Jurado designado para la evaluación del Trabajo de Grado titulado **“LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO ACADÉMICO ESCRITO DE UN LECTOR MONOLINGÜE Y UN LECTOR BILINGÜE. ESTUDIO DE CASO”**, presentado por la Lic. Emi Ujihara Sato, titular de la Cédula de Identidad No. V-12.929.473 para optar por el título de Magíster en Lectura y Escritura, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como:

---

Nombres y Apellidos	Cédula de Identidad	Firma del Jurado

**BÁRBULA, JUNIO DE 2011**



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
 ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
 MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA



**LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN DEL  
 DISCURSO ACADÉMICO ESCRITO DE UN LECTOR MONOLINGÜE Y UN  
 LECTOR BILINGÜE. ESTUDIO DE CASO**

**Autora: Emi Ujihara**

**Año: 2011**

**RESUMEN**

El discurso académico escrito ha sido un instrumento fundamental para la formación intelectual de una comunidad profesional. La comprensión de este tipo de discurso, dependerá del uso de las estrategias metacognitivas empleadas por el lector. Este estudio, enmarcada en la línea de investigación de *comprensión de la lectura*, tuvo como objetivo comparar las estrategias metacognitivas de un lector monolingüe y un lector bilingüe en la comprensión de textos académicos escritos en español como lengua materna. El tipo de investigación fue descriptivo-exploratorio bajo la modalidad comparativa, estudio de caso. Se aplicó una entrevista semi-estructurada y la técnica del protocolo en voz alta para registrar el uso de las estrategias metacognitivas. Para el análisis de la información, se categorizaron estas estrategias que luego se compararon para cumplir con el objetivo propuesto. Como rasgo común, se observó que ambos lectores utilizaron estrategias similares como el conocimiento previo (planificación); aproximación o alejamiento de la meta, conocimiento de las causas de las dificultades y flexibilidad en el uso de las estrategias (supervisión); y evaluación de los resultados logrados y evaluación de la efectividad de las estrategias usadas (evaluación). Entre las diferencias encontradas se tiene que solo el lector monolingüe utilizó el plan de acción (planificación). También hubo diferencias en: la detección de aspectos importantes; detección de dificultades en la comprensión; y flexibilidad en el uso de las estrategias (supervisión). De igual forma se detectaron diferencias en las estrategias correspondientes a la fase de evaluación. Otra diferencia significativa fue la sistematización por parte del lector bilingüe cuando mencionaba la *relectura* y la *inferencia* como estrategias para la comprensión del texto escrito. Estos hallazgos llevaron a la conclusión de la necesidad de poner en práctica las estrategias metacognitivas por parte del docente para que pueda servir como mediador del aprendizaje de estas estrategias en el aula de clase con el fin de formar estudiantes eficientes que puedan incorporarse a la comunidad a que pertenecen.

**Palabras clave:** Comprensión de lectura, Estrategias Metacognitivas, Lector Bilingüe, Lector Monolingüe.



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA**



**METACOGNITIVE STRATEGIES FOR WRITTEN ACADEMIC  
 DISCOURSE COMPREHENSION FROM A MONOLINGUAL AND  
 BILINGUAL READER. CASE STUDY.**

**Author: Emi Ujihara**  
**Year: 2011**

**ABSTRACT**

Written academic discourse has been a basic tool for the intellectual development of a professional community. The comprehension of this type of discourse will depend on the use of the reader's metacognitive strategies. This study, framed within the *reading comprehension* line of investigation, had the purpose of compare the metacognitive strategies of a monolingual reader and a bilingual reader for written academic discourse comprehension in Spanish as a mother tongue. The type of research was descriptive-exploratory under the modality of comparison, case study. A semi-structured interview and the think-aloud-protocol technique were applied in order to register the use of the metacognitive strategies. For the information analysis, the strategies were categorized in order to accomplish the proposed objective. As the common feature, it is observed that both readers used similar strategies as the previous knowledge (planning); the approaching or estrangement of the goal, knowledge of the difficulty causes, and the flexibility of the use of strategies (supervision); and the assessment of the achieved results and the assessment of the effectiveness of the strategies used (evaluation). Among the differences found, only the monolingual reader used the action plan (planning); as well as, there were differences in: the detection of important aspects; detection in the comprehension difficulties; and the flexibility of the use of strategies (supervision). Likewise, there were differences in the strategies belonged to the evaluation phase. Another meaningful difference was the systematicity of the bilingual reader when she mentioned the *re-reading* and the *inference* as reading comprehension strategies. These findings lead to the conclusion of the need of put into practice the metacognitive strategies from the teacher in order to serve as a learning mediator of these strategies in the classroom to train efficient students who can incorporate to their community.

**Key words:** Reading comprehension, Metacognitive Strategies, Bilingual Reader, Monolingual Reader.

A Dios Todopoderoso y a los Ángeles que han  
sido siempre mis guías espirituales.

A mis padres que siempre fueron una ayuda  
y apoyo incondicional en mi vida.

A mi querido esposo quien ha sido mi fuente de  
inspiración, fortaleza y amor por este trabajo.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi tutora la Profesora Milena Granado por ese gran apoyo incondicional y guía que me brindó durante la elaboración de este trabajo.

A la Profesora Teresa Mejías por la oportunidad invaluable que recibí para culminar esta investigación y cerrar un ciclo en mi formación académica.

A la Profesora Ana Albania Fernández por sus excelentes aportes y observaciones en el contenido del presente trabajo.

A la Profesora Elizabeth Arcay Hands por sus aportes teóricos y metodológicos que originaron el tema de esta investigación.

A la Profesora Alehem Fernández y a la Profesora Nancy Molina por su gran colaboración y aporte que dieron sentido a este estudio.

Gracias a todos.

## INDICE GENERAL

<b>RESUMEN</b> .....	pp
<b>DEDICATORIA</b> .....	iv
<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	vi
<b>INDICE GENERAL</b> .....	vii
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	viii
<b>CAPÍTULO I. EL PROBLEMA</b>	
1.1. Planteamiento del problema.....	xi
1.2. Objetivos.....	19
1.2.1. Objetivo general.....	29
1.2.2. Objetivos específicos.....	29
1.3. Justificación e importancia.....	30
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL</b>	
2.1. Antecedentes de la investigación.....	34
2.2. Revisión de la literatura.....	42
2.2.1. El discurso académico escrito.....	42
2.2.2. El discurso expositivo.....	44
2.2.3. La comprensión de un texto escrito.....	46
2.2.4. Comprensión de textos en la lengua materna (L1).....	48
2.2.5. Bilingüismo, bilingüismo y bilingüidad académica.....	49
2.2.6. Las estrategias metacognitivas en la lectura.....	51

<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA</b>	
3.1. Naturaleza del estudio.....	58
3.2. Participantes.....	61
3.2.1. Participantes del estudio.....	61
3.2.2. Investigadora.....	64
3.3. El texto escrito como instrumento para la recolección de la información.....	64
3.4. La entrevista focalizada como técnica de recolección de información... ..	65
3.5. Análisis de información.....	66
3.6. Credibilidad.....	79
<b>CAPÍTULO IV. SINTESIS DE LA INFORMACIÓN</b>	
4.1. Descripción de las estrategias metacognitivas del lector monolingüe en la comprensión de textos académicos escritos en español como lengua materna.....	71
4.2. Descripción de las estrategias metacognitivas del lector bilingüe en la comprensión de textos académicos escritos en español como lengua materna.....	76
4.3. Comparación de las estrategias metacognitivas del lector monolingüe y del lector bilingüe en la comprensión de textos académicos escritos en español como lengua materna (L1).....	80
<b>CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	87
<b>REFERENCIAS</b> .....	91
<b>APÉNDICE 1</b>	
Entrevistas (Lector monolingüe y lector bilingüe).....	98
<b>APÉNDICE 2</b>	
Instrumento de recolección de información .....	103
<b>APÉNDICE 3</b>	
Categorizaciones.....	114

**INDICE DE TABLAS**

	PP
<b>TABLA 1.</b>	
<b>FASE DE PLANIFICACIÓN.....</b>	<b>81</b>
<b>TABLA 2.</b>	
<b>FASE DE SUPERVISIÓN.....</b>	<b>84</b>
<b>TABLA 3.</b>	
<b>FASE DE EVALUACIÓN.....</b>	<b>86</b>

## INTRODUCCIÓN

Una de las funciones elementales de un docente universitario es la de servir como facilitador o mediador de estrategias de comprensión de textos escritos para formar a los estudiantes como lectores competentes. Las estrategias metacognitivas por excelencia han sido utilizadas por docentes para alcanzar dicho objetivo. Sin embargo, el docente debe prepararse y tener los conocimientos necesarios sobre estas estrategias para poder manejar y saber aplicarlos en el aula de clase. Son estrategias que hasta para los mismos facilitadores sirven de herramienta para adquirir nuevos conocimientos a través de textos académicos.

En este estudio se trata de indagar las estrategias metacognitivas usadas por un docente monolingüe y un docente bilingüe, de modo que se puedan observar dos lectores con diferentes componentes relacionados al sistema lingüístico. A pesar de ser un estudio que se enfoca en cada lector específicamente en el manejo de estas estrategias, se hizo un análisis en torno a las implicaciones pedagógicas. Toda esta información se presentó en cinco capítulos adaptados a la naturaleza de este estudio.

El capítulo I consta del planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y la importancia del estudio. En relación al planteamiento del problema, se trató de describir un poco la realidad educativa a nivel superior enfocada en el desenvolvimiento de los docentes como mediadores de las estrategias metacognitivas para la comprensión de textos escritos. De acuerdo a esa realidad, se ha planteado la necesidad de indagar sobre los aspectos que atañen a ambos docentes en el uso de estas estrategias para la comprensión de un texto académico escrito en español como lengua materna.

En cuanto a los objetivos, se buscó establecer las semejanzas y diferencias del uso de las estrategias metacognitivas entre el lector monolingüe y el lector bilingüe para la comprensión de un texto escrito. Con respecto a la justificación e importancia, se planteó la relevancia de este estudio debido a los aportes pedagógico, práctico, metodológico y teórico.

En el capítulo II se desarrolló el marco teórico referencial constituido por los antecedentes de la investigación y la revisión de la literatura. Las investigaciones utilizadas para sustentar este estudio son de origen nacional. Estos trabajos fueron presentados en orden cronológico, los cuales se destacan la de Caldera y Bermúdez (2007), Alterio Ariola y Ruiz Bolívar (2008), Torrealba (2008), Chirinos (2010) y Alterio Ariola y Ruiz Bolívar (2010). Todos estos estudios estuvieron basados en el

docente universitario como mediador de las estrategias metacognitivas para la comprensión de textos escritos.

En relación a la revisión de la literatura se desarrollaron aquellos aspectos relacionados con las estrategias metacognitivas utilizadas por un lector monolingüe y un lector bilingüe para la comprensión de textos académicos escritas en español como lengua materna. Los conceptos que se presentaron para el sustento teórico fueron: el discurso académico escrito; el discurso expositivo; la comprensión de un texto escrito; comprensión de textos en la lengua materna; bilingüismo, bilingüismo y bilingüidad académica y las estrategias metacognitivas en la lectura.

Para el desarrollo del concepto de discurso académico escrito se utilizaron autores como Cook (citado en Arcay Hands y Cossé, 1998), van Dijk (citado en Lomas, Osorio y Tuson, 2002), Elejalde (2003) y Bhatia (citado en Arcay Hands y Cossé, 1998). Para la sección del discurso expositivo, se utilizaron los conceptos definidos por Alvarez, Perelló y Pintos (2007); Fuenmayor, Villasmil y Rincón (2008); Poblete (1999); Nuñez y otros (citados en Pérez, 1998) y Pérez (1998). Con respecto a la definición sobre la comprensión de un texto escrito, se utilizaron las teorías de Díaz-Barriga y Hernández (1998); van Dijk y Kintsch (1983); Johnston (citado en Ruiz Bolívar, 2002) y la página virtual conocido como Centro Virtual Cervantes (2011).

Siguiendo con la revisión de la literatura, se presentaron las ideas presentadas por Aebersold y Field (1997) y Clarke y Silberstein (citados en Aebersold y Field, 1997) para el desarrollo del concepto sobre la comprensión de textos en la lengua materna (L1). En relación a las definiciones sobre bilingüismo, bilingüismo y bilingüidad académica, se utilizaron las teorías de los siguientes autores: Wei (2000); Hamers y Blanc (2000); Hamers (citado en Hamers y Blanc, 2000); Arcay Hands (2001-2002, 2007); Arcay Hands y Cossé (2004) y Arcay Hands (citado en Bolívar, 2007).

Para finalizar, se utilizaron los siguientes autores para sustentar la teoría sobre las estrategias metacognitivas en la lectura: Klinger (citado en Chirinos, 2010); Chirinos (2010); Nisbet y Shuckmith (citados en Chirinos, 2010); Soto (2002); Burón (citado en Díaz-Barriga y Hernández, 1998); Aebersold y Field (1997); López y Arciniegas (2004); Ríos (2001) y Ríos (citado en Puente, 1991). En relación a este último autor, se presentan las estrategias metacognitivas en sus tres etapas (planificación, supervisión y evaluación) que fueron utilizadas para la categorización de la información obtenida de los lectores.

En el capítulo III relacionado con la metodología, se desarrollaron los siguientes aspectos: naturaleza del estudio, participantes, el texto escrito como instrumento para la recolección de la información, análisis de la información y

credibilidad. En la naturaleza del estudio, se explicó acerca del enfoque y el tipo de investigación. En la sección de participantes, se describieron las características de los sujetos de estudio como lectores y docentes y también se describieron ciertas características de la investigadora así como su interés en la realización de este trabajo.

El texto escrito se utilizó como instrumento de recolección de la información. Para ello, se describieron las características del texto así como también se mencionó el tipo de orden discursivo que representa dicho texto. Se utilizó la técnica del protocolo en voz alta para la recolección de información y se categorizaron los datos en función de las estrategias metacognitivas propuestas por Ríos (citado en Puente, 1991). Del mismo modo se triangularon los datos para luego poder sintetizar la información. En la credibilidad se describieron todas las acciones realizadas por la investigadora para que el estudio sea fiable.

La síntesis de la información se desarrolló en el capítulo IV para exponer los resultados del análisis de la información recopilada por las categorizaciones. Allí se presentaron los hallazgos de este estudio en función de los objetivos específicos y generales planteados en el capítulo I. Finalmente, se extrajeron las conclusiones y se presentaron las recomendaciones que surgieron en esta investigación. Las conclusiones están basadas en las implicaciones pedagógicas que generó este estudio por parte de los docentes universitarios como mediadores de las estrategias

metacognitivas. Las recomendaciones se redactaron en función de los estudios que se realicen a futuro para que otros investigadores puedan abordar otros aspectos relacionados con la presente investigación.

Por la naturaleza cualitativa de esta investigación, se hizo un intento por describir la realidad a través de las experiencias de otros. En este caso, se establecieron las semejanzas y diferencias en el uso de las estrategias metacognitivas de un lector monolingüe y un lector bilingüe para la comprensión del discurso académico escrito en español como lengua materna a fin de generar nuevos aportes a esta temática en función del proceso enseñanza-aprendizaje.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA**

#### **1.1. Planteamiento del problema**

En cualquier medio académico, la actividad intelectual, basada en la transmisión del saber y en la producción del conocimiento, radica fundamentalmente en el discurso académico escrito (Elejalde, 2003). Igualmente, el discurso escrito en el medio académico es la vía por la cual puede formar a una comunidad de profesionales y aportar toda una serie de conocimientos valiosos para el campo laboral (Candlin y Hyland citados en Arcay Hands, 2007). Una comunidad es una organización social conformada por distintos participantes que tienen objetivos comunes, que comparten ciertas experiencias e intereses y que realizan diversas actividades compartidas (Hernández, 2005).

En este sentido, el discurso académico escrito, desde la aproximación de Parodi (2007), debe poseer ciertas características que lo hacen propio de esta comunidad discursiva. La primera de ellas tiene que ver con la visión comunicativa funcional

que es la potestad de tratar un tema con credibilidad y prestigio con un fin persuasivo, divulgativo y didáctico con miras hacia la transmisión del conocimiento disciplinar y la formación de una comunidad de especialistas.

La segunda característica, desde la perspectiva contextual, está relacionada con los fines académicos para los cuáles este tipo de discurso busca informar, enseñar y/o explicar una cantidad de conocimientos que son indispensables para la comunidad académica.

Una tercera característica y desde la visión textual, se corresponde con la calidad de la elaboración del escrito, el uso de un registro formal de la lengua y la utilización de un lenguaje objetivo, preciso y específico (Cassany, Luna y Sanz, citados en Parodi, 2007).

Una cuarta característica de este tipo de discurso tiene que ver con la validación del escrito, el cual viene dado por el uso de las citas y las referencias que constituyen un criterio textual que es propio de este tipo de discurso (Antos, Hyland y Venegas, citados en Parodi, 2007).

Luego de presentar estas características en relación con el discurso académico escrito, se puede establecer, según Elejalde (2003), que este discurso está enmarcado dentro de la actividad académica en función de la transmisión y producción de conocimientos, por lo que se constituye como un tipo de discurso de complicada comprensión tanto para docentes como para estudiantes.

Esta complejidad viene dada por la estructura típica que caracteriza al discurso académico escrito, la cual se distingue de los demás discursos (narración y descripción) por la tendencia a la disertación académica y al debate, los cuales se constituyen como prácticas propias de la exposición y de la argumentación respectivamente (Montolio, 2000).

Ahora bien, en el ámbito académico, estos tipos de patrones retóricos pueden generar situaciones en donde “los procesos de lectura no eficientes pueden caracterizarse porque los sujetos usualmente no participan activa ni estratégicamente, no disponen de estrategias adecuadas, o no las usan, o al usarlas no lo hacen flexiblemente en un intento de ajustarlas a la consecución de sus metas” (López y Arciniegas, 2004, p.23).

Con esto se puede evidenciar que la comprensión de lectura no se ha contextualizado académicamente para el aprendizaje a partir de los textos. Por lo tanto, el docente debería profundizar en la teoría desde su práctica cotidiana sobre las estrategias adecuadas a cada tipo de texto y al objetivo de la lectura (López y Arciniegas, 2004).

Es por ello que se hace imprescindible que el docente esté constantemente preparándose y actualizando los saberes que van a impartirse. Por lo que es necesario poner en práctica una serie de estrategias y procesos lectores que le permita comprender de manera eficiente un texto académico escrito; para luego, no sólo transmitir adecuadamente esos conocimientos adquiridos sino también garantizar el éxito de su desarrollo profesional.

Unas de las estrategias para la comprensión de la lectura son las llamadas metacognitivas, que tal y como lo establecen López y Arciniegas (2004) son aquellas que:

tienen que ver con la conciencia sobre el conocimiento y sobre cómo se logra éste; saber lo que sabemos y lo que no sabemos; lo que conocemos sobre nosotros mismos y sobre nuestro propio sistema cognitivo, nuestras limitaciones y fortalezas; lo que nos permite conocer y lo que necesitamos para llegar a conocer. (p. 24)

Paralelamente Wenden (1998) explica las estrategias metacognitivas como las habilidades que posee el aprendiz para manejar, dirigir, regular y guiar su propio aprendizaje; en otras palabras, para planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje. Del mismo modo, en términos de comprensión de la lectura, Ríos (2001) afirma que las estrategias metacognitivas permiten al lector detectar y estar consciente de las dificultades que se les puedan presentar mientras realiza una lectura. Esto es, por ejemplo, si se le presenta cierta dificultad con alguna palabra, oración o párrafo, estos lectores optan por cambiar de estrategia como releer una oración u oraciones, ignorar las fallas y seguir leyendo y formar hipótesis alternativas. Esta última se refiere a la búsqueda de otras opciones para tratar de comprender las partes del texto que entren en contradicción.

Adicionalmente, estas estrategias son de gran utilidad, ya que permiten al lector además de relacionarse eficientemente con los textos, ejecutar acciones que le proporcionen el control, la evaluación y la regulación de sus propios procesos de lectura (López y Arciniegas, 2004).

Es pertinente destacar que el éxito de la comprensión de la lectura no está garantizado sólo por la aplicación de las estrategias metacognitivas, sino también por el aspecto extratextual que tiene que ver con el contexto con el que el lector se relaciona y por la activación de sus esquemas previos. Al respecto, López y

Arciniegas (2004) expresan que “los conocimientos previos del lector y todo lo que éste aporta al proceso de lectura son fundamentales” (p.19).

En relación con lo anterior, Rumelhart y López (citados en López y Arciniegas, 2003) mencionan que en el ámbito de la formación académica se ha determinado que el proceso de adquisición de conocimiento y el proceso de aprendizaje dependen en gran parte del nivel que tiene un lector para comprender textos académicos. Esto se debe a que la interacción permanente del lector con el texto le permite elaborar todo un esquema de procesos mentales a través de la relación que establece entre las ideas y la inclusión de los contenidos nuevos para la construcción de un conocimiento más amplio. Por esta razón, la formación y el hábito de lectura que trae un sujeto, determinará el grado de comprensión de un texto escrito.

En varios estudios realizados en relación a las estrategias metacognitivas, se ha comprobado que las mismas han tenido un aporte significativo para el proceso de comprensión de la lectura y del aprendizaje (Paris y Jacobs, citados en Puente, 1991.; Paris y Winegard, citados en Puente, 1991.; Flavell, citado en Pereira y Ramírez, 2008; Brown, López y Mateos, citados en López y Arciniegas, 2003).

El docente, entonces, según Chiborowski (citado en Mokhtari y Sheorey, 2002), tiene el compromiso de servir de modelo a los estudiantes como lectores que manejan sus propias estrategias y convencerlos de la efectividad de las estrategias de lectura para mejorar su comprensión. Por consiguiente, el docente juega un papel primordial en el ámbito académico, ya que promueve en los estudiantes el uso de las estrategias de comprensión de la lectura; para así, formarlos como lectores que responden constructivamente a su proceso de aprendizaje (Pressley y Afflerbach, citados en Mokhtari y Sheorey, 2002).

En el caso de los docentes universitarios, ellos “...deben conocer, analizar y manejar las estrategias que permiten una eficiente comprensión lectora, implantar los procesos de lectura como una de las funciones básicas de la educación sistemática y adquirir habilidades que ayuden a formar a nuestros alumnos como lectores competentes” (Trejo y Alarcón, 2006, p.30).

No obstante, para que los docentes puedan enseñar a pensar, ellos deben ante todo desarrollar las habilidades metacognitivas de manera que les permitan obtener un nivel de conciencia acerca de su forma de pensar (procesos cognitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos. De esta forma, ellos serán capaces de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje. Por ende, “su acción didáctica estará determinada por

sus procesos de pensamiento y la habilidad para conocerlos y reflexionar sobre ellos (metacognición)” (Alterio Ariola y Ruiz Bolívar, 2010, p.26).

Asimismo, los docentes universitarios en su ámbito laboral deben implantar y realizar actividades facilitativas que promuevan el uso de las estrategias metacognitivas en los estudiantes para que ellos puedan pensar, discernir, reflexionar, ser críticos y creativos, es decir, los docentes deben convertirse en mediadores de las estrategias metacognitivas de modo que inciten a sus estudiantes a reflexionar sobre lo que ha leído, en búsqueda de una respuesta y explicación a sus preguntas. Del mismo modo, los invita a formular hipótesis y predecir el significado de un mensaje. Con todo esto, los docentes como mediadores, facilitadores y guías del aprendizaje pueden satisfacer las necesidades de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante establecer cómo la aplicación de las estrategias metacognitivas por docentes los ayuda en su práctica profesional, es decir, si un docente comprende un texto escrito eficientemente, podrá transmitir los conocimientos de estas estrategias a sus estudiantes para que éstos igualmente logren comprender una lectura determinada y sean igualmente exitosos en su proceso de aprendizaje. Debido a que la comprensión de la lectura es una actividad que debe ser guiada y contralada por el lector, en muy pocos casos se manifiesta la construcción de conocimiento como una

determinación propia por lo que se requiere la intervención del docente para acercar al estudiante al proceso de comprensión lectora de un texto (Macías, Castro y Maturano, 1999).

En la investigación de Lotti de Santos, Salim, Raya y Dori (2008), realizada en la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), ellos manifiestan que han detectado dificultades para la comprensión de la lectura por parte de los estudiantes, lo que conlleva a suponer que los docentes utilizan de manera insuficiente las estrategias de enseñanza de la lectura en el aula de clase.

En otro contexto, se plantea la situación problemática que presentan los docentes en cuanto al desconocimiento de las estrategias de lectura en el nivel universitario. En la investigación realizada por Mejías (2005), se pudo constatar según la opinión de los estudiantes encuestados de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Maracay), que los docentes universitarios “desconocen el proceso de la lectura como mecanismo para obtención de significado” (p.236).

Ahora bien, en la Universidad de Carabobo donde se desarrolló este estudio, existe la oportunidad de formar profesionales de la docencia como Licenciado en Educación, mención Literatura y mención Inglés, entre otras. Es por ello que resulta

interesante para la investigadora abocarse a establecer las estrategias metacognitivas usadas por un lector monolingüe, en este caso un Licenciado en Educación mención Literatura, profesor de la asignatura Lenguaje y Comunicación y un lector bilingüe, Licenciado en Educación, mención Inglés, profesor de la asignatura inglés instrumental, con la finalidad de establecer si existe alguna diferencia o semejanza entre las estrategias metacognitivas empleadas por estos y qué aspectos se derivan de la aplicación de estas estrategias.

En consecuencia, sería pertinente entonces, describir las características de un monolingüe y un bilingüe en sus procesos de lectura. En el caso del lector monolingüe, éste desarrolla un sentido intuitivo de la gramática del idioma para la comprensión de la lectura en su lengua materna (Singer citado en Torrealba, 2008). A diferencia de este lector, el bilingüe posee un rasgo característico conocido como la *bilingüidad académica* cuyo término se refiere a “la transferencia de una lengua extranjera en el discurso escrito en la lengua materna por profesionales que han estado expuestos a esa lengua extranjera debido a exigencias del medio académico” (Arcay Hands en Bolívar, 2007, p.359).

Uno de los aspectos que se relaciona con la *bilingüidad académica* es cuando se explica que el grado de desarrollo presente en los lectores bilingües en su lengua materna favorecerá al desarrollo de la lectura en una segunda lengua (Nava y Alemán,

2009), es decir, si el lector desarrolla las habilidades y destrezas para comprender un texto en su lengua materna, tendrá la ventaja de desarrollar las habilidades y destrezas con mayor facilidad para comprender un texto en una segunda lengua (Cummins, citado en Nava y Alemán, 2009). No obstante, Cook (2003) hace referencia a Ulrich Weinreich para explicar que se le ha dado poca atención al estudio de lo que se conoce como el efecto *reverso*, el cual se refiere a la influencia de la lengua extranjera (L2) sobre la lengua materna (L1).

Esto podría suceder debido a que en el caso de las estrategias metacognitivas aplicadas por un lector bilingüe para la comprensión de la lectura, presenta un componente adicional en su formación académica a diferencia del lector monolingüe, en el sentido de que el bilingüe recibe instrucciones más sistematizadas sobre la lengua escrita y por ende fortalece los conocimientos relacionados con estas estrategias (Aebersold y Field, 1997).

Es por esta razón que en esta investigación no sólo se pretende estudiar las estrategias metacognitivas en sus tres fases: planificación, revisión y supervisión, que utiliza un docente para la comprensión de la lectura, sino que se busca investigar de manera análoga cómo un docente bilingüe y uno monolingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad

de Carabobo procesan la comprensión de textos académicos escritos en español como lengua materna (L1).

De allí surge la incógnita de describir qué sucede con un lector monolingüe y uno bilingüe cuando utiliza sus estrategias metacognitivas para comprender un texto. En otras palabras, ¿de qué manera el lector monolingüe utiliza las estrategias metacognitivas para comprender un texto académico escrito en español como lengua materna (L1)? y ¿de qué manera el lector bilingüe utiliza estas mismas estrategias para comprender un texto académico escrito en la misma lengua? De las estrategias utilizadas para la comprensión de un texto académico escrito en español como L1 por parte de estos lectores, se busca indagar ¿qué estrategias metacognitivas son procesadas por ellos de manera similar? y ¿qué estrategias metacognitivas son procesadas de manera diferente? De los hallazgos a estas incógnitas, se pretende establecer las diferencias y semejanzas que ocurran en el procesamiento de información de ambos lectores así como también dilucidar de qué manera la aplicación de estas estrategias los ayudan en su práctica como docentes.

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo General**

Comparar las estrategias metacognitivas de un lector monolingüe y un lector bilingüe en la comprensión de textos académicos escritos en español como lengua materna (L1).

### **1.2.2. Objetivos Específicos**

- Describir las estrategias metacognitivas de un lector monolingüe en la comprensión de textos académicos escritos en español como lengua materna (L1).
- Describir las estrategias metacognitivas de un lector bilingüe en la comprensión de textos académicos escritos en español como lengua materna (L1).

### **1.3. Justificación e importancia**

La comprensión de la lectura se ha considerado como la base fundamental para el aprendizaje de cualquier área de conocimiento; sin embargo, en el ámbito educativo si el estudiante no recibe una orientación adecuada y pertinente acerca del uso de las estrategias para el logro de la comprensión de un texto muy difícilmente puede alcanzar las metas propuestas para una formación académica exitosa. Las estrategias tratadas en este estudio son las metacognitivas que están orientadas hacia la reflexión del propio procesamiento de información del individuo cuando lee un texto.

Cabe destacar que el éxito académico de los estudiantes depende de la preparación y formación que tenga el docente que sirva como mediador para el uso adecuado de estas estrategias para la comprensión de la lectura. Se trata no solo de la capacidad que tenga el docente de aplicar las estrategias metacognitivas, sino también de la facultad de llevarlo a la práctica con sus estudiantes en el aula.

Esta investigación trata de enfocarse en la formación académica que tienen los docentes para describir el uso de las estrategias metacognitivas para la comprensión de textos académicos escritos en su lengua materna. Por lo tanto, este estudio es de suma importancia para el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que se orienta hacia la

reflexión del deber ser del docente en su quehacer didáctico, de la necesidad de poner en práctica la teoría sobre estas estrategias de comprensión de lectura y del mejoramiento del perfil docente en miras hacia la calidad educativa.

El presente estudio se justifica desde el punto de vista pedagógico, práctico, metodológico y teórico. Desde la perspectiva pedagógica el aporte de esta investigación es significativa, ya que invita a los docentes a la reflexión de concebir las prácticas de enseñanza como un espacio colectivo donde se construye y reconstruye el conocimiento (Klimenko y Alvarez, 2009). A su vez, esta reflexión permitirá al docente autorreflexionar sobre sus propias fortalezas y debilidades acerca del uso de estrategias metacognitivas para la preparación académica que le permita posteriormente servir como guía al estudiante para que aprendan a ejercer el control metacognitivo sobre su propio proceso de aprendizaje a través de la comprensión de textos académicos escritos.

Otro aporte pedagógico de esta investigación es que ayuda a la reflexión para la inclusión de cursos relacionados con las estrategias metacognitivas dirigidos a docentes para reforzar sus conocimientos y puesta en práctica de estas estrategias en su ámbito laboral.

En cuanto al aporte práctico, este estudio representa beneficios personales para la investigadora, ya que la descripción del uso de las estrategias metacognitivas por parte de un lector monolingüe y un lector bilingüe le permite esclarecer las incógnitas en relación a la forma en que procesan la información antes, durante y después de leer un texto académico escrito en español. Igualmente beneficiará a los docentes, ya que gracias a los resultados de este estudio podrán poner en práctica las teorías sobre las estrategias metacognitivas en el aula de clase para la formación de individuos que participen reflexivamente en la comunidad.

Desde otro punto de vista, este trabajo tiene un aporte metodológico en las investigaciones relacionadas con el estudio de las estrategias metacognitivas de un lector monolingüe y un lector bilingüe, ya que es un aspecto que no ha sido abordado hasta los momentos y por ello se considera un tipo de estudio exploratorio. Por la naturaleza de esta investigación, este estudio serviría de base a otros investigadores para explorar otros aspectos de la comprensión de la lectura entre los bilingües y monolingües y así indagar más sobre las implicaciones pedagógicas que se puedan generar en un futuro.

En cuanto al aporte teórico, esta investigación contribuye a la ampliación temática de la línea de investigación *comprensión de textos, bajo la temática de la recepción significativa de textos: procesos implicados en la comprensión de textos*

*(cognitivos, metacognitivos, sociales, psicoafectivos...)*. En este sentido este estudio abre las puertas a nuevos retos que permiten diversificar los temas en relación a esta línea de investigación en el área disciplinar de la lectura y escritura.

Todos estos aportes radican en la importancia que gira en torno al uso de las estrategias metacognitivas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es por esta razón que son utilizadas ampliamente por los docentes como herramienta de enseñanza debido a la funcionalidad que ofrecen con respecto al uso de la autoconciencia y autorreflexión acerca del procesamiento de la información por parte de los estudiantes y por ende, ha generado gran aceptación por parte de los educadores e investigadores para el logro de sus objetivos (Pereira y Ramírez, 2008).

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

#### **2.1. Antecedentes de la investigación**

Esta investigación está orientada hacia el estudio comparativo de un lector monolingüe y un lector bilingüe en cuanto al uso de las estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura en su lengua materna. En vista de la naturaleza exploratoria de este estudio, no se han encontrado investigaciones con objetivos similares, por lo que los antecedentes utilizados han sido seleccionados para sustentar este estudio en torno al docente como mediador del aprendizaje de las estrategias metacognitivas en el aula de clase. Esta selección se hizo por las implicaciones pedagógicas que genera esta investigación, ya que tanto el lector bilingüe como el monolingüe son docentes universitarios quienes en su deber ser están dirigidos en el manejo de esas estrategias así como también en la orientación a los estudiantes en su uso para la comprensión de textos académicos escritos.

Las investigaciones encontradas en relación al estudio de los docentes como mediador del aprendizaje de las estrategias metacognitivas son de carácter nacional ordenadas cronológicamente de manera ascendente.

Siguiendo con el criterio y el orden ya establecido, se menciona a continuación una investigación realizada en la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Rafael Rangel por Caldera y Bermúdez (2007), la cual tuvo como título *Alfabetización académica: comprensión y producción de textos*. El objetivo de este estudio fue describir el proceso de adquisición y desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de lectura; el papel del docente como mediador del aprendizaje de las estrategias; y las concepciones teóricas sobre la lectura y escritura por parte de los estudiantes y profesores.

La muestra estuvo conformada por estudiantes cursantes de la Práctica Profesional Docente de la Licenciatura en Educación Integral en la universidad antes mencionada. El tipo de estudio es de campo observacional, participativo e interpretativo de la metodología etnográfica a través de la cual se develaron las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan las concepciones, actitudes y hábitos sobre la lectura y escritura de los futuros docentes; competencias y limitaciones en el uso de estrategias; y la función que cumple la institución escolar y los profesores en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura.

En cuanto a los resultados se presentó poco dominio de las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y producción de textos escritos por parte de estos estudiantes; situación que retrasa el proceso de aprendizaje y disminuye la autonomía del sujeto en la utilización del lenguaje de manera eficaz como medio de comunicación. El presente estudio tiene una estrecha relación con la investigación en el aspecto referido al desarrollo de las estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura como parte del perfil de un futuro docente.

Otro estudio fue realizado en el decanato de medicina y en la escuela de enfermería de la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” por Alterio Ariola y Ruiz Bolívar (2008). La investigación llevó por título *Nivel metacognitivo y percepción de la calidad de las estrategia de enseñanza en docentes de ciencias de la salud* y tuvo como objetivo evaluar el nivel metacognitivo de los docentes y la percepción de la calidad de las estrategias de enseñanza usadas para administrar las asignaturas del plan de estudio, con la finalidad de proponer acciones remediales en pro del mejoramiento de la calidad del desempeño del profesorado.

En cuanto a la metodología, este trabajo fue de tipo cuantitativo-descriptivo bajo la modalidad de estudio de caso. La muestra estuvo representada por 59 docentes, de los cuales 39 son del área básica de la carrera de medicina y 21 son de la escuela de enfermería. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos

fueron: la escala para la exploración de la metacognición docente y la escala de auto-evaluación de la percepción de la calidad de las estrategias de enseñanza.

El primer instrumento fue un cuestionario para valorar el nivel metacognitivo del docente a partir de la descripción de sus procesos de pensamiento y acciones desarrolladas en las fases de una clase (planificación, ejecución y evaluación). En el mismo, el docente debía describir y explicar el motivo por el cual realizaba sus actividades enfocadas en las ideas, teorías, creencias o anticipaciones que pasaban por su mente mediante estas fases. El segundo instrumento se aplicó para conocer la percepción de los docentes acerca de la calidad de las estrategias de enseñanza utilizadas de acuerdo a las situaciones presentadas durante las fases antes mencionadas.

En uno de los resultados se encontró que los niveles metacognitivos de los sujetos se ubicó en las categorías moderado y bajo. Además se determinó que existe diferencia por departamento académico en esta variable y también entre las sub-muestras de médicos y enfermeras. En relación a la percepción de los docentes sobre la calidad de las estrategias de enseñanza, se obtuvo que el 86,44% se ubicó en las categorías de bueno y aceptable y el 13,56% se centró en la categoría de excelente. Del mismo modo, se determinó la existencia de diferencia por departamento académico en esta variable y también entre las sub-muestras de médicos y enfermeras.

En otro resultado, se determinó que no existe una correlación significativa entre las variables nivel metacognitivo y percepción de la calidad de las estrategias de enseñanza.

A pesar de que la investigación no se trate de las estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura, la relación que existe entre el presente estudio con este radica en la evaluación del nivel metacognitivo de los docentes para llevar a cabo las actividades didácticas en el aula de clase.

Por otro lado, Torrealba (2008) realizó un estudio el cual llevó como título *Hacia una didáctica de la lectura y la metacognición en el nivel universitario*. El objetivo del mismo fue desarrollar un cuerpo de aportes teóricos con la finalidad de que los docentes concienticen los procesos metacognitivos y los apliquen en su práctica pedagógica. Los objetivos específicos se tienen los siguientes: a) analizar la teoría formal existente sobre la lectura y metacognición, b) construir teoría para la enseñanza de lectura de nivel universitario haciendo énfasis en la metacognición y c) evaluar la intervención pedagógica de lectura en docentes de nivel universitario mediante el uso de los aportes teóricos obtenidos.

El tipo de estudio fue cualitativo utilizando la observación documental y de campo con entrevistas en profundidad a expertos en enseñanza de lectura. Los resultados demostraron que los modelos teóricos coinciden con los de los autores como Martin, L'Allier y Elish-Piper en relación a la formación del docente basada en la construcción conjunta, a largo plazo, dirigida por datos de docentes y estudiantes discutidos abiertamente en sesiones de apoyo en el contexto del trabajo del profesor. La relación de la presente investigación con este estudio se basa en la práctica pedagógica enfocada en la concienciación de los procesos metacognitivos específicamente en la enseñanza de lectura a nivel universitario.

De manera análoga, en el Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño, se realizó un estudio titulado *Las estrategias metacognitivas en el desempeño docente*. Esta investigación fue realizada por Chirinos (2010) para comprender el uso de las estrategias metacognitivas en el desempeño docente a través de la descripción, análisis e interpretación de los hechos en la práctica docente que promueva el desarrollo de estas estrategias en los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje para que pueda contribuir con la calidad educativa.

El tipo de estudio fue etnográfico, lo cual facilitó que los elementos cualitativos permitieran visualizar durante el desempeño del docente en cuanto a la promoción del desarrollo metacognitivo en el proceso de aprendizaje desde la perspectiva particular

y situacional de un grupo de sujetos en un marco institucional determinado. La importancia de promover el desarrollo metacognitivo en los procesos de aprendizaje fue lo que se evidenció en los resultados, ya que en la data se develó que la orientación a la meta de aprendizaje tiene una relación positiva con el uso de estrategias metacognitivas en el desempeño docente.

De los resultados se pudo evidenciar que los docentes estudiados propiciaron en el estudiante la reflexión sobre sí mismo, proyectaron acciones transformadoras para convertir el conocimiento y las habilidades para cambiar la actitud. La presente investigación posee un vínculo con este estudio en relación al ejercicio docente para el uso y promoción de las estrategias metacognitivas en los estudiantes durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por último, se tiene la investigación realizada por Alterio Ariola y Ruiz Bolívar (2010) en la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” titulada *Mediación metacognitiva, estrategias de enseñanza y procesos de pensamiento del docente de medicina*. El objetivo fue evaluar el efecto de la mediación metacognitiva acerca de las estrategias de enseñanza de los docentes en el Área Básica del Decanato de Medicina en la universidad previamente mencionada. Este estudio se fundamentó en la teoría cognitiva del aprendizaje presentando una complementación interpretativa para obtener un conocimiento integral de la naturaleza de los hechos estudiados.

La muestra estuvo conformada por 23 docentes que participaron en un programa sobre mediación metacognitiva de 48 horas académicas. La información sobre los procesos de pensamiento en la acción docente y las estrategias de enseñanza usadas fueron recopiladas. Del mismo modo, se evaluó el efecto de la intervención durante y después de ese proceso. La metodología utilizada fueron los grupos de discusión, observación participante y no participante, entrevistas en profundidad, estimulación del recuerdo y cuatro cuestionarios sobre los procesos de pensamiento y estrategias de enseñanza.

En los resultados se reveló que en la fase inicial tuvo un predominio en cuanto al estilo de pensamiento poco autorregulado y el uso de estrategias tradicional. En la fase durante y posterior a la mediación, se notó un cambio de actitud consciente al usar estas estrategias novedosas para enseñar y aprender. Finalmente, al triangular y teorizar se originaron dos modelos: estilos de pensamiento docente y una integración pedagógica de las habilidades del pensamiento, estrategias de enseñanza y contenidos. La conexión que tiene el presente estudio con esta investigación tuvo lugar en el análisis que se llevó a cabo con la mediación metacognitiva del docente, así como también sus estrategias de enseñanza y sus procesos de pensamiento, ya que tiene que ver directamente con las fases de las estrategias metacognitivas (antes, durante y después) en su desempeño académico e intelectual.

Todas estas investigaciones presentadas han constituido un aporte importante al presente estudio en relación a las implicaciones pedagógicas, ya que la utilización de las estrategias metacognitivas por parte de docentes universitarios en el aula de clase puede generar efectos positivos y significativos en la comprensión de la lectura por parte de sus estudiantes, y por ende, en el desenvolvimiento académico de los mismos.

## **2.2. Revisión de la literatura**

### **2.2.1. El discurso académico escrito**

Para tratar sobre el discurso académico escrito, hay que tomar en consideración algunos términos claves como lo es el *discurso* definido como una forma del lenguaje que se utiliza para la comunicación (Cook, citado en Arcay Hands y Cossé, 1998). También es necesario mencionar el significado del *texto* definido por van Dijk (citado en Lomas, Osoro y Tuson, 2002) como un constructo teórico y abstracto que se realiza en el discurso: “el texto es a discurso lo que la oración es a enunciado”. Por consiguiente, el discurso académico está definido por la superestructura del texto y según Elejalde (2003), este tipo de discurso se caracteriza por su *aplicabilidad en el mundo real*.

Del mismo modo, este autor explica que este tipo de discurso es transitivo porque trata o estudia sobre los elementos que se encuentran en la realidad de manera minuciosa; por lo tanto, su función es la de transmitir y producir conocimientos producto de un procedimiento normativo según los medios académicos del mundo. Es por esta razón que *su esquema discursivo es rígido y conservador* y su contenido discursivo está basado en conocimientos previos tales como las fuentes bibliográficas.

Adicionalmente, Elejalde (2003) menciona que el discurso académico es producto de una serie de pasos sistemáticos que consta de la definición de un objeto, un método para la examinación, la construcción de una teoría que explica el funcionamiento del objeto y la comprobación de la validez de la teoría. El discurso académico se caracteriza por el uso de un lenguaje formal y de una terminología especializada, además de que evita presentar ambigüedades, ya que su fin aparte de informar, es la de persuadir al lector a través de demostraciones lógicas.

El discurso académico también es definido por el “género” según Bhatia (citado en Arcay Hands y Cossé, 1998) desde el punto de vista lingüístico como:

...un evento comunicativo, reconocido y caracterizado por un grupo de propósitos comunicativos, el cual es identificado y mutuamente aceptado por los miembros de la comunidad académica o profesional en la cual ocurre. La mayoría de las

veces está altamente estructurada y convencionalizada con limitaciones acerca de las contribuciones permitidas en términos de su intención, posición, forma y valor funcional. Estas limitaciones, sin embargo, son explotadas a menudo por los miembros expertos de la comunidad discursiva para alcanzar propósitos personales dentro del marco de los propósitos socialmente reconocidos. (p.13)

El género, entonces, según este autor, es lo que permite estructurar la forma de un texto determinado dirigido hacia una comunidad de lectores académicos con un fin común. Esto quiere decir que el discurso académico escrito es definido por un género en específico con una estructuración formal teórico-científico y está desarrollado en función de la búsqueda de nuevos conocimientos científicos. En relación al presente estudio se utilizará el discurso académico escrito como una de las herramientas para recabar información pertinente al uso de las estrategias metacognitiva para la comprensión de la lectura.

### **2.2.2. El discurso expositivo**

Uno de los tipos de orden discursivo que se utiliza mayormente en el discurso académico escrito es el expositivo. En este sentido, Álvarez, Perelló y Pintos (2007) explican la exposición como la información, transmisión de datos de manera organizada y jerarquizada con miras hacia la objetividad y claridad. Las definiciones, descripciones, enumeraciones, comparaciones, taxonomías,

ilustraciones, ejemplos, etc., son algunas de las maneras de exponer algún tema. Debido a la característica objetiva de la exposición, se tienen los siguientes discursos prototípicos más representativos tales como: los discursos científicos, divulgativos y didácticos.

En otros términos, Fuenmayor, Villasmil y Rincón (2008) mencionan que el discurso expositivo expresa información o ideas de manera comprensible. Este tipo de discurso se conoce también como *explicativo*, *ilustrativo*, *informativo* o *posicional* debido a que se caracteriza por ser un discurso escrito objetivo a través de la explicación, definición y/o clasificación. Del mismo modo, se puede expresar interpretaciones o evaluaciones de ideas, siempre y cuando se exponga de manera denotativa, impersonal, exacta, objetiva e informativa.

Según Poblete (1999), el discurso expositivo se relaciona con el análisis y síntesis de representaciones conceptuales y tiene la función de transmitir informaciones con contenido abstracto tales como: conceptos, pensamientos, nociones generales, opiniones, abstracciones, etc.

En cuanto a Núñez y otros (citados en Pérez, 1998), “la exposición es la presentación discursiva de pensamientos que concurren en torno a un mismo objetivo

o que procedan de un mismo sujeto en una circunstancia dada” (p.183). Por su parte, Pérez (1998) expresa que la finalidad del discurso expositivo es proporcionar una información objetiva de un tema determinado de manera clara, ordena con una formulación razonada. Entre los tipos de textos que tiene este discurso son: el comentario, el ensayo, el editorial, la reseña, la crítica, el artículo, el informe, las reglas de juego, los manuales escolares, los escritos científicos y técnicos, etc.

Finalmente, esta misma autora explica que un discurso expositivo puede aparecer de manera aislada e independiente, pero puede tener ciertos rasgos argumentativos en el cual se incluye la función persuasiva; como por ejemplo, un autor puede utilizar operadores lógicos a través de un ensayo que le permita exponer, analizar y comentar acerca de un tema determinado con la intención de persuadir la validez de sus ideas.

### **2.2.3. La comprensión de un texto escrito**

Para definir lo que es la comprensión de un texto escrito, es pertinente explicar sobre lo que es la lectura en sí. Díaz-Barriga y Hernández (1998) la definen en términos directamente relacionados con la comprensión de textos como “...una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción

entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (p.142). En otras palabras, se dice que el lector construye una representación fidedigna del significado que contiene el texto a partir de su propio esquema psicolingüístico.

Además, estos autores mencionan que la lectura es de carácter complejo porque involucra una serie de procesos relacionados con los aspectos específicos y globales del texto. Se trata básicamente de las actividades de microprocesamiento y macroprocesamiento. La primera se refiere a la operación fundamental de decodificación de proposiciones en la cual incluye todo lo referente a la identificación de las grafías y al análisis de las palabras y de las reglas gramaticales. El segundo aspecto se refiere a la construcción de macroestructuras basados en la teoría de van Dijk y Kintsch (1983). Por lo tanto, se trata de la integración de proposiciones para construir de una manera coherente el significado del texto en general, y de otra manera un modelo mental.

De las definiciones expuestas anteriormente, se puede deducir, por consiguiente, que la comprensión de un texto escrito es un aspecto de estudio de carácter complejo y que depende de la capacidad mental que tenga el lector. Por lo tanto, cabe mencionar que no basta con sólo observar los lectores sino que es

necesario ver lo trascendental del asunto e involucrarse con ellos en el proceso mismo de la lectura.

Adicionalmente, la comprensión de un texto escrito es una de las destrezas lingüísticas referida a la interpretación del discurso escrito (Centro Virtual Cervantes, 2011). En otros términos, es una capacidad comunicativa que trasciende del plano lingüístico y constituye todo un proceso completo de interpretación del texto que va desde la decodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y valoración personal. Del mismo modo, Johnston (citado en Ruiz Bolívar, 2002) explica que “la comprensión de un texto escrito puede ser entendida como la reconstrucción de significado, por parte del lector, mediante la ejecución de operaciones mentales, con el propósito de darle sentido a las ideas expuestas por el autor (p.4).

#### **2.2.4. Comprensión de textos en la lengua materna (L1)**

El nivel de comprensión de la lectura en un sujeto está basado en su experiencia pasada tanto en su proceso de aprendizaje para leer como en la manera de concebir la lectura en su vida (Aebersold y Field, 1997). Esto quiere decir, en otras palabras, que la experiencia que haya tenido en la vida como la experiencia educativa

que trae el sujeto, son factores fundamentales para determinar cómo comprende, maneja, procesa y enfoca la lectura.

Aebersold y Field (1997) citan a Clarke y Silberstein para afirmar que la información que posea un lector contribuye con la comprensión del texto, más que de lo que está impreso en una página. Dicha información proviene de varias fuentes de la vida, que a cambio, moldean las experiencias de la lectura. La familia, la comunidad, la escuela, el ambiente sociocultural y las diferencias individuales son las fuentes de información que adquiere un sujeto.

#### **2.2.5. Bilingüismo, bilingüismo y bilingüidad académica**

Cuando se habla del bilingüismo, del bilingüismo o de la bilingüidad académica, se trata implícitamente todo lo relacionado con el sujeto *bilingüe*, el cual se describe como un individuo que posee dos lenguas (Wei, 2000). Sin embargo, los aspectos antes mencionados presentan algunos elementos particulares que los distinguen entre sí.

Por una parte, el bilingüismo o bilingüismo, según Hamers y Blanc (2000), en términos de *bilingüismo social* se refiere a la condición de utilizar dos códigos como producto de la interacción generada dentro de una misma comunidad.

Por otra parte, a diferencia de este aspecto, se tiene el *bilingüismo individual* que se refiere al estado psicológico en el cual el individuo tiene acceso a más de un código lingüístico como medio de comunicación social. El grado de acceso presentará sus variaciones según el número de dimensiones tales como psicológico, cognitivo, psicolingüístico, psicosocial, social, sociológico, sociolingüístico, sociocultural y lingüístico (Hamers en Hamers y Blanc, 2000).

De todo lo anteriormente expuesto, surge un término que presenta ciertos rasgos pertinentes a este estudio y al ámbito educativo y se refiere a lo que se denomina como *bilingüidad académica*. Tal como se mencionó anteriormente en esta investigación, la bilingüidad académica es el resultado de una propuesta realizada por Arcay Hands (2001-2002, 2007) y por Arcay Hands y Cossé (2004) que consistió en explicar los efectos que pueda generar en la producción escrita de texto en L1 una vez que el sujeto llega a ser un productor activo en L2. Por consiguiente, la bilingüidad académica se refiere a “la transferencia de una lengua extranjera en el discurso escrito en la lengua materna por profesionales que han estado expuestos a

esa lengua extranjera debido a exigencias del medio académico” (Arcay Hands en Bolívar, 2007, p.359).

Con todo lo anterior, se puede evidenciar que un bilingüe se distingue según las características que posea y de acuerdo al entorno o contexto donde se encuentra. En el caso de la presente investigación, se hará mayor énfasis en los rasgos académicos de los sujetos a estudiar bajo la perspectiva de la *bilingüedad académica*.

#### **2.2.6. Las estrategias metacognitivas en la lectura**

Antes de tratar las estrategias metacognitivas, es menester definir lo que es la metacognición. Según Klinger (citado en Chirinos, 2010), la metacognición es “el conocimiento que el individuo tiene sobre los procesos de cognición y de estados tales como la memoria, la atención, el conocimiento, la conjetura y la ilusión” (p.85). En otras palabras, se refiere al “grado de conciencia y conocimiento que el individuo tiene sobre cómo piensa, y cómo se desarrolla o resuelve una situación determinada” (Chirinos, 2010, p.3). Otros autores como Nisbet y Shuckmith (citados en Chirinos, 2010) definen la metacognición como la capacidad que tiene un individuo para conocer su propio conocimiento, para pensar y reflexionar sobre sus reacciones ante un problema o tarea.

De manera similar, Flavell (citado en Chirinos, 2010) considera la metacognición como “el conocimiento de los propios procesos cognoscitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes de la información” (p.906). Estas definiciones acerca de la metacognición forman la base para desarrollar las ideas en relación a la metacognición en la lectura.

En este sentido, Soto (2002) la relaciona con la capacidad del individuo para *identificar los conocimientos que posee* de manera que lo ayuda a reconocer cuándo entiende lo que lee. Además, le permite estar consciente de la estrategia que usa en el momento de la lectura para optimizar la comprensión e incorporarlo como parte de su aprendizaje.

Díaz-Barriga y Hernández (1998) hacen referencia a Burón para explicar la metacognición en la lectura como aquellos conocimientos que se logran desarrollar sobre las habilidades y procesos de comprensión. El mismo autor menciona algunos aspectos que se relacionan con este proceso tales como:

...1) saber distinguir la actividad de comprensión de otras operaciones o actividades mentales; 2) saber qué es comprensión y cuándo es que se comprende; 3) saber qué es necesario hacer para llegar a comprender un texto o para solucionar la falla en la

comprensión cuando éstas ocurren, y 4) saber evaluar el grado de comprensión terminal logrado. (p145)

Por otra parte, Aebersold y Field (1997) se fundamentan en el conocimiento metacognitivo en la lengua materna (L1) que consiste fundamentalmente en la habilidad del estudiante para discutir, describir, presentar reglas y comentar sobre el uso de la L1. Con relación al mismo aspecto, los autores hacen referencia a que la aplicación de este conocimiento metacognitivo es más provechoso en los lectores de una segunda lengua. Esto se debe básicamente porque estos lectores al encontrarse en el proceso de aprendizaje de una L2 reciben instrucciones gramaticales de ese idioma; y es por eso que de alguna manera los conocimientos metacognitivos se fortalecen al transferir las reglas gramaticales del L1 a la L2.

Luego de presentar las definiciones sobre la metacognición y de hacer referencia al conocimiento metacognitivo, sería pertinente tratar sobre las estrategias metacognitivas en la lectura. En este sentido, López y Arciniegas (2004) explican que estas estrategias en la lectura permiten adquirir conciencia acerca de lo que necesita para comprender un texto, de pensar qué es lo que está sucediendo mientras se lee para ver si se está comprendiendo o no y si se están alcanzado las metas. En consecuencia, el sujeto puede regular sus procesos de lectura y en el caso de que sienta que ese proceso no está siendo eficiente, podrá decidir sobre la necesidad de usar otras opciones más eficaces. Se hace necesario acotar que las estrategias se

adaptarán dependiendo del texto y del propósito, pero en la mayoría de los casos estas estrategias pueden ser generalizables a otras situaciones.

Análogamente, Ríos (2001) explica la metacognición como un proceso consciente que se tiene acerca de las estrategias utilizadas para el logro del aprendizaje. En el caso particular de la comprensión de la lectura, se hace alusión a la conciencia que se tiene sobre las estrategias aplicadas para procesar la información del texto, de lo que se comprende y no. De hecho, este autor menciona que este proceso es trascendental, ya que permite al lector identificar las diferentes estrategias, reflexionar acerca de sus resultados y buscar soluciones a las debilidades encontradas en la comprensión de lectura.

Entre las estrategias que Ríos (citado en Puente, 1991) propone para facilitar el proceso de comprensión de un texto escrito se tienen los siguientes: *conocimientos previos, objetivos de la lectura y plan de acción* (fase de planificación); *aproximación o alejamiento de la meta, detección de aspectos importantes, detección de dificultades en la comprensión, conocimiento de las causas de las dificultades y flexibilidad en el uso de la estrategias* (fase de supervisión); *evaluación de los resultados logrados y evaluación de la efectividad de las estrategias usadas* (fase de evaluación).

En este sentido, *los conocimientos previos* contribuyen en gran parte a la comprensión de la lectura, ya que se tienen ciertos significados del texto que han sido definidos por experiencia previa para posteriormente poder conectarlos con la nueva información. En cuanto a *los objetivos de la lectura*, éstos se refieren a la definición de metas con respecto al texto que se va a leer e ir verificando durante la lectura si dichos propósitos se van cumpliendo o no. En relación al *plan de acción*, se refiere a la selección de los procesos y estrategias que se adecuen al tipo de lectura y esto dependiendo de los objetivos y los conocimientos previos sobre el tema. Todas estas estrategias se desarrollan en la fase de planificación correspondiente al inicio de la lectura que implica la anticipación a las consecuencias de las acciones a realizar en la misma.

En relación a las estrategias que corresponden a la fase de supervisión, las mismas tienen que ver con la verificación de la efectividad de las estrategias empleadas para saber si se están alcanzando los objetivos o no, detectar sus dificultades durante la lectura para luego seleccionar las estrategias que puedan servirles para solucionar esas dificultades. Una de las estrategias se tiene la *aproximación a los objetivos*, que se refiere al control del procesamiento de la lectura para saber si está resultando un progreso de manera satisfactoria para el logro de los objetivos propuestos.

Otra estrategia metacognitiva dentro de la fase de supervisión es la *detección de aspectos importantes* y tiene que ver con la concienciación del lector en determinar si una idea es relevante o no en un texto según sus objetivos planteados. En cuanto a la *detección de dificultades* en la comprensión, esta se refiere a la detección de las partes más difíciles de comprender en un texto. En referencia a esta estrategia, no sólo es importante detectar cuáles son las dificultades para comprender un texto, sino también es fundamental el estar consciente del origen de esas dificultades. A ese respecto, existe la estrategia denominada *conocimiento de las causas de las dificultades* y puede ocurrir debido a la complejidad del área, del contenido, del lenguaje y/o de la presentación del texto. Por último, se tiene la *flexibilidad en el uso de las estrategias* que se puede utilizar una vez que el lector haya detectado las dificultades para poder aplicar un plan de acción correctivo que le permita superar dichos problemas de comprensión.

En la última fase de evaluación, se tienen la *evaluación de los resultados logrados* y la *evaluación de la efectividad de las estrategias usadas* como las estrategias metacognitivas concluyentes para la comprensión de un texto escrito. Por una parte, la *evaluación de los resultados logrados* se refiere a la verificación del logro o no de los objetivos propuestos, es decir, a la constatación de si se ha comprendido o no el texto. Por otra parte, se tiene la *evaluación de la efectividad*

*de las estrategias usadas* que tiene que ver con la verificación de la efectividad de las estrategias utilizadas durante la lectura.

Para cerrar esta sección sobre las estrategias metacognitivas para la comprensión de un texto escrito, cabe destacar que las tres fases presentadas no necesariamente ocurren en la secuencia planificación-supervisión-evaluación, ya que como lo menciona Ríos (citado en Puente, 1991) “el pensamiento humano procede avanzando hacia la meta y retornando hacia los conocimientos necesarios; evaluando lo que se realiza y volviendo a planificar” (p.285). Inclusive, según este autor, la supervisión puede involucrar lo que es la planificación y evaluación, debido a que se verifica el funcionamiento de lo que se ha planificado inicialmente y en caso de que no se esté dando los resultados esperados, el lector puede replanificar de modo que le permita avanzando.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

#### 3.1. Naturaleza del estudio

El enfoque de esta investigación es cualitativo debido a la naturaleza del estudio, ya que se refiere al procesamiento metacognitivo para la comprensión de la lectura por parte de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Este enfoque se trata de que el observador informe de manera objetiva, clara y precisa sobre lo que observa del entorno social y hasta de las experiencias de otros individuos (Rodríguez, Gil y García, 1996). Esto quiere decir que los investigadores se basan en la observación del mundo real y en la experiencia de otros sujetos para la obtención de información valiosa a través de técnicas de recolección de datos tales como las entrevistas, las historias de vida, estudios de casos, etc.

Otro autor como Grinnell (citado en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003) explica que la investigación cualitativa se utiliza para *descubrir* y *refinar preguntas de investigación* basadas en las observaciones y descripciones

conjuntamente con la aplicación de métodos de recolección de datos sin medición numérica. Análogamente, este autor menciona que es un estudio que permite cierta flexibilidad al investigador, es móvil en el sentido de que ubica los acontecimientos y su interpretación entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Además, el fin de un estudio cualitativo es el de *reconstruir* eventos sociales preexistentes de la realidad de manera *holística*, es decir, aprecia la realidad como un todo sin reducir el estudio en sus partes.

En relación al tipo de estudio, se considera que esta investigación es exploratoria, ya que el tema es poco estudiado y no se ha abordado previamente en otras investigaciones (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003).

Del mismo modo, este estudio está orientado hacia una investigación descriptiva que según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2003), “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p.119). Para ser más específico, en esta investigación se describieron las estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura por parte de un lector monolingüe y un lector bilingüe, por lo que se utilizó la comparación para establecer las diferencias y semejanzas de dicha situación. Según Sierra Bravo (citado en Hurtado, 1998), “la comparación es la actividad de la razón

que pone en correspondencia unas realidades con otras para ver sus semejanzas y diferencias. La comparación es posible porque existe una relación de analogía entre las diversas realidades” (p.267).

Para llevar a cabo este estudio comparativo, se pretende realizar un estudio de caso que según Yin (1994), contribuye únicamente al conocimiento del fenómeno individual, organizacional, social y político. Además, menciona que un estudio de caso permite una investigación que retiene las características holísticas y significativas de eventos de la vida real. Por su parte, Creswell (1998) y Nunan (1992) presentan una definición similar a la de Yin a diferencia de que este último autor destaca que un aspecto clave de esta investigación es que los análisis generados en el estudio se pueden extender a otros casos.

Adicionalmente, Latorre (citado en Sandín, 2003) define el estudio de caso en términos generales como “...el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientada desde una perspectiva cualitativa” (p.174). El estudio de caso de esta investigación se llevó a cabo con la intención de recrear el proceso de comprensión de la lectura a través del uso de estrategias metacognitivas de cada lector (lector monolingüe y lector bilingüe), quienes poseen características similares como se describe en la siguiente sección.

## 3.2. Participantes

### 3.2.1 Participantes del estudio

Este estudio está basado en la descripción del proceso de lectura para su comprensión a través de las estrategias metacognitivas de dos participantes: uno monolingüe, cuya lengua es el español de Venezuela; y uno bilingüe, cuya lengua materna sea la misma y la segunda lengua sea el inglés como lengua extranjera. El participante monolingüe es NM (siglas del nombre) y el participante bilingüe es AF (siglas del nombre). Para la selección de los sujetos lectores se tomaron en cuenta el título de pregrado, el nivel de instrucción académica actual, los hábitos de lectura y el tipo de texto que tienden a leer.

A continuación se describen los sujetos en relación a la formación académica y hábitos de lectura de acuerdo a la información proporcionada por ambos en una entrevista semi-estructurada:

**Sujeto monolingüe:** este sujeto cursó sus estudios de bachillerato en el colegio Santa Rosa y realizó sus estudios de pregrado en la Facultad de Ciencias de La Educación de la Universidad de Carabobo graduándose de Licenciado Mención Lengua y Literatura. La Maestría en Lingüística la realizó en la Universidad

Pedagógica Experimental Libertador de Maracay. Desde bachillerato leía por placer, pero ya en pregrado las lecturas eran obligatorias para presentar las pruebas parciales. Actualmente tiene limitaciones para dedicarle tiempo a la lectura por placer debido al matrimonio; sin embargo, cuando tiene tiempo se inclina hacia las lecturas relacionadas con la lingüística.

En cuanto a su labor como docente, anteriormente impartía clases en la asignatura de *Fonética y Fonología del Español* para los especialistas en *Lengua y Literatura*. No respondió si usaba estrategias de lectura; sin embargo, mencionó que había trabajado con la asignatura *Promoción de la Lectura y Escritura* de la Maestría de *Lectura y Escritura*. Actualmente se desempeña como docente en la asignatura *Lenguaje y Comunicación* de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

**Sujeto bilingüe:** este sujeto cursó el ciclo básico en el colegio Fe y Alegría y el Oriente para cursar un semestre de Hotelería y Turismo. Luego cursó dos semestres de la carrera de Contaduría en la Universidad de Carabobo. Posteriormente realizó sus estudios de pregrado en la carrera de Educación, mención Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Cursó la Maestría en Lingüística en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Maracay.

Actualmente realiza sus estudios en el Doctorado en Educación de la misma casa de estudios.

En cuanto a sus hábitos de lectura, anteriormente leía por placer como por ejemplo: novelas, ciencia ficción, etc. Actualmente, las lecturas están relacionadas con la asignatura que imparte sobre pedagogía y también están relacionadas con Filosofía debido el doctorado. A pesar de que manifestó no tener el tiempo de dedicarle a la lectura por placer, expresó tener el gusto por las novelas de acción, de comedias, de autoayuda, de lingüística, de gramática y de las funciones de la lengua.

En relación al uso de las estrategias de lectura, este sujeto respondió afirmativamente al preguntarle si las usaba para impartir sus clases, más que todo cuando laboraba en la asignatura *Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera* con estudiantes monolingües. Actualmente este sujeto labora como docente en la asignatura *Pedagogía del Inglés* del Departamento de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

### **3.2.2 Investigadora**

Por otra parte, en este estudio se cuenta con la participación de la investigadora, ya que la misma recolectó la información obtenida del protocolo en voz alta por parte del lector monolingüe y del lector bilingüe para su posterior análisis y obtención de resultados según el objetivo propuesto. Además, esta investigación surgió por el interés que tiene la investigadora en indagar sobre las estrategias metacognitivas utilizadas por ambos lectores para la comprensión de un texto escrito.

En cuanto a la preparación académica de la investigadora, la misma es Licenciada en Educación, mención Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Actualmente, labora como docente de inglés en el Departamento de Lenguaje y Comunicación de la Escuela de Salud Pública y Desarrollo Social de la Facultad de Ciencias de la Salud de la misma casa de estudios.

### **3.3. El texto escrito como instrumento para la recolección de la información**

Para la recolección de la información, se utilizó como instrumento un texto académico específicamente de orden discursivo expositivo, cuya temática estuvo relacionada con la lingüística que se titulaba *pensamiento y el lenguaje*. El nivel de la lectura se seleccionó de acuerdo al grado de instrucción que tienen ambos lectores,

debido a que el lenguaje utilizado en el texto se consideraba especializado en el área de la lingüística (área del dominio de ambos participantes, ya que tienen un magister en lingüística) con ciertos rasgos filosóficos.

Este texto tuvo un total de 5.018 palabras (ver apéndice 2) para que los participantes expresaran de qué trataba el texto, de modo que ellos pudiesen tener un objetivo preestablecido antes de leer el texto. En relación al orden discursivo, se seleccionó el expositivo debido a que es el patrón retórico que más prevalece en el discurso académico.

#### **3.4. La entrevista focalizada como técnica de recolección de información**

En este estudio, se aplicó la técnica de la entrevista focalizada (*focused interview*), cuya terminología en el idioma inglés fue propuesta por Yin (1994). Esta técnica consiste en una entrevista semi-estructurada de cortos períodos que se realizan con los sujetos en estudio. Para este estudio, se aplicaron dos entrevistas (ver apéndice 1), cuyo guión fue validado por un experto en la materia y estuvo enfocada en los datos personales de cada participante como por ejemplo, su formación académica, su nivel académico, su desempeño laboral, sus hábitos de lectura y preferencias en cuanto al tipo de texto. También se recurrió a la entrevista para recabar información acerca de la experiencia que tuvo cada uno de los lectores con

respecto a las estrategias metacognitivas utilizadas en la lectura en las tres fases: planificación, supervisión y evaluación. Toda esta información se registró en una grabadora digital que luego fueron transcritas por la investigadora.

Con respecto a la información que los participantes debían procesar a través de la resolución de las incógnitas presentadas, se les pidió que expresaran en voz alta todo lo que pensaban mientras leían ya sea para reflexionar, dudar o resolver algún problema. Todo esto aplicando la técnica de la entrevista conjuntamente con el protocolo en voz alta propuesto por van Someren, Barnard y Sandberg (1994), la cual consiste en expresar verbalmente y en voz alta todo lo que se piensa mientras se resuelve algún problema de lectura con el texto en mano.

### **3.5. Análisis de la información**

El análisis de la información en esta investigación se realizó con el objeto de buscar unos patrones de estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura y tratar de explicarlos (Villalobos, 1999). Según Creswell (citado en Villalobos, 1999), una de las vías para el análisis de los datos es a través de la categorización de la información recabada.

En este estudio en particular se categorizaron los datos (ver apéndice 3) para su posterior análisis relacionado al uso de las estrategias metacognitivas tanto del lector monolingüe como del lector bilingüe. La categorización se realizó en función de tres partes: las descripciones, las categorías (propuestas por Ríos citado en Puente, 1991) y las etapas de la comprensión de la lectura. En las descripciones, se transcribieron todas las ideas expresadas por cada participante respetando todas las palabras y elementos que se produjeron durante el proceso de la lectura. En la sección de las categorías, se identificaron aquellas partes expresadas por los lectores que tuvieron relación con las estrategias metacognitivas de lectura. En la sección de las etapas de la comprensión de la lectura, se colocaron las fases relacionadas con las estrategias metacognitivas que son: la planificación, la supervisión y la evaluación.

Con respecto a la técnica para la identificación de las estrategias metacognitivas se utilizaron negritas y corchetes en las descripciones. De igual forma se utilizaron las negritas para resaltar las estrategias metacognitivas en la sección de las categorías y se usaron las cursivas para identificar las tres fases en las cuales se desarrollan estas estrategias.

Posteriormente se tomaron las categorías y se analizaron en función de las estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura propuestas por Ríos (citado en Puente, 1991) que se dan en tres fases: planificación (conocimientos

previos, objetivos de la lectura, plan de acción), supervisión (aproximación o alejamiento de la meta, detección de aspectos importantes, detección de dificultades en la comprensión, conocimiento de las causas de las dificultades y flexibilidad en el uso de las estrategias) y evaluación (evaluación de los resultados logrados y evaluación de la efectividad de las estrategias usadas).

Posterior a la categorización de los datos, se procedió a la triangulación para el análisis de la información. Entiéndase por triangulación, el estudio de métodos combinados que incluyen tanto los estudios cualitativos como cuantitativos (Quinn, 2002). Según Denzin (citado en Quinn, 2002), existen cuatro tipos básicos de triangulación: a) la triangulación realizada mediante los datos obtenidos de un estudio, b) la triangulación obtenida por diferentes investigaciones o evaluaciones, c) la triangulación realizada por las teorías que se lleva a cabo a través de la interpretación de varias perspectivas en función de los datos obtenidos, y d) la triangulación obtenida por el estudio de varias metodologías para analizar un problema o programa.

Para este estudio en particular, de los cuatro tipos básicos de triangulación presentadas anteriormente, se tomó la triangulación realizada mediante los datos obtenidos de un estudio. Con la triangulación, se evitó la subjetividad de la investigadora, permitiendo crear una visión más allá de lo que se pueda obtener en el

análisis de los datos durante este estudio (Goetz y LeCompte, citado en Villalobos, 1999).

Para la triangulación de la presente investigación se llevó a cabo la comparación de los datos obtenidos por las categorizaciones de la información de cada uno de los participantes relacionadas con las estrategias metacognitivas para la comprensión de un texto escrito. Mediante esta triangulación se buscó llegar a una conclusión que permitieron esclarecer las incógnitas planteadas en esta investigación de cuáles fueron las estrategias metacognitivas del lector monolingüe y del lector bilingüe, en qué se relacionaron y en qué se diferenciaron.

### **3.6. Credibilidad**

La credibilidad de este estudio cualitativo se basó en el registro fiel de lo que los participantes expresaron oralmente en voz alta acerca de lo que leyeron. De este registro se pudo recolectar información que realmente permitió aproximar a lo que ellos pensaban y sentían. La credibilidad, según Castillo y Vásquez (2003), es la calidad de veracidad que pueda generar en los investigadores que han tenido la experiencia de estar en contacto con el sujeto en estudio. Para ello, fue importante tomar en cuenta todo lo que los participantes expresaban, ya que la información que

se obtuvo de ellos pudo servir como base para captar lo que probablemente sea “verdad” ante los ojos del investigador.

Es importante tomar en cuenta que la credibilidad también dependió de la calidad de vínculo o empatía que existía entre el investigador y los participantes para llevar a cabo la investigación de manera confiable e idónea. De esta manera, se evitó crear cualquier incertidumbre a la hora de categorizar y analizar los datos.

Análogamente, la credibilidad de esta investigación se basó en la manera de controlar la participación de la investigadora durante la actividad de lectura de los participantes. Para ello, la investigadora se limitó a proporcionar solamente las instrucciones para realizar dicha actividad, de modo que los participantes fuesen los únicos en proporcionar toda la información necesaria para este estudio.

Para finalizar, cabe destacar la importancia de tener en cuenta todos estos aspectos para llevar a cabo una investigación confiable, de manera que le permita acercarse lo más próximo a la realidad que se busca indagar en la comprensión de la lectura a través del uso de las estrategias metacognitivas de un lector monolingüe y un lector bilingüe.

## CAPÍTULO IV

### SÍNTESIS DE LA INFORMACIÓN

Esta síntesis de la información se hizo en función de las categorizaciones presentes en cada registro de información tanto del lector monolingüe como del lector bilingüe. La información de cada registro se analizó y se sintetizó de acuerdo a las estrategias metacognitivas propuestas por Ríos (citado en Puente, 1991) para la comprensión de la lectura en tres etapas: planificación, supervisión y evaluación. Esta síntesis se presentara a continuación en tres partes que están relacionadas con los objetivos propuestos en la investigación.

#### **4.1. Descripción de las estrategias metacognitivas del lector monolingüe en la comprensión de textos académicos escritos en español como lengua materna (L1).**

Esta sección corresponde a uno de los objetivos específicos de este estudio que consta en describir las estrategias metacognitivas utilizadas por el lector monolingüe

para la comprensión del texto escrito en español. Estas estrategias fueron clasificados por Ríos (citado en Puente, 1991) para visualizarlos de manera sistemática en tres fases o etapas:

- ✓ **Planificación:** Esta etapa consta del proceso inicial previo a la comprensión del texto. En esta etapa, Ríos (citado en Puente, 1991) propone las categorías: *conocimientos previos*, *objetivos de la lectura* y *el plan de acción* como estrategias metacognitivas antes de la lectura. En esta etapa el lector monolingüe hizo una lectura rápida como el *plan de acción* con el fin de obtener una idea general del texto a través de las palabras claves. También utilizó la estrategia de *conocimientos previos* para evocar toda la información que tenía de antemano y que estaba relacionada con el tema de la lectura para facilitar la comprensión de la misma. Esta estrategia se pudo constatar cuando el lector subrayó el subtítulo (en la descripción, el lector lo consideró como el título) y mencionó que ya tenía algún conocimiento sobre el tema.

A pesar de que la categoría conocimientos previos pertenecía a la etapa de planificación, este lector la utilizó durante la lectura cuando asoció la información con otro autor y cuando habló sobre el signo lingüístico.

En relación con la categoría *objetivos de la lectura* que forma parte de la etapa de planificación, no se hizo ninguna propuesta de metas por parte del lector sino por parte de la investigadora, con el fin de establecer una dirección al propósito de la lectura por parte del sujeto monolingüe. Estos objetivos estuvieron dirigidos a responder a la siguiente interrogante: ¿De qué trata el texto? De esta manera, el lector monolingüe estuvo consciente de establecer de antemano la finalidad de la lectura propuesta por la investigadora.

- ✓ **Supervisión:** Esta etapa generalmente sucede durante la lectura, en el cual se utilizan ciertas estrategias para el procesamiento de la información. En este caso del lector monolingüe se pudo encontrar las siguientes categorías: *aproximación o alejamiento de metas, detección de aspectos importantes, detección de dificultades en la comprensión, conocimiento de las causas de las dificultades y flexibilidad en el uso de las estrategias.*

En cuanto a la categoría *aproximación o alejamiento de la meta*, el lector afirmó su comprensión en dos oportunidades cuando expresó lo siguiente: “ya comprendí lo que están explicando” y “como ya entiendo lo que están hablando, lo leo por encimita”.

En relación con la *detección de aspectos importantes* por parte del lector monolingüe se puede observar en el uso de la relectura del texto para ubicar lo más importante. En este caso, este lector mencionó en tres oportunidades que releía para fijar ciertas ideas relevantes. Del mismo esta categoría se pudo observar en el registro cuando el lector expresó la probabilidad de utilizar cierta información con sus estudiantes. También en dos oportunidades, el lector expresó que articulaba en voz baja toda información que quería recalcar. Siguiendo con la misma categoría, el lector recurrió al subrayado como una técnica para resaltar una información importante sobre todo cuando quiso distinguir esa idea con otra.

Con respecto a la categoría *detección de dificultades en la comprensión* se pudo constatar cuando el lector se encontraba con información extensa escrita entre paréntesis y la cita extensa y textual, ya que afirmó perderse en el texto. En relación a la categoría *conocimiento de las causas de las dificultades* se pudo observar cuando el lector reconocía no manejar los idiomas extranjeros como el griego o el inglés. Allí el lector demostró detenerse en la lectura debido al desconocimiento de esos idiomas.

Finalmente, en la categoría *flexibilidad en el uso de las estrategias* se pudo constatar en tres situaciones: 1) cuando el lector hace la relectura en los

fragmentos que no comprendía o en las palabras griegas que posteriormente fueron traducidas, 2) cuando trata de inferir algunas palabras en inglés y 3) cuando opta por la omisión de palabras o frases en inglés que no pudo traducir.

- ✓ **Evaluación:** Esta etapa corresponde a la fase después de la lectura. En ella se observaron las categorías *evaluación de los resultados logrados* y *la evaluación de la efectividad de las estrategias usadas*. En cuanto a la *evaluación de los resultados logrados* se pudo constatar cuando el lector monolingüe expresó acerca de la aplicabilidad didáctica que tuvo la lectura. Así mismo, cuando el lector hizo una reflexión sobre los conocimientos lingüísticos que debía tener una persona para poder comprender el texto se pudo reflejar esta categoría.

En cuanto a la categoría *evaluación de la efectividad de las estrategias usadas* se pudo evidenciar en el lector monolingüe cuando reflexionó acerca de lo que hizo antes de leer el texto. El lector leyó el título de la lectura con la información contentiva al pie de página que se refería al origen del artículo. En este caso, su origen era la Universidad de los Andes y ya el lector tenía ciertos conocimientos previos sobre el tipo de publicación de esta casa de estudios relacionados a la lingüística. Con eso se pudo demostrar que esa estrategia que utilizó el lector le fue efectiva para comprender el texto.

#### **4.2. Descripción de las estrategias metacognitivas del lector bilingüe en la comprensión de textos académicos escritos en español como lengua materna (L1).**

Esta sección, al igual que la anterior, corresponde al otro objetivo específico de la presente investigación que fue describir las estrategias metacognitivas utilizadas por el lector bilingüe para la comprensión del texto escrito en español. De igual forma, estas estrategias fueron clasificados por Ríos (citado en Puente, 1991) para visualizarlos de manera sistemática en tres fases o etapas:

- ✓ **Planificación:** Para el lector bilingüe, esta etapa inicial de la lectura tiene lugar la categoría *conocimiento previo* que le permitió una mayor facilidad para comprender el texto. Este lector manifestó el uso de esta estrategia cuando hacía referencia al párrafo introductorio y manifestaba que ya conocía el tema. Cabe mencionar que el autor utilizó nuevamente esta estrategia durante la lectura cuando expresó haber conocido la teoría de Heidegger.

Cabe señalar que para la categoría *objetivos de la lectura*, la investigadora le propuso al lector bilingüe unas metas como parte de esta etapa de planificación. Estos objetivos estuvieron dirigidos a responder la siguiente interrogante: ¿De

qué trata el texto? De esta manera, el lector tiene en mente un propósito para realizar la lectura, que posteriormente en la etapa de evaluación se comprobó si se alcanzaron o no los objetivos propuestos.

- ✓ **Supervisión:** En esta fase de supervisión que ocurre generalmente durante la lectura se puede encontrar las siguientes categorías: *aproximación o alejamiento de la meta, detección de aspectos importantes, detección de dificultades en la comprensión, conocimiento de las causas de las dificultades y flexibilidad en el uso de las estrategias*. En relación a la categoría *aproximación o alejamiento de la meta*, ésta se manifestó en dos situaciones: 1) cuando el lector mencionó que comprendía el extracto por su conocimiento previo y 2) cuando el lector expresó haber utilizado la estrategia de la relectura para captar la idea que no había comprendido en el primer momento.

Con respecto a la categoría detección de aspectos importantes en el lector bilingüe, ésta se presenta en tres situaciones: 1) cuando el lector identificó las ideas principales en la parte introductoria del texto y en la parte final de la primera página del mismo; 2) cuando el lector mencionó que el autor le daba “preponderancia” a un aspecto de la lingüística y del pensamiento y 3) cuando el autor leyó en voz alta lo que le pareció “interesante” y lo que le “llamó la atención” en algunos fragmentos de la lectura.

Siguiendo con las categorías de esta etapa de supervisión, se identificó la que está relacionada con la *detección de dificultades en la comprensión*. La misma se observó cuando el lector analizó la lectura y detectó en dos oportunidades unas ideas contradictorias en relación con unas teorías ya preestablecidas, tales como las relacionadas con las representaciones e ideas y con la psicología del lenguaje. Así mismo, esta categoría se observó cuando el lector reconoció que no captó la idea en la primera lectura que hizo de un fragmento.

Otra de las categorías para esta etapa se tiene la del *conocimiento de las causas de las dificultades*, la cual se pudo visualizar cuando el lector reconoció el desconocimiento de las palabras escritas en otros idiomas diferentes al español, en este caso palabras escritas en griego. Del mismo modo, esta categoría se pudo constatar cuando el lector desconocía una palabra en el idioma español. También cuando el lector expresó haberse desviado la atención a la lectura por estar pensando en la palabra “representación” fue otro aspecto relacionado con la presente categoría.

Finalmente, la categoría relacionada con la *flexibilidad en el uso de las estrategias*, se manifestó en varias oportunidades reflejándose en tres aspectos: 1) cuando el lector infirió una palabra por contexto, 2) cuando el lector infirió por la

composición morfológica de la palabra “decurso” a través del sistema de afijos y

3) cuando el lector simplemente omitió una palabra escrita en griego.

- ✓ **Evaluación:** En esta fase, que corresponde después de la lectura, se observaron las categorías *evaluación de los resultados logrados* y *la evaluación de la efectividad de las estrategias usadas* en el lector bilingüe. En cuanto a la primera categoría, se pudo constatar a través de la reflexión que hizo el lector en relación al beneficio que tuvieron sus conocimientos previos, ya que gracias a ellos, el lector manifestó haber comprendido la lectura.

En cuanto a la categoría evaluación de la efectividad de las estrategias usadas, el lector hizo una reflexión sobre los efectos favorables que tuvo al momento de utilizar las estrategias como la inferencia de términos desconocidos, la relectura sobre fragmentos de la lectura que no lo comprendía al principio y la inferencia por la morfología de las palabras desconocidas.

### **4.3. Comparación de las estrategias metacognitivas del lector monolingüe y del lector bilingüe en la comprensión de textos académicos escritos en español como lengua materna (L1).**

Esta sección corresponde al objetivo general de esta investigación que fue la de comparar las estrategias metacognitivas de un lector monolingüe y un lector bilingüe en la comprensión de textos académicos escritos en español como lengua materna. Esta información surgió de los análisis realizados en las dos secciones anteriores con cada lector. Por lo que a continuación se establecen las semejanzas y diferencias de estas estrategias usadas por ambos lectores en cada una de las etapas.

- ✓ **Planificación:** En esta etapa inicial, tanto el lector monolingüe como el lector bilingüe utilizaron el *conocimiento previo* que les facilitó la comprensión de la lectura. Para esta estrategia, el lector monolingüe recurrió al subrayado del título que le permitió hacer una predicción de lo que trataba el tema. En cambio el lector bilingüe, sólo hizo referencia al tema que ya lo conocía e identificó las ideas principales de la parte introductoria y la parte final de la primera página del texto. Además, ambos lectores utilizaron el conocimiento previo cuando hacían referencia a los autores como Heidegger y Saussure.

En relación al *plan de acción*, el lector monolingüe fue el único que lo manifestó al inicio de la lectura cuando mencionó que no realizaba la lectura de izquierda a derecha, sino que ubicaba la idea y de allí iba para abajo para obtener una idea general del texto. La información anterior relacionada con las estrategias metacognitivas usadas en la fase de planificación, se puede visualizar en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

<b>FASE DE PLANIFICACIÓN</b>		
<b>Lectores</b>	<b>Monolingüe</b>	<b>Bilingüe</b>
<b>Estrategias</b>		
<b>Conocimiento previo</b>	-Subrayado: predicción del tema. -Autores: Saussure.	-Referencia al tema: identificación de ideas principales. -Autores: Heidegger y Saussure.
<b>Plan de acción</b>	-Lectura rápida: descendente.	-Ninguno.

- ✓ **Supervisión:** En esta etapa se observó que tanto el lector monolingüe como el bilingüe reflejaron la *aproximación o alejamiento de la meta* cuando manifestaron que habían comprendido la lectura. En este caso, el lector

bilingüe fue más específico con la mención del uso de las estrategias como el conocimiento previo y la relectura para esta categoría.

En cuanto a la *detección de aspectos importantes*, se pudo observar que ambos utilizaron diferentes mecanismos, ya que el lector monolingüe hizo hincapié en la información más importante a través de la aplicabilidad de la lectura con sus estudiantes, la articulación de las palabras en voz baja, la relectura y el subrayado. Mientras que el lector bilingüe, recurrió a la identificación de las ideas principales, a la detección de la preponderancia sobre un aspecto por parte del autor y a la manifestación de las ideas más interesantes por parte del mismo lector.

Con relación a la categoría *detección de dificultades en la comprensión*, se pudo notar que ambos lectores manifestaron diferencias en cuanto a las dificultades para comprender el texto. En el lector monolingüe, esta dificultad se pudo constatar cuando se enfrentaba con información extensa tanto escrita entre paréntesis como presentada en citas textuales. En cambio, en el lector bilingüe, la dificultad para comprender un texto se presentó cuando detectó unas ideas que contradecían a ciertas teorías preestablecidas.

Con respecto a la categoría *conocimiento de las causas de las dificultades* se pudo observar que ambos lectores coincidieron en el desconocimiento de palabras escritas en otros idiomas, por las cuales han manifestado tener dificultades para comprender el texto. En el caso del lector monolingüe, se le dificultó las palabras escritas en griego y en inglés, mientras que en el caso del bilingüe tuvo dificultades con las palabras griegas y con una palabra escrita en el idioma español más que todo por su significado en contexto.

Finalmente, se tiene la categoría *flexibilidad en el uso de las estrategias*, la cual se manifestó de manera similar en los lectores en el sentido de que ambos utilizaban la inferencia y la omisión de las palabras desconocidas. Su diferencia radica en ciertos rasgos: el lector monolingüe optó por la relectura, la inferencia de algunas palabras escritas en inglés y la omisión de palabras o frases escritas en inglés. En cambio, el lector bilingüe optó por la inferencia de palabras por contexto, la inferencia morfológica de las palabras a través del sistema de afijos y la omisión de las palabras escritas en griego. La información acerca de las estrategias metacognitivas en la fase de supervisión, se puede visualizar de manera sintetizada en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 2

<b>FASE DE SUPERVISIÓN</b>		
<b>Lectores</b>	<b>Monolingüe</b>	<b>Bilingüe</b>
<b>Estrategias</b>		
<b>Aproximación o alejamiento de la meta</b>	-Manifestación de comprensión.	-Manifestación de comprensión. -Mención del uso de las estrategias como el conocimiento previo y la relectura.
<b>Detección de aspectos importantes</b>	-Aplicabilidad de la lectura en sus estudiantes. -Articulación de las palabras en voz baja para fijar las ideas. -Relectura. -Subrayado.	-Identificación de la idea principal. -Preponderancia por parte del autor. -Manifestación de las ideas más relevantes por parte del lector.
<b>Detección de dificultades en la comprensión</b>	-Dificultad para comprender por información extensa presentada entre paréntesis. -Distracción por citas textuales extensas.	-Ideas contradictorias a otras teorías.
<b>Conocimiento de las causas de las dificultades</b>	-Desconocimiento de palabras escritas en otro idioma (griego e inglés).	-Desconocimiento de palabras escritas en otro idioma (griego).
<b>Flexibilidad en el uso de las estrategias</b>	-Inferencia. -Omisión de palabras escritas en otro idioma. -Relectura.	-Inferencia de palabras por contexto. -Inferencia de palabras por sus afijos. -Omisión de palabras escritas en otro idioma.

- ✓ **Evaluación:** En esta última etapa, tanto el lector monolingüe como el lector bilingüe manifestaron las categorías *evaluación de los resultados logrados* y *la evaluación de la efectividad de las estrategias usadas* de manera similar. En el caso de la categoría *evaluación de los resultados logrados* ambos lectores mostraron su comprensión sobre el tema a través de la idea principal del texto. Sin embargo, el lector monolingüe adicionó un aspecto didáctico a la lectura para la posterior aplicación en sus clases de lenguaje y comunicación. También este mismo lector expuso la utilidad de este texto para un foro de profesores de lengua.

En relación a la categoría *evaluación de la efectividad de las estrategias usadas* se pudo evidenciar similitudes en cuanto al uso del conocimiento previo como una estrategia efectiva para comprender el texto. No obstante, se pudo observar ciertas diferencias en esta estrategia como se explica a continuación: en el caso del lector monolingüe expresó que le sirvió la estrategia de leer el título del texto con la información que tenía escrito al pie de página, ya que con esos datos, el lector pudo predecir lo que trataba el texto. En el caso del lector bilingüe, éste ratificó la efectividad de las estrategias como la inferencia de términos desconocidos, la relectura de oraciones o frases de la lectura y la inferencia morfológica de las palabras por el sistema de afijos.

Para finalizar, uno de los hallazgos más relevantes fue la sistematicidad de las estrategias metacognitivas utilizadas por el lector bilingüe cuando menciona frases como la *relectura para comprender el texto* y la *inferencia* como *estrategias para la comprensión de lectura*. Esto se sustenta en lo que expresan Aebersold y Field (1997) sobre el conocimiento metacognitivo de los lectores bilingües en el sentido de que su uso no es más provechoso durante el análisis de la información, excepto por la sistematicidad de términos utilizados por ellos. La información presentada anteriormente, se puede visualizar en la siguiente tabla:

**Tabla 3**

<b>FASE DE EVALUACIÓN</b>		
<b>Lectores</b>	<b>Monolingüe</b>	<b>Bilingüe</b>
<b>Estrategias</b>		
<b>Evaluación de los resultados logrados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Referencia a la idea principal del texto</li> <li>-Función didáctica: aplicación en sus clases de lenguaje y comunicación.</li> <li>-Uso del texto para un foro de profesores de lengua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Referencia a la idea principal del texto.</li> </ul>
<b>Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Uso del conocimiento previo.</li> <li>-Lectura del título e información al pie de página (predicción de la información).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Uso del conocimiento previo.</li> <li>-Relectura de frases u oraciones.</li> <li>-La inferencia morfológica de las palabras por sus afijos.</li> </ul>

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Mediante la síntesis de la información presentada en el capítulo IV, se pudieron observar algunos aspectos analizados de antemano sobre las diferencias y semejanzas del uso de las estrategias metacognitivas del lector monolingüe y del lector bilingüe para la comprensión del discurso académico escrito en español como lengua materna (L1). Con base en estas diferencias y semejanzas encontradas en ambos lectores, se puede reflexionar acerca de la relevancia y la implicación pedagógica que generó este estudio, ya que los docentes universitarios deberían poner en práctica estas teorías acerca de las estrategias metacognitivas para la comprensión de textos académicos escritos, ya que representa las bases fundamentales en la formación de futuros profesionales.

En el caso del docente monolingüe estaría formando profesionales en el área de las Ciencias de la Salud quienes en su rol como estudiantes tienen que procesar información relacionada con textos científicos basados en las ciencias duras. Además, es importante destacar que estos estudiantes deben comprender dichos

textos de manera precisa, ya que la salud de las personas que conforman su comunidad dependerá en un futuro de sus investigaciones y de su labor como médicos.

Ahora bien, en el caso del docente bilingüe, éste estaría formando profesionales en el área de las Ciencias de la Educación específicamente en el área del inglés como lengua extranjera. Para estos estudiantes sería igualmente fundamental la comprensión de textos científicos para la producción de nuevos conocimientos, de manera que puedan aportar, entre otras cosas, nuevas estrategias de comprensión de textos escritos para contribuir con el proceso enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, estos futuros docentes al tener un nivel óptimo en el manejo de las estrategias metacognitivas podrían servir como mediadores de estas estrategias en el aula de clase y contribuir con la formación de otros profesionales de cualquier especialidad.

Por consiguiente, el docente tanto monolingüe como bilingüe debe estar constantemente en la actualización de sus conocimientos para la creación de nuevas actividades que permitan la implementación de las estrategias metacognitivas en los estudiantes según sus características, intereses y necesidades para formar individuos reflexivos, críticos y creativos en su quehacer universitario. Entonces, estos docentes tendrían en sus manos una gran responsabilidad en la formación académica de sus estudiantes para que lleguen a ser lectores capaces de comprender textos

académicos que les sirva tanto para adquirir nuevos conocimientos como para generar aportes científicos a la sociedad. Es por eso importante que el lector-docente esté consciente de su rol en la comunidad universitaria en el sentido de servir como mediador de estas estrategias en el aula de clase que han sido de gran utilidad para la comprensión de textos y por ende para el aprendizaje.

Finalmente, es menester aclarar que se debe diferenciar entre lo que son las estrategias metacognitivas y lo que son las fases de la lectura como la planificación, supervisión y evaluación. Se debe tener en claro que las fases no son estrategias, sino que son las etapas por las cuales un lector debería pasar cuando se enfrenta un texto escrito antes, durante y después. Entonces, en esas tres fases es cuando el lector utiliza las estrategias metacognitivas más apropiadas para que la comprensión del texto sea más efectiva y más productiva.

## **RECOMENDACIONES**

Una de las recomendaciones para otros investigadores interesados en el área de la comprensión de la lectura, sería indagar sobre el uso de las estrategias metacognitivas para la comprensión de textos académicos por parte de los docentes de la Universidad de Carabobo y a su vez investigar si estos docentes las aplican en sus clases a la hora de trabajar con un texto escrito. De esta manera, se puede

reflexionar acerca del deber ser del docente como promotores de actitudes en los estudiantes para que puedan utilizar las estrategias de aprendizaje por su cuenta y de por vida. En el caso de detectar alguna debilidad en el contexto académico relacionado al proceso enseñanza-aprendizaje, se pueden proponer soluciones para una posterior ejecución de acciones que mejoren la calidad educativa.

Para finalizar, sería pertinente mencionar que este estudio podría trascender en cuanto a la metodología, si otros investigadores analizaran otros sujetos para establecer otras semejanzas y diferencias en relación al uso de las estrategias metacognitivas para la comprensión de textos académicos escritos, e inclusive se podría tratar de incluir el aspecto de la transferencia de la L2 a la L1 para los sujetos bilingües. De esta manera, el estudio puede generar aportes significativos para la línea de investigación de la comprensión de lectura y obtener datos más sólidos, si se toma una muestra mayor que el estudio de caso de la presente investigación.

## REFERENCIAS

- Aebersol, J.A., y Field, M. L. (1997). *From Reader to Reading Teaching* [Del lector a la enseñanza de la lectura]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alterio Ariola, G.H., y Ruíz Bolívar, C. (2008). Nivel metacognitivo y percepción de la calidad de las estrategias de enseñanza en docentes de ciencias de la salud. *Investigación y Postgrado*[versión electrónica], *Vol.23*(3), 89-105.
- Alterio Ariola, G.H., y Ruíz Bolívar, C. (2010). Mediación metacognitiva, estrategias de enseñanza y procesos de pensamiento del docente de Medicina. *Educ Med Super* [versión electrónica], *Vol.24*(1), 25-32.
- Álvarez, T., Perelló, D., y Pintos, M. (2007). De cómo convertir un texto expositivo en argumentativo y sus implicaciones didácticas. *Didáctica (Lengua y Literatura)* [versión electrónica], *vol.19*, 31.46.
- Arcay Hands, E. (2007). La transferencia de la lengua extranjera a la lengua materna en el discurso académico escrito. En A. Bolívar (Ed.) *Análisis del Discurso. Por qué y Para qué* (pp.291-313). Caracas: Ediciones de El Nacional.
- Arcay Hands, E. (2001-2002). La bilingüedad académica y la lengua materna: Un análisis multidimensional de ensayos académicos escritos en español de Venezuela por estudiantes universitarios monolingües y bilingües (español de Venezuela/inglés). *Cuadernos de Lengua y Habla*, 3, 87-135.
- Arcay Hands, E. y Cossé, L. (1998). *Análisis multidimensional de ensayos académicos*. Venezuela: Universidad de Carabobo

- Arcay Hands, E. y Cossé, L. (2004). Academic Biliteracy and Mother Tongue: A case study of Academic Essays in Venezuelan Spanish and English. En C. Moder y A. Martinovic-Zic (Eds.). *Discourse Across Languages and Cultures*, (pp.285-300). Philadelphia, Pennsylvania: John Benjamins.
- Caldera, R., y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere* [versión electrónica], 37(11), 247-255.
- Castillo, E. y Vásquez, M.C. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Medica* [Versión electrónica]; 34, 164-169.
- Centro virtual cervantes (2011). Comprensión lectora. Obtenido el 24 de mayo de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compr ensionlectora.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compr ensionlectora.htm)
- Chirinos, N.M. (2010). *Las estrategias metacognitivas en el desempeño docente*. Obtenido el 24 de mayo de 2011 de <http://www.faced.ucm.cl/congreso/CAL036.pdf>
- Cook, V. (2003). Introduction: The changing L1 in the L2 User's mind [Introducción: el cambio de la mente de un hablante de la lengua materna en la segunda lengua]. En V. Cook (Ed.), *Effects of the Second Language on the First* [Efectos de la segunda lengua sobre la lengua materna] (pp.1-18). Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited [version electronica].
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions* [Estudio cualitativo y diseño de investigación: selección entre cinco tradiciones]. USA: SAGE publications, Inc.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Elejalde, A. (2003). *Discurso literario y discurso académico*. Obtenido el 01 de agosto de 2010 en [http://www.macareo.pucp.edu.pe/\\_elejalde/ensayo/dlitdacad.html](http://www.macareo.pucp.edu.pe/_elejalde/ensayo/dlitdacad.html)

- Fuenmayor, G., Villasmil, Y., y Rincón, M. (2008). Construcción de la macroestructura y microestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de la LUZ. *Letras* [online], vol.50(77). Obtenido el 04 de junio de 2011 de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832008000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000200007&lng=en&nrm=iso)
- Hamers, J. F., y Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and Bilingualism* (2da ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde paradigma histórico-cultural. *Perfiles educativos*, 17(107), pp. 85-117.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3era ed.). México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hurtado, J. (1998). *Metodología de la Investigación Holística* (2da ed.). Caracas: Fundación Sypal.
- Klimenko, O., y Álvarez, J.L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *educ.educ.* [versión electrónica], vol.12(2). Obtenido el 23 de mayo de 2011 de [http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942009000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000200003&lng=en&nrm=iso)
- Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (2002). Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Obtenido el 23 de septiembre de 2010 de [http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?ld\\_articulo=273](http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?ld_articulo=273)
- Lotti de Santos, M., Salim, R., Raya, F., y Dori, M.G. (2008). Una experiencia de formación docente sobre lectura comprensiva de textos científicos. *Revista Iberoamericana de Educación*[versión electrónica], 45(3), 1-5. Obtenido el 24 de mayo de 2011 de <http://www.rieoei.org/expe/2023Santos.pdf>

- López, G.S. y Arciniegas, E. (2003). El uso de las estrategias metacognitivas para la comprensión de textos escritos. *Lenguaje*, 31 [Revista electrónica].
- López, G.S. y Arciniegas, E. (2003). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Obtenido el 20 de mayo de 2011 de <http://www.scribd.com/mobile/documents/21158241>
- Macías, A., Castro, J. y Maturano, C. (1999). Estudio de algunas variables que afectan la comprensión de texto de física. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(3), 431-440.
- Mejías, T. (2005). El proceso de facilitación en lectura en el nivel universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 5(25), 221-237.
- Montolio, E. (2000). Manual práctico de escritura académica. *Ariel practicum*, 2. Obtenido el 20 de mayo de 2011 de <http://es.scribd.com/doc/8557262/tipos-de-discurso-y-secuencias-textuales-basicas>
- Mokhtari, K. y Sheorey, R. (2002). *Measuring ESL Student's Awareness of Reading Strategies* [La medición de la conciencia de las estrategias de lectura de estudiantes de inglés como segunda lengua]. Obtenido de la base de datos de EBSCO HOST (No.6482286)
- Nava, G.N. y Alemán, R.M. (2009). *Lectura en lengua materna (español) y el desarrollo de la producción oral y escrita en inglés* [Memorias del V foro de estudios en lenguas internacionales]. Obtenido el 20 de septiembre de 2010 en [http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos\\_Mem\\_FONAEL\\_V/Nava\\_Gomez\\_Guadalupe\\_Nancy\\_&\\_Aleman\\_Martinez\\_Rosa\\_Maria.pdf](http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_V/Nava_Gomez_Guadalupe_Nancy_&_Aleman_Martinez_Rosa_Maria.pdf)
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning* [Métodos de investigación en la enseñanza de las lenguas]. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pérez, M. (1998). Conectores discursivos en textos expositivos y argumentativos a nivel de párrafo. *Onomaizen* [versión electrónica], 3, 27-43. Obtenido el 23 de mayo de <http://www.onomazein.net/3/conectores.pdf>
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista signo* [versión on-line], 40(63), 147-178.
- Pereira, S.I. y Ramírez, J.J. (julio-diciembre 2008). Uso de las estrategias metacognitivas de estudiantes de inglés en curso pre-universitario. *Revista de Pedagogía* [versión electrónica], 85, Vol29, 291-312
- Poblete, M.T. (1999). La cohesión de los marcadores discursivos en distintos tipos de discurso. *Estudios Filológicos* [versión electrónica], 34, 165-180. Obtenido el 20 de mayo de 2011 de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17131999003400012&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17131999003400012&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Puente, A. (1991). *Evaluación de la metacognición y comprensión de la lectura*. Obtenido el 13 de julio de 2010 en [http://www.fnc.org.ar/pdfs/puente\\_4.pdf](http://www.fnc.org.ar/pdfs/puente_4.pdf)
- Quinn, M. (2002). *Quantitative Research & Evaluation Methods* [La investigación cualitativa y los métodos de evaluación] (3era ed.). California: SAGE Publications, Inc.
- Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Ed.). *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp.275-297). Madrid: Pirámide
- Ríos, P. (2001). *La aventura de aprender* (3era ed.). Caracas: Editorial Cognitus.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe, S.L.

- Ruiz Bolívar, C. (2002). Mediación de estrategias de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado* [versión electrónica], vol.17(2), 53-82. Obtenido el 28 Mayo de 2011 de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872002000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000200003&lng=es&nrm=iso)
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.V.
- Soto, C.A. (2002). *Metacognición, cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial.
- Torrealba, C.E. (2008). *Hacia una didáctica de la lectura y la metacognición en el nivel universitario* [versión electrónica]. Trabajo presentado ante la División de Ciencias Sociales y Humanidades como requisito para ascender a la categoría de Profesor Asociado, Departamento de Idiomas Modernos, Universidad Simón Bolívar.
- Trejo, A. y Alarcón, L.M. (2006). Estrategias de lectura en la universidad. Obtenido el 23 de mayo de 2011 de <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/6/30.pdf>
- van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension* [Estrategias de comprensión del discurso]. Nueva York: Academic Press.
- van Someren, M.W., Barnard, Y.F. y Sandberg, J.A.C. (1994). *The think aloud method. A practical guide to modeling cognitive process* [El método del pensamiento en voz alta. Una guía práctica para modelar los procesos cognitivos]. Londres: Academic Press [versión electrónica]
- Villalobos, J. (1999). *La investigación cualitativa y algo más...Teoría y práctica en las lenguas extranjeras*. Mérida, Venezuela: Talleres Gráficos Universitarios

- Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism [Dimensiones del bilingüismo]. En L. Wei (Ed.). *The bilingualism reader* [El lector bilingüe] (pp.3-25). Londres: Routledge.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning [El conocimiento metacognitivo y el aprendizaje de las lenguas]. *Applied Linguistics*, 19 (4), 515-537.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: design and methods* [Estudio de caso: diseño y métodos] (2<sup>nd</sup> ed.). California: SAGE Publications, Inc.

## **APÉNDICE 1**

### **ENTREVISTAS (LECTOR MONOLINGÜE Y LECTOR BILINGÜE)**

**Informante número uno: (NM). Investigadora: (EU)**

**Datos:**

Sexo: F

Estado civil: Casada

Grado de instrucción: Superior (Magister en Lingüística)

**Encuentro:**

Lugar: Cubículo del pabellón 10. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Carabobo

Fecha: 26 de noviembre de 2010.

Hora: 11:45 am. Duración: 15 minutos.

**EU: ¿Dónde y cómo fue tu formación académica? ¿Dónde hiciste tu bachillerato? ¿Dónde hiciste tu pregrado?**

NM: El bachillerato en el colegio Santa Rosa aquí en Valencia, y pregrado en la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo y Maestría en Lingüística en el Pedagógico de Maracay.

**EU: ¿Cuál fue tu experiencia en la lectura en bachillerato, pregrado?**

NM: De la lectura fue...o sea en bachillerato porque me gustaba...y entonces no tenía para comprar más libros y termine leyendo *100 años de soledad* 8 veces porque me gustaba leer. Ya en la universidad si por obligación en todas las materias de literatura te exigían tantos libros para un parcial, entonces ya allí no quedaba mucho tiempo para distracción.

**EU: ¿Ahora como te desempeñas laboralmente?**

NM: Doy clase de lenguaje y comunicación en la Facultad de Ciencias de la Salud.

**EU: ¿Y anteriormente dabas en Educación que materia?**

NM: *Lenguaje y comunicación*, y *Fonética y Fonología del español* para los especialistas en Lengua y Literatura.

**EU: ¿Dabas clase de lectura, estrategias de lectura?**

NM: En la maestría de *Lectura y Escritura* trabajaba con *Promoción de la Lectura y Escritura*.

**EU: ¿Cómo solían ser tus hábitos de la lectura?**

NM: ¿Cómo leía?

**EU: Antes de...bueno, me imagino que tú tienes una etapa previa al matrimonio, pues me imagino que es diferente a la de ahora. Por eso te pregunto, ¿Cómo eran tus hábitos de la lectura?**

NM: Yo era así...medio obsesiva. Si yo empezaba un libro, no lo soltaba hasta que lo terminaba. *Lo que El viento se lo llevo* lo leí en 3 días...eh...ahora me case y con

los niños está más lenta la lectura, pues va a depender si este...primero le dedico a los niños y el tiempo libre que me quede si leo algunas cosas.

**EU: Y por supuesto lees los textos para impartir tus clases.**

NM: Básicamente en eso es que invierto el tiempo, ahorita...si.

**EU: En cuanto a tus preferencias en cuanto al tipo de texto en la lectura...**

NM: Textos de lingüística, que hablen acerca de la lengua. Este...de literatura me gusta mucho Laura Esquivel...este...pero ahorita, en este momento...en este momento...básicamente de lengua que aparte que leo algo que me gusta me sirve para dar la clase.

**Informante número dos: (AF). Investigadora: (EU)**

**Datos:**

Sexo: F

Estado civil: Casada

Grado de instrucción: Superior (Magister en Lingüística)

**Encuentro:**

Lugar: Casa particular. Trigal Centro

Fecha: 28 de noviembre de 2010.

Hora: 2:10 pm. Duración: 17 minutos.

**EU: Primero me vas a contar dónde y cómo fue tu formación académica, donde estudiaste tu bachillerato, tu pregrado y postgrado.**

AF: Ok, el bachillerato lo hice en dos partes, la primera parte el ciclo básico en un colegio de fe y alegría y luego, hasta allí llegaba tercer año porque se llamaba tercer año, luego tuve que irme al ciclo diversificado y me fui al Pedro Gual, ahí hice cuarto y quinto año, esa fue la primera parte de la educación media pues y en cuanto a la universidad fui directamente a la Universidad de Carabobo. Yo estude un semestre en la Universidad de Oriente, hice un semestre de Hotelería y Turismo, y en la Carabobo estude también dos semestres de Contaduría, pero realmente no era lo mío y me fui a FACE o sea a la Universidad de Carabobo en la Facultad de Educación y allí si el norte era Inglés, entonces hice mi ciclo básico y luego fui e hice mi especialidad en la mención y posteriormente hice la maestría de lingüística en la UPEL Maracay, y actualmente estoy haciendo el doctorado en Educación.

**EU: ¿Cómo te desempeñas laboralmente?**

AF: Bueno ahora estoy trabajando en la Facultad de Educación en la cátedra de *Pedagogía del Inglés*, soy profesora ordinaria de la Facultad y trabajo específicamente en el área de pedagogía.

**EU: ¿Has dado otra materia como por ejemplo, has dado estrategias de lectura?**

AF: Si, bueno de hecho yo comencé en la facultad con la *enseñanza del inglés como*   
 Entrevista validada por: Milena Granado   
 complementar o dar estrategias para que el   
 a leer en ingles, entonces hay ciertas   
 estrategias que se utilizan para esto y eso lo manejamos o por lo menos yo lo manejo   
 y actualmente estoy trabajando en postgrado en esa área.

**EU: Claro los participantes no son bilingües.**

AF: No son bilingües. Son monolingües, son participantes de diferentes especialidades, de matemáticas, de sociales, de castellano

**EU: Las estrategias las das para que ellos comprendan un texto en inglés.**

Entrevista validada por: Milena Granado

AF: Exactamente.

**EU: Cuéntame ¿Cómo solían ser tus hábitos de la lectura? Me puedes contar como eran antes y como son ahora.**

AF: Bueno, antes tenía...antes pues de trabajar en la academia vamos a decirlo así, a mi me gustaba leer novelas y cosas de ciencia ficción y también me gustaba cosas de tecnología, eh...novelas rosa ¿Por qué no? pero una vez que entre en la universidad ya me dediqué a estudiar y a leer muchas cosas de lingüísticas que siempre me han gustado, la parte de gramática, bueno realmente esos han sido, en estos momentos más que todo trabajar con cuestiones de pedagogía, cuestiones de filosofía porque estoy trabajando con el doctorado, pero entonces tengo que leer muchísimo este tipo de texto, o sea que lo hago muy a menudo.

**EU: ¿Y lectura por placer, ahorita?**

AF: En este momento, no puedo. Como estoy en el doctorado, estoy full de trabajo.

**EU: Entonces tus lecturas son más que todo académicas.**

AF: Académicas-científicas.

**EU: Entonces si yo te pregunto ¿cuáles son tus preferencias en cuanto al tipo de texto o lectura, por cual te inclinarías más?**

AF: Bueno, tendría como dos vertientes. O sea por un lado si me gusta leer por placer, me gusta leer novelas de acción, novelas de comedias, libros de autoayuda, pero otro lado también me gusta leer cuestiones de lingüística, de gramática, las funciones de la lengua.

**APÉNDICE 2**

**INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN  
(TEXTO ESCRITO)**

## 1

*Pensamiento y lenguaje.* De las concepciones que se han sostenido sobre la relación entre pensamiento, lenguaje y realidad, una, propia ya de un mundo desmitificado en incoante cientificismo, fue formulada por Aristóteles de manera simple, magistral e ingenua, cuando al comienzo de un tratado que más tarde hubo de llamarse *perí bermeneias*, escribió: “Las palabras habladas son símbolos de las afecciones del alma; las palabras escritas lo son de las habladas. Ni la escritura ni el habla son las mismas en todos los pueblos. Las afecciones del alma, empero, de las cuales escritura y habla son primariamente signos, son las mismas para todos los hombres, así como son los mismos los objetos cuyas representaciones constituyen esas afecciones.”<sup>98</sup> Aunque Aristóteles utiliza sucesivamente las palabras *simbola*, *seméia* y *bomoiómata* que hemos traducido por símbolos, signos y representaciones, respectivamente, tiene razón Heidegger cuando apunta<sup>99</sup> que en este texto nos encontramos con el esquema de relaciones sígnicas que, con ciertas modificaciones, ha sido determinante para todas las reflexiones posteriormente sobre el lenguaje: la escritura es signo del habla, el habla es signo de las afecciones del alma, las afecciones del alma son signos de las cosas.

Es indudable que la expresión “afecciones del alma” (*pathemata tes psiques*), Aristóteles se refería a los contenidos cognitivos de la consciencia interpretados como copias, imágenes, semejanzas, representaciones (*homoiomata*) de las cosas (*prágmata*), y podemos agregar basados en el parentesco cercano de *prágmata* con *pratto* (hacer), de su dinamismo. Sin intentar de momento una crítica de este modelo interpretativo, hacemos notar que en el subtítulo inmediato superior “Pensamiento y lenguaje” hemos utilizado la palabra ‘pensamiento’ *grosso modo* para referirnos precisamente a los contenidos cognitivos de la consciencia y su dinamismo, siguiendo así la tradición que marca con este título el tema que vamos a tratar.

Conviene, sin embargo, una vez identificada el tema, abandonar de inmediato el *grosso modo* y esclarecer en lo posible el complejo material apenas aludido con la primera palabra del subtítulo.

El análisis científico ha practicado, en el flujo de las vivencias, divisiones y cortes de carácter teórico por razones metodológicas. Así, en la unidad de la vida psíquica se consideran generalmente tres aspectos: uno volitivo, otro afectivo y un tercero cognoscitivo. En este último, que engloba los llamados fenómenos del conocimiento, se distingue a su vez entre a) percepción, cuyo contenido más simple en el desmote teórico es la sensación, b) representación en el doble significado de percepción reproducida y construcción de la fantasía con los elementos perceptivos, y c) pensamiento propiamente dicho.

Es cierto que algunas escuelas psicológicas han prescindido del esquema anterior como marco y orientación de sus investigaciones; pero no es menos cierto que los términos y las articulaciones de ese esquema continúan teniendo una vigencia *de facto*, no sólo en las obras de divulgación, sino en el lenguaje mismo de los propios investigadores.

Al tratar el problema de la relaciones entre los fenómenos del conocimiento y el lenguaje, evitaremos en lo posible el uso de palabra *idea*, aunque es una de las primeras que tiende a imponerse, porque su ambigüedad, manifiesta tanto en el habla corriente como en no pocas obras científicas, entorpecería el esclarecimiento de los datos del problema. El claro

98 Aristotele, De Interpretatione, 1.

99 M. Heidegger. Unterwehs zur Sprache, Neske Verlag, tubingen, 1959.p 246.

Schopenhauer<sup>100</sup> subraya la distinción entre ideas de la percepción e ideas abstractas; para las primeras utilizaremos el término *representación* como “imagen de un objeto del mundo exterior proyectada en nuestra conciencia sin la presencia objetiva del aquello que nos representamos. Trátase, por tanto, de una percepción reproducida y, además, siempre probablemente modificada (desvaída, más pobre en detalles, aunque, desde otro punto de vista, potenciada, sin embargo, de un modo peculiar), o de una combinación libre de partes tomadas de diferentes percepciones”.<sup>101</sup> Un caso interesante de modificación es el de los recuerdos lejanos cuando los remodela la tendencia calotrópica de la memoria. Para las ideas abstractas utilizaremos el término *concepto*. Aparecerá la palabra *idea* cuando el contexto no exija la distinción que acabamos de indicar y sea más bien necesario referirse globalmente a los dos tipos de ideas subrayados por Shopenhauer.

Habiendo construido un pequeño andamiaje inicial, consideremos la relaciones aludidas en nuestro subtítulo primeramente desde el ángulo que nos proporciona el fenómeno de la comprensión de los signos lingüísticos.

¿Comprendemos lo que se nos dice, porque las palabras evocan en nosotros las representaciones de los objetos a que se refieren, mediante un mecanismo asociativo? Durante mucho tiempo prevaleció entre los teóricos del lenguaje la creencia no examinada de que las palabras y las representaciones de las cosas estaban estrechamente ligadas por un nexo asociativo, de manera que las primeras arrastraban a las segundas, conduciendo a la comprensión de lo hablado o escrito; al escuchar, por ejemplo, la palabra *pantera*, se alzaba ante la intuición interna la imagen del imponente felino y hacía entender lo significado por el interlocutor.

Esta creencia, sostenida como teoría por la psicología asociacionista, basada en las doctrinas de Hobbes y Locke, no resiste la verificación introspectiva ni el análisis lógico. Por una parte, es posible que mientras escuchemos un discurso o leemos un libro, las imágenes de las cosas tratadas se proyecten ante la intuición interna como sobre una pantalla cinematográfica; serían tantas que la atención no alcanzaría a seguirlas en su recurso relampagueante y el esfuerzo imaginativo entorpecería la intelección, los árboles no dejarían ver el bosque. Por otra parte, el lenguaje contiene morfemas fundamentales a los cuales no corresponde representación alguna, a menos de recurrir a los fantasmas verbales y parafantasías que, en todo caso, arruinarían la posibilidad de comprender debido a la consecuente distracción.

Los que sostuvieron esta deleznable tesis en el pasado- algunos la sostienen todavía por ignorancia – no se basaron en ninguna experiencia introspectiva, sino más bien, como apunta Kainz<sup>102</sup>, “en la autoridad de una doctrina canónica, sobre todo el dogma *ut pintura poiesis* construido en adhesión a Simónides de Keos”.

Ya que la comprensión lingüística no ocurre porque los signos del lenguaje producen representaciones -la escuela psicológica de Würzburg ha dado el golpe de gracia a esa concepción con sus trabajos sobre el pesar-, cabe preguntar, ¿cómo ocurre entonces?

Lo que se pon en juego durante la comprensión de lo oído o leído es un saber peculiar que no precisa de representaciones y se mueve en un plano abstracto de carácter sígnico-conceptual. Desde el punto de vista de su sentido,

<sup>100</sup> A. Schopenhauer, *Die Welt als Wille and Vortellung* tomo III.

<sup>101</sup> F. Kainz, *Estética*, México, 1952, p. 136.

<sup>102</sup> *Id Psychologie der Sprache*, Tomo I, 2ª ed Stuttgart, 1954, p 125.

el lenguaje es abstracto, la distinción entre *concreta* y *abstracta*, que sirve para clasificar las expresiones lingüísticas, no tiene otra justificación que la siguiente: algunos vocablos pueden ser convertidos en representaciones después de haber sido comprendidos mientras que otros no permiten esa traducción, excepto mediante los recursos extraordinarios de los tipos eidéticos. “El proceso psíquico de la vivencia del significado en la comprensión lingüística no establece diferencia alguna entre expresiones concretas y expresiones abstractas: en ambos casos se pulsán las mismas cuerdas de nuestro ser. Con idéntica indiferencia se captan y experimentan los representantes de las diferentes clases de palabras (sustantivo, verbo, conjunción, adverbio, etc.) durante la comprensión del habla viva y coherente.”<sup>103</sup>

Sería, sin embargo, contrario a la experiencia cotidiana suponer que las palabras no evocan representaciones; conviene, pues, reiterar y deslindar la tesis aquí expuesta: hemos afirmado que no se llega a la comprensión lingüística *vía* representación. Pero que muchas palabras, *después* de ser comprendidas, evocan representaciones es evidente. Además, las representaciones que siguen a la comprensión, aunque totalmente innecesarias para ésta, pueden intensificar la fuerza de lo comunicado al actuar sobre la emoción y acelerar el flujo vivencial. Esa intensificación y aceleración pueden lograrse mejor con recursos estilísticos como la transparencia etimológica, el énfasis sobre la raíz en familias verbales numerosas, el juego sintáctico, la formación de palabras compuestas, etc., creados colectiva o individualmente (poetas anónimos, poeta escritor). Cabe observar que la frecuencia y número con que aparecen las representaciones que surgen de la comprensión varían de individuo a individuo y de pueblo a pueblo por razones tipológicas basadas en la diversa constitución del psiquismo, y de tema a tema, según el mayor o menor acercamiento de éstos a la intuición sensorial.

Dejamos a F. Kainz la expresión mínima de lo expuesto: “La fórmula de la comprensión lingüística no es Signo lingüístico-Representación-Captación conceptual, sino sencillamente Signo lingüístico.Concepto.”<sup>104</sup>

Lo dicho sobre la comprensión lingüística nos aproxima al pensamiento, en el sentido de que éste no es una asociación, una combinación, o un juego de representaciones, sino una actividad por medio de la cual se captan o establecen relaciones en un proceso de comparación, diferenciación y selección orientado por una finalidad cognitiva e impulsado por la urgencia de problemas prácticos o teóricos. Tiene carácter no figurativo, como lo ha demostrado la escuela psicológica de Würzburg (Külpe, Messer, Ach, Bühler) y una tendencia a liberarse de contenidos representativos.

La etimología de la palabra española pensar (penso = pesar, ponderar) pone el acento sobre su carácter valorativo y comparativo productor del juzgar y se refiere a un modo de conocer discursivo y mediato más que intuitivo.

Las palabras griegas *fronein*, *noein*, *noesis* (la primera contiene una alusión a la localización corporal del pensamiento en el fren, diafragma) oponen el pensamiento a la percepción sensorial y se ubican dentro de una concepción clásica, según la cual es por la universalidad del pensamiento y no por la inmediaticidad de lo sensible como se puede alcanzar lo verdadero.

<sup>103</sup> Ibid., p 129.

<sup>104</sup> Ibid.,p. 131.

“El pensar (to fronein) es común a todos”<sup>105</sup>, afirma Heráclito. Y según Parménides, “Lo mismo es ser y pensar (noein)”<sup>106</sup>, afirmación que puede considerarse, en cierto sentido, equivalente al “cogito ergo sum” agustiniano-cartesiano. En Platón se expresa el carácter discursivo del pensamiento con el término *diánoia*, donde la raíz *no de noein, nous, noema* se encuentra reforzada por el prefijo *dia*, que tiene carácter relacional y dialéctico; así, para evitar confusiones verbales con su interlocutor, define Sócrates al pensar (*dianoesthai*), en el Teeteto, como “Un discurso que tiene el alma consigo misma sobre aquello que examina”, y agrega: “A esto y no a otra cosa se parece el alma mientras piensa: a un discurrir de ella a ella misma, preguntado y respondiendo, afirmando y negando.”<sup>107</sup>.

Para Descartes, *cogitare* designa el centro unitario y unificante de la consciencia, hipostasiado como *res*, en su cordial intencionalidad. Incluye todos los actos psíquicos en cuanto tenemos consciencia de ellos, como modos diversos de la toma de consciencia (*apercevoir*) y del querer, pero sin reducirlos a simple “hecho psicológico”, pues conserva toda su riqueza de implicaciones metafísicas. “Sed quid igitur sum? Res cogitans. Quid est hoc? Nempe dubitans, intelligens, affirmans, negans, volens, nolens, imaginans quoque, & sentiens.”<sup>108</sup>.

Muchos pensadores han insistido, con razón, sobre la importantísima diferencia entre pensamiento como acto psíquico (el pensar, *das Denken*) y pensamiento como producto de esa actividad (los pensamientos, *i pensieri, der Gedanke*). Más adelante se verá que esta distinción tiene en nuestras reflexiones una función eminente. Consideremos por ahora ambos aspectos (*das Denken, der Gedanke*) conjuntamente bajo el nombre de pensamiento, para formular de nuevo la pregunta tradicional implícita en nuestro subtítulo después de haberla restringido con las consideraciones anteriores. Pensar y hablar ¿cómo se relacionan esas actividades? Pensamiento y lenguaje, ¿cómo se comportan el uno con el otro?

Examinemos los diferentes puntos de vista sobre este tema.

Según una doctrina que se remonta a la antigüedad clásica, pensar y hablar son dos aspectos de una y la misma actividad. El hablar en un pensar es un hablar silencioso. “De hecho, aun cuando no resuenen las palabras, quien piensa habla en su intimidad”<sup>109</sup>. El pensamiento no es otra cosa que el lenguaje interiorizado; el lenguaje no es sino la manifestación sensorial del pensamiento. Se trata de un solo acto cuyo aspecto exterior es el lenguaje mientras que su lado interior es el pensamiento.

Este punto de vista, llamado doctrina de la identidad, ha tenido en todos los tiempos ilustres representantes. En pleno siglo veinte, concuerda Honigswald<sup>110</sup> con Platón, al descartar la posibilidad de un pensamiento separado del lenguaje y defender la tesis complementaria de que todo pensamiento es verbal. Investigadores en cuya formación prevalecen los estudios de ciencias naturales sobre los humanísticos, emiten afirmaciones similares; así, J. B. A. Watson<sup>111</sup>, llama al pensar “a subvocal talking” y sostiene que los

<sup>105</sup> Diels, *Fragmente der Vorsokratiker*, 22 B 113.

<sup>106</sup> *Ibid.*, 28 B 3.

<sup>107</sup> Platón, *Teeteto*, 189 E.

<sup>108</sup> Descartes, *Principia*, Tomo I, p. 9.

<sup>109</sup> San Agustín.

<sup>110</sup> R. Hönlswald, *Prinzipienfragen der Denkpsychologie*, 1913, *Grundlagen der Denkpsychologie*, 1921.

hábitos lingüísticos se transforman en pensar “when exercised implicitly behind the closed doors of the lips”. Diversos hechos de la experiencia cotidiana bastan para refutar la forma extrema de esta doctrina. A todos nos consta que hay un hablar sin pensar: el encadenamiento automático de fórmulas lingüísticas vacías con que las personas importantes en nuestro medio comienzan sus discursos; al oír a un demagogo comprendemos que detrás de sus palabras no hay pensamientos, sino más bien la intención de inhibir toda actividad mental discursiva con el objeto de inducir las masas a ciertos actos, de manera que toda su elocuencia podría traducirse, sin perjuicios de fondo, a una serie de gritos inarticulados y ademanes simiescos a nuestro demagogo le sobran las formas complejas y diferenciadas del lenguaje humano como expresión del pensamiento, pero las usa porque están a su alcance, de modo análogo a quien emplea delicados aparatos de laboratorio como proyectiles.

Además, existe un pensar sin correspondencia verbal inmediata: a veces no encontramos la expresión adecuada para pensamientos que ya se han formado claramente en un plano mental. Recordemos la posibilidad de mentir y el hecho de que sordomudos de nacimiento pueden pensar para que se nos haga evidente lo insostenible de la doctrina de la identidad en su forma extrema, sin necesidad de recurrir al examen del inmenso material que a este respecto nos ofrece la patología del lenguaje.

Este punto de vista contiene, sin embargo, un núcleo irrefutable; su estrechez en la formulación se explica, en el caso de los clásicos, por el deslumbramiento estético que producen las grandes intuiciones.

Otra y diferente es la teoría paralelística, según la cual pensamiento y lenguaje no son dos aspectos del mismo acto, sino campos esencialmente disímiles, actividades fundamentalmente distintas que, en virtud de una especie de armonía pre-establecida, se desarrollan conjuntamente, se corresponden como dos planos en los cuales para cada punto del uno hay un equivalente en el otro, sin que sobre o falte ninguno; los límites del pensamiento son los límites del lenguaje.

Muchos hechos y poderosas razones pueden aducirse en favor de esta teoría. Desde un punto de vista histórico-evolutivo, es cierto que el lenguaje y pensamiento se desarrollan en estrecha relación, existe una asombrosa correspondencia entre el nivel mental y el nivel lingüístico alcanzados por el individuo o la comunidad. Sobre lenguaje y conocimiento nos dice F. Kainz: “El lenguaje es el instrumento más importante del conocer, porque va paralelo a él en rasgos esenciales, porque realiza en la serie del habla el trabajo nuclear de todo conocimiento: el entendimiento (Einsicht) de las relaciones causales. Interpreta los fenómenos como decurso causal, descompone éste en sus partes, describe las necesarias en la determinación y les asigna clases de palabras en representación simbólica. El mundo es un conjunto de fuerzas y acciones. Nuestro pensamiento concibe el mundo dinámicamente y el lenguaje lo ayuda en esa tarea. El hendimiento categorial del pensamiento verbal penetra esos factores, pone al centro de acción (substantivo) atributos, al símbolo de la acción (verbo) los adverbios. De esa manera diferencia el pensamiento verbal la variada mudanza del decurso causal. El simbolismo del habla está determinado por un modelo mental: decurso causal y acción. Los substantivos representan los centros de fuerza, los adjetivos ciertos rasgos esenciales, los verbos cambios de la relación de fuerzas, los adverbios aportan datos de localización en el sistema espaciotemporal o detalles circunstanciales sobre un proceso.

<sup>111</sup> J. B. A. Watson, Behaviorism, p. 225 y ss.

El lenguaje retrata la estructura dinámica del mundo y la organización categorial de nuestro pensamiento, que está dirigida hacia la aprehensión de esa estructura. La oración es según Jaensch una instrucción para efectuar el proceso vivo del pensamiento, pero éste es una re-creación de lo real”<sup>112</sup>.

Si se nos permite una digresión anticipadora, podemos observar que el análisis anterior se adapta sobre todo a la estructura de las lenguas indoeuropeas y está determinado por su esquema de acción considerado por ignorancia como universal. Que el sustantivo designe centros de acción, coincide más bien con el espíritu de la lengua alemana, cuyo término para realidad, que en español se deriva de *res* = cosa, es *Wirklichkeit*, derivado de *wirken* = obrar, actuar. El francés Descartes, reveló su sujeción al espíritu de las lenguas romances cuando concibió los ingredientes de su dualismo ontológico como *res cogitans* y *res extensa*, mientras que Leibniz fue típicamente alemán al concordar con su lengua madre en la descripción de las mónadas como centro de fuerza.

Es evidente que el lenguaje es de suma importancia para el pensamiento y que ambos se desarrollan conjuntamente y se apoyan mutuamente, pero no puede concluirse de allí que se correspondan siempre y en forma necesaria. Además de las objeciones hechas a la doctrina de la identidad, válidas aquí también, recordemos, por una parte, que lo pensado y lo dicho no pueden ir paralelos porque el número de conceptos supera ampliamente al número de palabras y estructuras, comp. puede comprobarse objetivamente en los fenómenos de homonimia, ambigüedad y equívocos relacionales, pues el lenguaje no acompaña al pensamiento en numerosas distinciones que éste hace; es claro, por otra parte, que el pretendido paralelismo se rompe con el hecho de que los mismos contenidos mentales son pasibles de diversa expresión verbal, como se pone de manifiesto en el fenómeno de la sinonimia. Tan paradójico estado de cosas ha hecho decir a Kainz que “toda lengua combina pobreza y profusión de modo asaz irracional”<sup>113</sup>.

Una tercera teoría se ha desarrollado desde el punto de vista de la diferencia. Según ella, pensamiento y lenguaje son completamente diferentes, de manera que no hay entre ellos paralelismo alguno ni, mucho menos, identidad. El pensamiento obtiene sus resultados en total independencia del lenguaje; éste no puede cooperar en la tarea de adquirir conocimientos, pues ellos se forman en contacto inmediato, intuitivo, con los objetos de la consciencia.

Mientras algunos representantes de esta última teoría reconocen que el lenguaje, como sistema de signos, facilita el trabajo mental al proporcionarle puntos de apoyo y posibilitarle cierta economía de esfuerzos, otros, con escepticismo pesimista, niegan aun esta función y afirman que los signos lingüísticos no hacen más que confundir el pensamiento y despistarlo. R. Carnap<sup>114</sup> considera que la función de ayudar al pensamiento y hacerlo más económico es ejecutada con mayor eficiencia por sistemas sígnicos artificiales de carácter matemático-fisicalístico. Recordemos, además, la lúgubre sentencia de Burkhard<sup>115</sup>: “El lenguaje es el enemigo del pensamiento”. Cuán engañosos, ¡oh Bacon!, esos idola fori.

<sup>112</sup> Kainz, op.cit., Tomo I, p. 144

<sup>113</sup> Ibid., p. 145.

<sup>114</sup> Carnap, *Logische Syntax der Sprache*, 1934.

<sup>115</sup> M. Burkhard, *Denken und Sprechen, die Neue Rundschau*, 1905, p. 824.

Saquemos a colación también, en relación con esta teoría, la objeción tan frecuente entre filósofos y científicos en el sentido de que todas las lenguas naturales son anteriores a los afanes cognoscitivos sistemáticos, de manera que los resultados de éstos no encuentran en ellas vehículos apropiados y exigen el recurso a arbitrios que oscilan entre lo metafórico y poético (Bergson), y lo matemático (Leibniz, *ars característica universalis*). En la introducción a *Ser y Tiempo*, Heidegger<sup>116</sup>, previendo los ataques de que sería objeto su estilo enrevesado e inelegante, anota que para asir al ente en su ser faltan no sólo las palabras, sino sobre todo la gramática y se remite a ciertos textos del “Parménides”, de Platón, y al cuarto capítulo del libro séptimo de la *Metafísica* de Aristóteles, en que esos autores se apartaron en forma inaudita del griego contemporáneo, como lo demuestra una comparación de esos textos con cualquier página narrativa de Tucídides.

Esta tercera teoría contradice hechos comprobados y estudiados por la psicología del lenguaje: existe un vínculo esencial entre pensamiento y lenguaje. Pero para evitar confusiones, es necesario distinguir claramente entre dos criterios; por una parte, puede considerarse un estado de cosas con la intención de comprenderlo tal como es y describir su estructura y su dinamismo; por otra parte, puede interesarnos el mismo estado de cosas en cuanto se opone a nuestra voluntad, nuestros sentimientos o nuestras necesidades y, en tal caso, surgiría el intento de modificarlo, dominarlo o eliminarlo; el primer criterio es teórico y se relaciona con la ciencia; el segundo es normativo y se relaciona con la moral o con la técnica. Si una empresa nuestra, impulsada por un sentido del deber-ser, se ve frustrada por un estado de cosas adverso, no es lógico concluir que ese estado de cosas no existe; antes por el contrario, su existencia se intensifica para nosotros al entorpecer nuestra voluntad. Es cierto que el lenguaje dificulta la tarea de un investigador que cree haber descubierto un campo de conocimiento para el cual no hay palabras ni gramática; es cierto que todos los temas insólitos se encuentran restringidos por un vehículo como el lenguaje que sirve de tejido conjuntivo a la *comunidad* y, por tanto, se presta con mayor propiedad a lo que es *común*; pero esto no hace sino patentizar, con luz estroboscópica, los piolines, cordones, cordeles, bramantes, sogas, mecates, maromas, cuerdas, cadenas, ataduras, nudos que amarran el pensar y el hablar corrientes en una comunidad lingüística. Además, como afirma Kainz, “todo hablar auténtico, es decir, portador de sentido, presupone algún pensar. Este, naturalmente, no se presenta con clara formación de conceptos, juicios explícitos e inferencias enteramente efectuadas; el acto de pensamiento puede presentarse, más bien, abreviado, incompleto, entimemático, confuso y, además, asaz automatizado. Pero, aun en expresiones donde lo lógico se reduce a un mínimo, tiene que haber una consciencia semántica intencional y positiva”<sup>117</sup>.

Antes de fijar la posición que adoptamos frente a esta compleja problemática, juzgamos necesario puntualizar algunos de los hechos comprobados y estudiados por la psicología, a fin de apoyarnos en ellos y trascenderlo incluyéndolos en una concepción más amplia. En parte ya los hemos mencionado, pero ahora los señalaremos con mayor precisión.

i.-) Existe un pensar aglótico. Llamamos así al que no requiere el concurso del lenguaje; pero consideramos necesario

<sup>116</sup> M. Heidegger, *Sein und Sheik*, 8ª ed., Tübingen, pp. 38 y 39.

<sup>117</sup> Kainz, *ibid.*, p.127.

distinguir, siguiendo análogamente la terminología de Erdmann (Hypologisches und hyperlogisches Denken)<sup>118</sup>, entre un pensar hipoglótico y un pensar hiperglótico, o, con raíces latinas, entre un pensar sublingüístico y un pensar supralingüístico; preferimos, sin embargo, las raíces griegas para evitar ciertas ambigüedades a que darían lugar las latinas. El pensar hipoglótico es aquel que no puede servirse del lenguaje, porque no dispone de él, como en el caso de los niños que no han alcanzado todavía el grado de maduración, desarrollo y formación cultural necesario, y como en el caso, muy diferente, de los afásicos, cuya impotencia verbal se debe a lesiones u otros trastornos del sistema nervioso central. El pensar hiperglótico, por el contrario, no necesita ya del lenguaje, porque lo ha trascendido, como en el caso de la creación artística o científica, de los inventos y descubrimientos, pero presupone su posesión y el cultivo producido por su uso. El pensar hipoglótico, corresponde, además, a lo que los psicólogos franceses gustan llamar “intelligence pratique”<sup>119</sup>. El pensar hiperglótico puede recurrir a apoyos figurativos de carácter perceptivo o representativo, como el que se despliega sobre actividades técnicas, verbigratia la cirugía y la mecánica, o sobre investigaciones de las ciencias naturales; pero puede efectuarse en forma totalmente abstracta, recurriendo sólo a fórmulas y ecuaciones o a las piedras miliarias de interjecciones, palabras aisladas o imágenes inventadas. Hiperglótico fue el pensamiento de Kekulé von Stradonitz<sup>120</sup>, cuando hizo el genial descubrimiento del anillo del benzol después de haberse encontrado en situación aporética al no poder conciliar la tetravalencia del átomo de carbono con la monovalencia del átomo de hidrógeno para explicar la fórmula C<sub>6</sub>H<sub>6</sub>. Existe, pues, un pensar aglótico.

ii.-) Hay un hablar inauténtico, un hablar en que no participa el pensamiento del hablante. Recordemos el galimatías, los trabalenguas, los poemas de adultos para adultos declamados por niños, los automatismos verbales de ciertos enfermos mentales, y ¿por qué no?, las frases de los papagayos. En un hospital psiquiátrico de Venezuela, una paciente suele mirar con intenso reproche a los visitantes para decirles con voz y ademán acusadores: “Tú te la llevaste al monte, tú te la llevaste al monte”; más de un visitante ha sentido en su interior la conmoción de estratos psíquicos profundos, y guiado por la perversa lógica del miedo (eres acusado, luego eres culpable), ha comenzado a alegar ante sí mismo excusas por quién sabe qué pecado secreto y olvidado; cuenta el psiquiatra que muchas veces se ha visto en la necesidad de explicar a algunos visitantes que la dama acusadora no es una vidente, sino una enferma mental que repite la misma frase también cuando está sola y aun en sueños de manera maquina y automática. Recordemos también aquel lúgubre símil de la vida pronunciado por Macbeth en su angustia: “Life is... a tale told by an idiot, full of sound and fury signifying nothing”<sup>121</sup>. Sin embargo, es menos difícil para el pensamiento liberarse del lenguaje que para el lenguaje liberarse del pensamiento; las palabras, como instrumentos del pensamiento, lo encarnan y permiten descubrirlo en ellas aun cuando los hablantes hayan perdido por un motivo cualquiera la intención semántica y, si han sido objeto de fijación gráfica, aun larguísimo tiempo después de la desaparición de los hablantes; el genial Hrosny descifró los textos hititas sin el auxilio que tuvo Champolion con la tabla bilingüe.

<sup>118</sup> Erdmann, *Di Psychologischen Grundlagen der Beziehungen zwischen Sprechen und Denken*, *Archiv für Systematische Philosophie*, 2ª ed., 1896, p. 355 y ss. 3ª ed., 1897, p. 131 y ss.; además: *Logik*, Tomo I, 2ª ed., 1907, p. 14.

<sup>119</sup> Vide supra, Exposición y discusión de las tesis de Wallon.

<sup>120</sup> R. Müller, citado por Kainz, *ibid.* pág. 128

<sup>121</sup> Shakespeare, *Macbeth*, Acto V, Escena V.

Los experimentos de escritura automática à la André Breton, han resultado fructíferos, no sólo desde un punto de vista estético, sino también como método de exploración de la psicología profunda. La liberación plena del lenguaje como cosa se ha logrado tal vez en los experimentos literarios de los dadaístas, neodadaístas y letristas, quienes en muchos casos han prescindido totalmente de la función semántica de las palabras y las han utilizado como material bruto para explotar artísticamente su aspecto fonéticomusical o gráfico-plástico; en esta dirección se mueven algunos jóvenes poetas de Munich, quienes, llevando hasta sus últimas consecuencias los experimentos poético-gráficos del siglo XVI francés, intenta hacer una poesía espacial y visual en que las palabras son tratadas como objetos opacos, completos en sí mismos, sin el más mínimo vestigio de transparencia simbólica. En todo caso, es lícito decir que existe un hablar auténtico, un hablar sin pensar, y que tal cosa ocurre cuando por accidente o por decisión voluntaria, se produce un dislocamiento entre el signo lingüístico y los contenidos mentales señalados por él, normalmente, con mayor o menos claridad. Claro está que entonces deja de ser signo, por eso empleamos la expresión hablar inauténtico.

iii.-) No existe un pensamiento puro. Está comprobado que se puede pensar sin recurrir al lenguaje, apoyando los procesos mentales en las imágenes de la percepción y de la representación; se puede pensar también prescindiendo por completo de imágenes, pero apoyándose en el lenguaje o en otros sistemas de signos. Algunos psicólogos han señalado la existencia de un pensamiento puro que no se apoya ni en imágenes ni en signos de ninguna especie; aducen como prueba la vivencia de *constelaciones*, en la cual el pensar intuye las relaciones internas, estructura y sentido general de todo un sistema teórico, sin recurrir ni a la representación ni al signo. Es cierto que tal vivencia ocurre en momentos culminantes del pensar, pero se trata de un destello instantáneo, cuya luz, precedida por un ascenso semiópodo, no puede prolongarse sin el auxilio inmediato de la imagen simbólica o el signo, aunque éstos no intervengan sino en la forma de esquemas geométricos estáticos o de abstracto dinamismo de líneas y volúmenes en el espacio mental. Sin el continente, sin la carne palpitante del signo, las intuiciones más altas se esfuman como fragancias. El pensar alcanza momentos brevísimos en que puede llamarse *puro*; pero en su decurso ordinario y, sobre todo, en su esfuerzo sistemático, ese calificativo, con el significado arriba definido, no puede aplicársele correctamente.

Pensar y hablar, pues, no son idénticos, ni paralelos, ni totalmente diversos. Son dos actividades humanas que se complementan mutuamente, de manera que es correcta la afirmación de Abelardo “sermo generatur ab intellectu et generat intellectum”. Pero a pesar de su estrecha simbiosis, hemos visto que en ciertos casos operar independientemente la una de la otra.

Nos interesa hacer hincapié en el hecho de que el pensamiento no puede ir muy lejos sin el auxilio lingüístico en cuanto a fijación, economía, sostenimiento. Pero nos interesa sobre todo hacer notar que en la interacción pensamiento-lenguaje, el primero lleva las de perder; porque, si bien los hombres geniales, de pensamiento extraordinario, han librado luchas victoriosas contra las limitaciones del lenguaje común, es éste quien se impone generalmente al pensamiento; y se le impone de tal modo, que *cum grano salis*, podemos aceptar la hiperbólica afirmación: no tenemos lenguaje, sino que el lenguaje nos tiene a nosotros. En efecto, por el solo hecho de hablar una lengua dada nos vemos constreñidos a aceptar y usar unas clasificaciones y distinciones que en forma alguna hemos contribuido a

crear; es más, cada lengua contiene prejuicios axiológicos que cargan positiva o negativamente a la gran mayoría de las palabras y que se asientan inadvertidamente en nuestra manera de pensar.

La imposición del lenguaje sobre el pensamiento es más grave cuando consideramos el aspecto operacional: Pensar, en el sentido corriente, se limita a un automatismo lingüístico las oraciones se suceden las unas a las otras, se combinan, se ordenan, entran en conflicto, producen resultados, bajo la dirección de la lógica inmanente del lenguaje. Todas esas operaciones pueden ser efectuadas por un cerebro electrónico.

La objeción de Lichtenberg contra el *cogito* agustiniano-cartesiano, en el sentido de que debería decirse *congitatur*, “se piensa” o “es pensado”, tiene plena validez cuando se observa el pensar común y corriente del hombre ordinario. La inteligencia, como capacidad de resolver problemas, se refiere a la mayor o menor eficiencia del funcionamiento maquinal del aparato lingüístico. Sobre la base neurofisiológica de esos automatismos, se pueden mejorar los resultados mediante una ampliación y clarificación de la información.

Pero esos procesos operacionales, desencadenados por un problema cualquiera, de índole ya práctica, ya teórica, o impulsados por su propia inercia, ocurren en un plano psicobiológico, tienen un contenido y una estructura elaborados por el espíritu de las culturas en su desenvolvimiento histórico, y podrán ser efectuados con máxima exactitud, para fines científicos, una vez que sea posible entregarlos a la matemática precisión de las máquinas electrónicas.

**APÉNDICE 3**

**CATEGORIZACIONES**

**Informante número uno: (NM). Investigadora: (EU)**

**Datos:**

Sexo: F

Estado civil: Casada

Grado de instrucción: Superior (Magister en Lingüística)

**Encuentro:**

Lugar: Cubículo del pabellón 10. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Carabobo

Fecha: 26 de noviembre de 2010.

Hora: 12:00 m. Duración: 1 hora, 17 minutos, 15 segundos.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>EU: Vamos a tener una sesión de lectura, como te dije es totalmente anónima y lo que vas a hacer es leer este texto, te voy a dar las indicaciones. Vas a utilizar las estrategias metacognitivas que tu conozcas o que tu manejes para resolver las siguientes incógnitas, esto es así como para que tu tengas una guía de cuáles van a ser tus propósitos por lo menos para que me digas ¿De qué trata el texto? ¿Cuál es la idea principal del texto?</p>		

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRESION DE LA LECTURA
<p>A medida que vayas leyendo, vas a decir en voz alta todo lo que pienses acerca de cada una de las partes de la lectura, ya sea para reflexionar, si tienes una duda lo dices, si vas a resolver algún problema lo vas a decir, todo lo que tu pienses, todo lo que te venga en la mente lo vas a decir en voz alta, incluyendo las técnicas que tu vayas a utilizar, tu puedes rayar esto (señalo una hoja en blanco) tu puedes rayar esto (señalo la lectura fotocopiada) como tu quieras las técnicas que tu utilices. Este...si tu eres una persona que necesita escribir o realizar algún esquema en una hoja, lo dices en voz alta qué es lo que haces y para qué lo haces.</p> <p>NM: ¿Y tengo que leer en voz alta?</p> <p>EU: No necesariamente. No, porque yo lo que quiero saber es como tu resuelves tus problemas...</p>		

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.



DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>espacio donde está la cita...siempre  tiendo a subrayar la citas porque...o  sea...me encanta saber que fue lo  que dijo esa persona...me gusta...y  voy a subrayar lo que dice  Heidegger...está bien chévere el  texto...esta simpático...</p> <p>EU: Acuérdate que vas a interactuar  con el texto. Y todo lo que se te  venga en la mente si tienes alguna  duda lo dices, si tienes alguna  pregunta lo dices, dices también  como vas a resolver eso...</p> <p>NM: <b>[Está simpático porque me  lleva a Saussure, cuando habla del  signo...del habla...y de las  cosas]</b>...ujum...por eso te decía que  todo lo que se habla de la lengua me  parece simpático. Es como una  parte de mí pues estoy asintiendo  con la cabeza cuando dice que las  personas afecciones del alma para  Aristóteles se refiere a los  contenidos cognitivos de la  conciencia...porque conocemos del  signo lingüístico...que tiene dos</p>	<p><b>*Conocimiento previo</b></p>	<p><i>Planificación</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.



DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>o sea, el título del libro, por eso baje la mirada...[<b>como leí lo que está entre paréntesis y está largo y tiende uno a perderse</b>]...bueno yo...[<b>entonces regreso a leer y ahora obvio lo que está entre paréntesis para seguir con la idea</b>]...subrayo una palabra porque dice que la va a substituir, o sea que para ideas abstractas va a utilizar este término, entonces lo estoy subrayando por si acaso se me olvida, ya lo tengo...[<b>seguí leyendo y me acabo de dar cuenta que también tengo que subrayar aquí arriba la idea...para distinguirla del concepto</b>]...aquí estoy leyendo más rápido porque esta información ya la conozco...(ruido)...aquí hay un error ortográfico, faltó una letra, lo tengo que corregir, ya va...si no lo corrijo me incomoda...y como lo tuve que corregir lo tengo que volver a leer...asiento con la cabeza porque ya lo conocía...la información que me están dando ya la conocía...</p>	<p><b>*Detección de dificultades de la comprensión</b></p> <p><b>*Flexibilidad en el uso de las estrategias</b></p> <p><b>*Detección de aspectos importantes</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>no me había dado cuenta que hacia todo eso...ay está chévere...lo estoy subrayando porque me gusta como explican esto...</p> <p>EU: ¿Qué cosa?</p> <p>NM: [La diferencia entre las expresiones concretas y abstractas que sabemos lingüísticamente que es un sustantivo concreto, que es un sustantivo abstracto...y a lo mejor así los muchachos los entienden mejor]...o sea ahora incluso [estoy pensando en lo que me sirve para la clase]...y [cuando quiero recalcar algo, estoy leyendo en voz baja pero lo voy repitiendo con los órganos articulatorios], o sea sobretodo con la lengua voy pensando en cada punto articulatorio, voy también siguiéndolo con la voz...me estoy dando cuenta...o sea no abro la boca pero si por dentro la lengua esta articulando...ujum...[estoy asintiendo con la cabeza porque me parece que tiene razón...aquí dice, dejamos a Kainz]</p>	<p><b>*Detección de aspectos importantes</b></p> <p><b>*Detección de aspectos importantes</b></p> <p><b>*Detección de aspectos importantes</b></p> <p><b>*Detección de aspectos importantes</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>...aja...pero cuando lo leo no leo la inicial del nombre sino que voy directamente al apellido...esta chévere...lo estoy subrayando porque este es el resumen de lo anterior...[estoy otra vez articulando...ujum...ya deje de articular...ya paso lo que me importaba]...no leí estos apellidos que están entre paréntesis porque con conocer al principal no necesito leer los otros...[lo vuelvo a leer para fijar]...sin leer lo que está entre paréntesis...ya va...[aquí habla las palabras Griegas y entonces entre paréntesis dice “la primera que tiene una alusión a la localización corporal del pensamiento en el diafragma” y cuando lo terminé de leer, volví a leer las palabras Griegas...para verificarlas, ahora sí, vuelvo a leerlas sin lo que está entre paréntesis]...ahora que estoy leyendo aquí a Heráclito y a Parménides... esteee...y a</p>	<p><b>*Detección de aspectos importantes</b></p> <p><b>*Detección de aspectos importantes</b></p> <p><b>*Flexibilidad en el uso de las estrategias</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>Platón...eh...tuve un...recordé mis clases de Filosofía...en la escuela de Educación...eh...están creando las palabras, dan las raíces y el prefijo entonces aquí dan las palabras completas, entonces vuelvo a revisar la raíz para ubicarla en la palabra que me están dando con el prefijo...y lo subrayo porque me parece...que me gusto...[<b>como no entiendo lo que dice aquí...aja...y tiene numero aquí al pie de página, fui a ver el pie de página para ver si tenía la traducción...o sea no lo entiendo completo...ujum...pero como no aparece, seguimos</b>]...no, no estoy tomando en cuenta lo que está entre paréntesis porque son autores, porque no me parecen relevantes, y porque no lo entiendo...aja...estoy asintiendo con la cabeza y me estoy sonriendo porque ya conocía la información y me parece simpático como la presentan...no leo el autor porque no lo sé pronunciar y lo que</p>	<p><b>*Conocimiento de las causas de las dificultades</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>hago es que lo salto...[<b>me estoy parando aquí, lo estoy leyendo más lento porque está en inglés, no lo leo en inglés sino que lo busco llevarlo al español, como conozco algunas palabras, entonces trato de tener una idea en español de lo que están hablando</b>]...me sonrío porque están diciendo ¿no? que “existe un hablar sin pensar el encadenamiento automático de formas lingüísticas vacías con que las personas importantes en nuestro medio comienzan su discurso” ...este...y recordé un acto académico entonces “Buenas tardes rectora, señor vicerrector académico, señor vicerrector amigos todos, y a alguien se le olvida uno, es una catástrofe...y cuando habla del encadenamiento automático me lleva a pensar pues cuando uno está bravo que a veces no piensa sino que todas las palabras se van encadenando automáticamente... ¿puedo decirlo, lo que estoy pensando, todo?”</p>	<p><b>*Flexibilidad en el uso de las estrategias</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>EU: Todo lo que tu pienses.</p> <p>NM: Es que están pintando a Chávez...o sea cuando dicen “se traducen a una serie de gritos inarticulados y ademanes simiescos a nuestro demagogo le sobran las formas complejas y diferenciadas del lenguaje humano como expresión del pensamiento pero las usa porque están a su alcance, de modo análogo a quien emplea delicados aparatos de laboratorios como proyectiles” la referencia pues me trajo completa la imagen...estoy articulando otra vez...y no sé en qué momento comencé a articular, ya va [déjame retomar otra vez la lectura]...ah [cuando comenzaron a explicar esta teoría que no la conocía]...ya va me estoy adelantando porque esta cita está muy larga y no conseguía donde terminaba...esta aquí en otra parte...entonces lo voy a volver a leer...[toda la cita la articule, me pareció interesante, quería...como que entender lo más</p>	<p><b>*Flexibilidad en el uso de las estrategias</b></p> <p><b>*Detección de dificultades en la comprensión</b></p> <p><b>*Detección de aspectos importantes</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.



DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>aquí está explicando el tipo de lenguaje hiperglótico, pero como lo están explicando con ejemplo químico lo estoy leyendo por encima nada más, porque no me gusta la química...[como este extracto de Macbeth está en inglés...y tengo que detenerme mucho para poder medio entenderlo entonces no lo leo]...[porque ya comprendí lo que están explicando]...igual, están dando un ejemplo, pero [como ya entiendo lo que están hablando, lo leo por encima...subrayo la expresión que engloba todo lo que explicaron anteriormente...estoy articulando, para fijar estas ideas]...tuve que tachar una “r” que estaba de más...yo no sé si es de tanto corregir errores ortográficos...lo estoy marcando porque me parece que es la parte final...marcando lo que voy leyendo con el lápiz... [¿por qué lo subrayo? Porque dice “no tenemos lenguaje, sino que el lenguaje nos</p>	<p><b>*Flexibilidad en el uso de las estrategias</b></p> <p><b>*Aproximación o alejamiento de la meta</b></p> <p><b>*Aproximación o alejamiento de la meta</b></p> <p><b>*Detección de aspectos importantes</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>tiene a nosotros” y la puedo usar para introducir el tema de una clase o comenzar una discusión con los muchachos]...igual...están presentando la situación del pensamiento, me parece que la puedo usar para una discusión en clase...comienzo a tocar el cabello, porque como estoy terminando y [leí información que ya me pareció importante] y esta no me parece tanto, entonces estoy como...mi mente se está dispersando un poquito...termine... [¿que necesitas ahora? ¿Qué te digo? ¿De qué se trata? No...está chévere, y estas afirmaciones están muy buenas para trabajarlas en la clase de comunicación...estaría muchísimo mejor para trabajarla en un foro con puros profesores de lengua]...pero se pueden utilizar también con los muchachos...tratan de separar pensamiento y lenguaje...pero a la final...no se puede...ujum...bueno, existen mentes brillantes...aja...que</p>	<p><b>*Detección de aspectos importantes</b></p> <p><b>*Evaluación de los resultados logrados</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Evaluación</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>sobrepasan todas las expectativas no, pero esteee...es [como dicen ellos “no tenemos el lenguaje sino que el lenguaje nos tiene a nosotros” entonces es lo que moldea el pensamiento...].y cierto sí, nos encasilla en eso pues porque las palabras son expresiones finitas y el pensamiento es finita, pero es lo que nos permite vivir en comunidad...entonces si bien es cierto que todas las operaciones pueden ser efectuadas por el cerebro electrónico...aja...las relaciones de afectividad que se forman gracias al lenguaje, no las puede hacer una maquina, entonces es precisamente lo que nos permite vivir en comunidad.</p> <p>EU: ¿Cuál crees que sea la intención del autor a través de la lectura?</p> <p>NM: ...yo creo que ponernos a reflexionar...ujum...este...por eso es que te estoy diciendo, todo, o sea, tratan de separar el lenguaje del pensamiento...cómo uno puede</p>	<p><b>*Evaluación de los resultados logrados</b></p>	<p><i>Evaluación</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>vivir sin el otro, cómo uno se puede desarrollar aparte del otro...este...y si existen personas que pueden desarrollar el pensamiento aparte de la lengua, aparte del lenguaje, pero cuando lo observamos, claro, teniendo un conocimiento previo a la lectura, cuando observamos ese tipo de personas...este...por lo general tienen problemas para relacionarse, para establecer nexos afectivos, entonces para el común de las personas el pensamiento va de la mano con el lenguaje, el desarrollo del pensamiento va de la mano con el desarrollo del lenguaje, este...y muchas veces esa relación va a depender de la relación que se establezca dentro de la sociedad.</p> <p>EU: Antes de comenzar a leer ¿Qué pensaste cuando leíste el título?</p> <p>NM: Bueno, yo <b>[lo que pasa fue que hice un paneo, entonces vi pensamiento y lenguaje y vi Universidad de Los Andes y automáticamente pensé que era una reflexión precisamente acerca</b></p>	<p><b>*Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas</b></p>	<p><i>Evaluación</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>de lo que es el pensamiento y de lo que es lenguaje...no sé si será porque ya uno ya conoce más o menos como viene trabajando la gente de la universidad, cuales son las líneas, porque lo que te digo es que siempre ahora me dedico a leer lingüística, tengo muchos libros de la gente de la Universidad de Los Andes].</p> <p>EU: Y por ejemplo cuando terminaste de leer, ¿Qué haces generalmente cuando...? por lo menos ahora, ¿cubrió tus expectativas en cuanto al título? ¿Qué haces después de leer?</p> <p>NM: Bueno lo que voy a hacer con esto, como nos toca planificar, voy a incluir parte de lo que leí, ya sea para desarrollar estrategias, o sea como que son, no es que voy a llegar y lo voy a escribir, no, es que como que lo voy planificando mentalmente, entonces voy ubicando, ya cuando iba leyendo iba como que ubicando las unidades que podía trabajando los implementos</p>		

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>que ellos estaban presentando aquí. Por eso, sobre todo al final con el asunto de que en la conclusión dicen que “no tenemos lenguaje, sino que el lenguaje nos tiene a nosotros” me parece que podía comenzar, la clase de presentación de la asignatura, lo puedo comenzar con eso. Del resto es personal, <b>[es como que tener ciertos conocimientos nuevos que eran los que iba marcando cuando los iba articulando, que no los conocía, y lo demás era constatar lo que ya conocía]</b>.</p> <p>EU: ¿Después que terminaste de leer, tiendes a relacionarlos con otras cosas? O ¿Simplemente pensaste que lo podías aplicar para tu clase?</p> <p>NM: Si, porque en la clase es donde yo pongo en práctica todo lo que he aprendido, todo lo que leo. Ahorita no me da chance de leer para distraerme, entonces todo material que consigo nuevo, todo, todo, es para aplicarlo en clase.</p>	<p><b>*Evaluación de la efectividad de las estrategias</b></p>	<p><i>Evaluación</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>EU: Entonces ¿no te fue tan difícil esa lectura?</p> <p>NM: No, chévere, a parte de las cosas en ingles que no entendía (risas), no chévere.</p> <p>EU: ¿Lo que estaba en tu lengua materna, lo que estaba en español?</p> <p>NM: No, bien. Los errores que...pero son errores que no interfieren con la comprensión del texto...no y bien digerible...lo que pasa que <b>[para una persona que no tenga conocimientos de lingüística me supongo que le será un poquito más difícil de comprender, pero el ya que trabaja con todo lo que es el lenguaje, los signos, pues es bien fácil de leer, a parte que te hace el recorrido histórico que por lo general uno ya lo tiene delimitado demarcado, igual te ubica para darte explicaciones].</b></p>	<p><b>*Evaluación de la efectividad de las estrategias</b></p>	<p><i>Evaluación</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

**Informante número dos: (AF). Investigadora: (EU)**

**Datos:**

Sexo: F

Estado civil: Casada

Grado de instrucción: Superior (Magister en Lingüística)

**Encuentro:**

Lugar: Casa particular. Trigal Centro

Fecha: 28 de noviembre de 2010.

Hora: 2:30 pm. Duración: 39 minutos, 30 segundos.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRESION DE LA LECTURA
EU: Ahora te voy a dar unas indicaciones para tener una sesión de lectura, vas a leer el siguiente texto y vas a utilizar las estrategias metacognitivas que conozcas o que tú utilices y para que tengas una idea de cuál va a ser tu propósito vas a explicarme después, ¿de qué trata el texto? ¿Cuál es la idea principal del texto? Y ¿Cuál es la intención del autor con este texto? A medida que vayas leyendo vas a decir en voz alta todo lo que tú pienses acerca de cada		

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>una de las partes de la lectura, ya sea para reflexionar, dudar o resolver algún problema incluyendo las técnicas que utilices para comprender un texto. Si eres una persona que necesita escribir o realizar algún esquema en una hoja lo dices en voz alta, que es lo que haces y para que lo haces. Si tienes alguna duda lo dices en voz alta, o sea, quiero ver como procesas la lectura y que técnicas utilizas y para que utilizas esas técnicas, pero acá quiero ver más que todo como utilizas las estrategias metacognitivas. Aquí tienes una hoja por si acaso...</p> <p>EU: Vas a interactuar con el texto y vas a ir diciendo lo que vas pensando, ¿Qué conocías ya del tema?</p> <p>AF: Bueno si, <b>[ya yo conocía el tema, la primera parte la conozco porque yo trabajo con este tipo de discurso]</b> porque habla del pensamiento y lenguaje y habla del origen de la</p>	<p><b>*Conocimiento previo</b></p>	<p><i>Planificación</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA
<p>parte de cómo se concebía el lenguaje en la por lo menos en la parte cuando Aristóteles hablaba verdad, de lo que eran las palabras habladas, de los símbolos y todo lo demás.</p> <p><b>[Hay una palabra por allí que me hace un poquito de ruido porque no la conozco mucho], pero [me imagino que por el contexto si le doy la forma]...eh...por ejemplo en la parte cuando habla, que tiene razón Heidegger cuando apunta que en este texto nos encontramos con el esquema de relaciones signícas, [yo recuerdo y yo conozco a Heidegger porque Heidegger trabaja con la Hermenéutica y la Hermenéutica es la interpretación], entonces [no se me hace para nada difícil entender lo que dice, por eso lo leí corrido porque lo entiendo pues, en esa primera parte me estoy dando cuenta que quiere establecer una relación entre lo que era el pensamiento o se concebía el pensamiento con el</b></p>	<p><b>*Conocimiento de las causas de las dificultades</b></p> <p><b>*Flexibilidad de uso de las estrategias</b></p> <p><b>*Conocimiento previo</b></p> <p><b>*Aproximación o alejamiento de la meta</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Planificación</i></p> <p><i>Supervisión</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>lenguaje, con el signo, con los símbolos], Ok. Esta primera parte. EU: No hace falta que me veas, si quieres te concentras allí y hablas con el texto. AF: Ok...fíjate que por ejemplo la palabra “pragmata” que menciona Aristóteles aquí y habla de las cosas o sea tiene razón de ser porque la pragmática tiene que ver con los hechos, con los usos, aquí lo relaciona el con las cosas, o sea, está justificado allí la traducción...o sea [esta primera parte la concibo yo como una introducción porque aquí se habla, que dicen que habla del significado de pensamiento, dice que es a grosso modo y habla de los contenidos cognitivos y que solamente han dado una pequeña explicación con la parte del subtítulo que dice <i>pensamiento y lenguaje</i>]; sin embargo más adelante creo que se va a abordar de manera más profunda ¿no?...ok aquí en esta parte casi la primera parte,</p>	<p><b>*Detección de aspectos importantes</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.



DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>principio y seguí leyendo y como es me perdí], [entonces me regresé porque tengo que utilizar esa estrategia para poder comprender nuevamente el texto]...ok entonces [aquí ya comprendí que no se desecha por completo la palabra “idea” pero la sustituyen por sinónimos como “representación” en el caso cuando se refieran a una imagen o un objeto del mundo o la palabra “concepto” para utilizarlo de manera más abstracta]...(ruido)...bueno [aquí hay una pequeña contradicción de lo que yo he tenido así ya como algo preestablecido porque hablan de que las palabras no se relacionan con las representaciones que en este caso serian ideas ¿no?, dicen que no, que ya esto...ahí si me hizo un poquito de ruido el concepto]...ah claro pero la explicación que dan posterior tiene razón porque dicen que no puede ser que a medida que vayamos leyendo un texto vayamos</p>	<p><b>*Flexibilidad en el uso de las estrategias</b></p> <p><b>*Aproximación o alejamiento de las metas</b></p> <p><b>*Detección de dificultades en la comprensión</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>diciendo algo, todas las palabras que nosotros digamos o leamos tengamos ya la imagen porque tomaría mucho tiempo, realmente tiene razón...bueno, [en este párrafo tuve que este...recurrir a la estrategia de pararme un poquito, pensar lo que se establecía allí] en esa por lo menos en ese enunciado y seguir porque [no lo capte en el primer momento], entonces tuve que retomarlo, pero [ya lo entendí ya realmente está sencillo por lo menos la segunda versión]...bueno aquí hablan en esta parte que yo ya lo había manejado en otras ocasiones hablan del signo lingüístico. Entonces aquí dicen que claro hay tantas cosas: la representación, la captación de la imagen, la parte conceptual que no se puede determinar que el signo lingüístico tiene todo eso en su concepto, sino simplemente es el signo lingüístico o el concepto, y eso ya lo manejaba...ya tenía conocimiento previo, bueno la parte honestamente</p>	<p><b>*Flexibilidad en el uso de las estrategias</b></p> <p><b>*Detección de dificultades en la comprensión</b></p> <p><b>*Aproximación o alejamiento de la meta</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>[<b>las palabras en Griego a veces me distraen un poquito y hasta a veces las omito</b>] para poder seguir el discurso. Eso es una de las cosas que a veces palabras que no entienda a menos que sea en un idioma que pueda manejar. En caso de que fuese una frase en inglés ahí sí lo tomaría en cuenta pero [<b>cuando hay otro signo allí, me desconcentra un poquito</b>]...bueno en esta parte vuelve a retomar la relación entre pensamiento y lenguaje y hablan de que el hablar o el lenguaje en este caso es un pensar, es un hablar silencioso, está íntimamente relacionado, por lo menos en la postura...esteee...de la antigüedad clásica como hablan aquí...[<b>en esta parte es interesante porque ellos hablan de que, o el autor dice que hay hablar sin pensar pero sería como escuchar gritos simiescos provenientes de los seres irracionales, pues vamos a decirlo de esta manera; sin embargo,</b></p>	<p><b>*Flexibilidad en el uso de las estrategias</b></p> <p><b>*Conocimiento de las causas de las dificultades</b></p> <p><b>*Detección de aspectos importantes</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>también vinculan que el lenguaje aun cuando no sea expreso de manera verbal como el caso de los sordomudos, porque los sordomudos piensan efectivamente hay un pensamiento allí entonces es interesante esa relación que establecen allí]...[hay una palabra que primera vez que leo pero se me hace interesante, en vez de “discurso” dicen “decurso”, entonces hablan de que el simbolismo del habla está determinado por un modelo mental, “decurso causal de acción”...bien interesante, y en este caso lo asocio con como que una vertiente porque si me voy a la parte morfológica, “curso” es como una corriente ¿cierto?, entonces “decurso” es como que un pequeño desvío y se hace una causa y acción, por inferencia utilizaría una inferencia en este caso por contexto]...[me llama mucho la atención que hablan del</p>	<p><b>*Flexibilidad en el uso de las estrategias</b></p> <p><b>*Detección de aspectos importantes</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>sistema de signos y de acuerdo a la semiótica de por lo menos del español y bueno, de muchos idiomas, pero en la semiótica del español se nombra mucho a Saussure, Ferdinand de Saussure, creo que se llama así, y aquí no lo nombran en ningún lado]; me llama muchísimo la atención porque siempre espero leer una cita de él y no esta, pero bueno está bastante interesante la lectura de todas maneras...porque hablan mucho del signo lingüístico y hablan de que realmente el lenguaje se representa por signos lingüísticos netamente...bueno en esta página de verdad, esteeee...[es interesante pero hay cosas que allí no...se salen un poquito de mi contexto ¿no? pero...porque hablan de una tercera teoría que contradice los hechos comprobados que es estudiado por la psicología del</p>	<p><b>*Detección de dificultades en la comprensión</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>lenguaje, que existe un vínculo esencial entre pensamiento y lenguaje, entonces hablan de las confusiones que se pueden evitar aquí, pero...estee...se hacen un poquitico más confuso cuando se está explicando]...y es interesante lo de...aquí se habla de un estado “aglóxico”. Existe un pensar “aglóxico” como primer punto y luego como un segundo punto hablan de un pensar “hipoglóxico” que eso tiene que ver con el sistema fonador y un pensar “hiperglóxico”, es decir, que hay como tres estados del lenguaje que el pensamiento va a depender de cada uno de esos estados, según lo que dicen aquí. Dice: “un pensar hiperglóxico o con raíces latinas entre un pensar sub-lingüístico y un pensar supra-lingüístico, referimos sin embargo las raíces Griegas para evitar ciertas ambigüedades”...ujum,</p>		

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>[aun cuando uno no conozca, por lo menos lo utilizo yo como estrategia, aunque uno no conozca realmente el significado exacto de la palabra, ya con la parte morfológica si uno domina, por lo menos en mi caso yo domino mucho la parte del sistema de afijos, entonces eso me ayuda a comprender ciertos términos que no manejo o simplemente no se que dice o que significa]...aquí en esta parte el autor le está dando preponderancia o mejor dicho está diciendo que “el habla puede existir sin el pensamiento, mas no el pensamiento sin el lenguaje” y es verdad, es algo que está en teoría por lo menos...ya en esta primera parte le están dando, el autor dice que efectivamente que no existe un pensamiento puro y que está comprobado que se puede pensar sin el lenguaje porque se puede apoyar en otro tipo de procesos, procesos como los signos lingüísticos, otros</p>	<p><b>*Flexibilidad en el uso de las estrategias</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>símbolos, otras simbologías, entonces bueno esteee...[aquí le está dando mayor preponderancia, de acuerdo con todo lo que dijo aquí el autor, le está dando mayor preponderancia al pensamiento], es decir como que pensamos y después podemos expresar las cosas, no antes, no en un sentido inverso, y bueno [se me hizo fácil porque el conocimiento previo que tengo sobre esto y no es un texto para mi desconocido manejo muchísimo la terminología que hay aquí...los autores que están aquí, lo he manejado en la maestría y ahora en el doctorado], entonces no es discurso filosófico a pesar de que tener, o sea mencionan mucho a Platón, Aristóteles, pero no lo veo como un discurso filosófico, más bien lo veo como un discurso científico netamente y por supuesto lingüístico, entonces estuvo...no se qué otra cosa quieres que te responda con respecto al texto...</p>	<p><b>*Detección de aspectos importantes</b></p> <p><b>*Aproximación o alejamiento de la meta</b></p>	<p><i>Supervisión</i></p> <p><i>Supervisión</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.

DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	ETAPAS DE LA COMPRENSION DE LA LECTURA
<p>EU: ¿Cuál fue la intención del autor entonces?</p> <p>AF: Aja...bueno realmente yo pienso que <b>[el autor lo que quiso fue...esteee...presentar la mayor diferencia, la mayor diferencia que existe entre pensamiento y lenguaje]</b> y que aquí el dice que no...informar este tipo de contenido sobre todo en el ámbito lingüístico, yo me imagino que esto está dirigido a una comunidad lingüística en especial, en específico y eso a lagente que maneja la parte, esteee...del lenguaje, y quiso presentar la mayor diferencia entre pensamiento y lenguaje donde le está dando mayor preponderancia al pensamiento donde dice que existe, que puede existir sin el lenguaje como tal, porque de hecho habla de un lenguaje “inauténtico” que puede ser lo que te comente la gente grita, la gente que no está cuerda, que no tiene ningún pensamiento lógico y lo pude hacer, lo puede articular, pero no está pensando pues, entonces el pensamiento es</p>	<p><b>*Evaluación de los resultados logrados</b></p>	<p><i>Evaluación</i></p>

**Fuente:** Ujihara, E. (2011). *Las estrategias metacognitivas para la comprensión del discurso académico escrito de un lector monolingüe y un lector bilingüe. Estudio de caso.* Tesis de maestría no publicada, Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo.



