

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2014.

Metacognición y autoconcepto en lectura y comprensión de textos.

Roldan, Luis Angel.

Cita:

Roldan, Luis Angel (2014). *Metacognición y autoconcepto en lectura y comprensión de textos*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-035/146>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecXM/WqT>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

METACOGNICIÓN Y AUTOCONCEPTO EN LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Roldan, Luis Angel

Instituto de Investigaciones en Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es abordar las relaciones existentes entre metacognición y autoconcepto. La metacognición, definida de forma clásica como el “conocimiento o el grado de conciencia acerca de los propios estados o procesos cognitivos” (Abusamra, et al., 2011), ha descuidado su relación con otros constructos motivacionales como el autoconcepto y con la motivación misma. En este trabajo abordaremos dichas relaciones en el caso específico del procesamiento de la lectura.

Palabras clave

Metacognición, Autoconcepto, Motivación, Lectura

ABSTRACT

METACOGNITION AND SELF-CONCEPT IN READING AND COMPREHENSION

The aim of this paper is approach the relationship between metacognition and self-concept. Metacognition, defined conventionally as “knowledge or degree of awareness of the states or cognitive processes” (Abusamra, et al., 2011), has neglected its relationship with other motivational constructs such as self-concept and motivation itself. In this work, we approach these relationships in the specific case of the processing of reading.

Key words

Metacognition, Self-concept, Motivation, Reading

Introducción.

Los aspectos cognitivos y los aspectos motivacionales se han estudiado de forma aislada a lo largo de la historia de la psicología, la psicología del aprendizaje y la psicología educacional. Algunos modelos en el campo de esta última, intentan superar la dicotomía motivación/cognición, estableciendo una fuerte relación de reciprocidad entre aspectos cognitivos/metacognitivos y constructos motivacionales como el autoconcepto. (Núñez Pérez *et al.*, 1998, Costabile, *et al.*, 2013).

Estas investigaciones ponen de manifiesto el papel que juega el autoconcepto del alumno a la hora de su implicación en el aprendizaje. Dicha percepción propia, influye significativamente en las estrategias cognitivas y metacognitivas puestas en juego a la hora de aprender, así como la eficacia de dichas estrategias influyen de forma recíproca en el autoconcepto.

En las siguientes páginas definiremos los constructos de metacognición y autoconcepto, seguidamente explicitaremos las relaciones posibles que dichos constructos juegan en el procesamiento de la lectura, y finalmente plantearemos algunas implicaciones pedagógicas al respecto de dichas relaciones.

Metacognición y autoconcepto en lectura, algunas relaciones posibles.

El concepto de metacognición aparece por primera vez en el campo

teórico de la psicología de la mano de Flavell con sus estudio sobre los procesos de memoria (Marti, 1995). Desde la aparición de esos trabajos pioneros, se podían distinguir claramente al menos dos aspectos a los que refiere el término metacognición: por un lado al conocimiento de los procesos cognitivos o la conciencia de los procesos cognitivos, y por otro, a la regulación y el control de dichos procesos (Marti, 1995; Costabile, *et al.*, 2013). El primer aspecto refiere a un componente declarativo, al “saber qué”, e incluye tareas tan variadas como: darse cuenta de la dificultad de una tarea, saber que una persona explica mejor que otra, conocer las propias capacidades para determinada tarea, etc. El segundo aspecto de la metacognición se refiere a un “saber cómo” o saber procedimental e incluye la posibilidad de tomar precauciones ante una tarea difícil, regular el esfuerzo ante la dificultad de la tarea, regular el tiempo que una tarea requiere según su dificultad, etc. La relación de ambos aspectos es de una interdependencia fuerte.

La metacognición en lectura ha sido descrita como un componente fundamental en el aprendizaje de dicho instrumento cultural, tanto en el campo de la decodificación como en el de la comprensión textual (Borzzone y Signorini, 1988; Abusamra, *et al.*, 2011; Costabile, *et al.*, 2013). En el plano de la decodificación, la metacognición resulta necesaria para tomar conciencia de los principios que regulan la organización del sistema de escritura, para el pasaje de formas orales a formas escritas de comunicación.

En el nivel de la comprensión, la metacognición cumple un papel fundamental en las expectativas que el lector tiene al acercarse a un texto (intuición del texto), como en la selección de estrategias para lograr los objetivos que el lector se propone y poder moderar dichas estrategias en función de los mismos (Flexibilidad), y así poder monitorear y revisar la coherencia ante la posibilidad de aparición de errores en el texto que lee (Errores e incongruencias) (Abusamra, *et al.*, 2011).

Es decir que la metacognición (también llamada metacomprensión, en el caso de la comprensión textual), es un proceso que permite al lector ser consciente de sus procesos cognitivos y motivacionales mientras lee, y regular los mismos.

Pero el conocimiento metacognitivo en relación a la lectura de textos, no solo permite al lector abordar el texto de una u otra manera, planificar la mejor estrategias para abordar un texto dado, o estimar el tiempo que le llevara realizar determinado objetivo, dicho conocimiento también le permitirá al alumno responder a la pregunta: ¿Soy un buen lector? (Abusamra, *et al.*, 2011). Es aquí donde los conocimientos autoevaluativos que proporcionan las habilidades metacognitivas se conjugan con el autoconcepto.

El autoconcepto se refiere a un conjunto más o menos estable de actitudes, tanto descriptivas como evaluativas, que un individuo tiene de sí mismo. Esta conceptualización que el sujeto constituye de sí mismo tiene un componente afectivo importante (Gargallo Lopez *et al.*, 2009). En la formación del autoconcepto la interacción con el medio y la imagen que los otros significativos devuelven juega un papel crucial.

El autoconcepto está relacionado directamente con la *atribución causal*, es decir, con la interpretación que el individuo hace respecto de los elementos que tienen cierto grado de responsabilidad sobre el resultado de una tarea cognitiva, dependiendo de dicha atribución causal, el sujeto regulará su conducta. (González & Turón, 1992)

Cuando un lector falla en su intento de comprender un texto es posible que lo atribuya a causas controlables o no controlables. Cuando la causa del fracaso es no controlable el individuo tenderá a evitar la tarea la próxima vez que esta se presente, y su esfuerzo estará localizado en evitar los fracasos. Si en cambio el lector atribuye la falla a un causa controlable es posible que conciba la modificación de la falla por su actividad personal, posibilitando que el lector vuelva a iniciar la tarea abordando los errores desde una perspectiva de mejora (Ugartetxea, 2002).

Ugartetxea (2002) plantea que los sujetos que tienen una orientación metacognitiva de su tarea explican sus éxitos y fracasos desde una perspectiva, *controlable*: es el lector quien regula la actividad; *interna*: donde el protagonista de la tarea es el propio lector; *inestable*: en función de las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilice, sean estas apropiadas o no; y *específica*: en la medida en que dichas estrategias no son generalizables a otras situaciones.

A su vez, el lector que localiza el control de la tarea internamente entiende al esfuerzo como oportunidad de mayor rendimiento, el mayor rendimiento repercute en una actividad cada vez más autoregulada por parte del sujeto. Los lectores que localizan al control de la tarea externamente, no asocian su esfuerzo con mejores rendimientos, esto repercute en la actividad del sujeto, tornándola cada vez más incontrolable.

El autoconcepto también se encuentra relacionado con la *expectativa de resultados*, que se refieren a la creencia de que una determinada conducta puede dar un resultado determinado. Cuando un sujeto logra con éxito el acercamiento a un texto, es probable que la próxima vez que lo haga, tenga buenas expectativas en relación a la tarea (González & Turón, 1992).

Los sujetos que tienen un conocimiento metacognitivo escaso, tiene una percepción disfuncional de sus expectativas de resultados, generalmente estos sujetos se perciben eficaces cuando no los son. Los alumnos que tienen buenas habilidades metacognitivas en cambio, tienen una percepción más realista de las expectativas de resultados.

Tanto las expectativas de resultados, como la atribución causal están fuertemente relacionadas con la metacognición y la motivación hacia la tarea. En palabras de Ugartetxea (2002: 56):

“...hemos apreciado cómo la metacognición puede incidir en la reatribución de la causalidad, en la percepción del sujeto sobre las razones que producen el rendimiento. Esta nueva atribución, producto del conocimiento que el sujeto obtiene gracias a la autoobservación referido a la tarea, a sí mismo y a las estrategias con las que encara la actividad cognitiva, puede modificar las razones por las cuales el individuo aprende. El análisis metacognitivo de la actuación, puede facilitar que el alumno desarrolle una causalidad interna, estable, específica y controlable respecto a sus éxitos y fracasos, que le permita evolucionar. Esta evolución puede incidir en la manera en la que el individuo encara su actividad, y los resultados pueden afirmar una modificación motivacional.”

En síntesis, podemos decir que las habilidades metacognitivas impactan en autoconocimiento del sujeto, en otras palabras, en su autoconcepto. Un estudiante con buenas habilidades metacogniti-

vas desarrolla un autoconocimiento y una autoevaluación profunda, que lo lleva a una regulación creciente de la actividad de lectura, atribuyendo las causas de la misma a variables internas y controlables, ajustando las expectativas de los resultados a la realidad. Como efecto de un aprendizaje autoregulado, el lector percibe los fracasos como posibilidades de ser mejorados, se autoatribuye los éxitos, y en consecuencia se siente más motivado hacia las tareas de lectura. De modo que la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje influye significativamente sobre el autoconcepto y a su vez el autoconcepto académico influye causalmente sobre la selección y utilización de las estrategias de aprendizaje (Núñez Pérez *et al*, 1998).

Conclusiones.

La metacognición parece ser un predictor crucial, no solo para la efectividad del desempeño en lectura, sino también para la motivación para con dicha tarea. (Núñez Pérez *et al.*, 1998, Costabile, *et al.*, 2013; Ugartetxea, 2002; Mokthari y Reichard, 2002)

En este punto es importante agregar, que el manejo del lenguaje escrito en los diferentes niveles educativos parece ser un determinante crucial en la permanencia de los alumnos en el ámbito escolar o académico. Sobre todo en el nivel universitario, donde el aprendizaje a partir del texto es una tarea prioritaria.

Sería interesante conjugar la evidencia acumulada en investigación con programas de intervención basados en la metacognición, que propicien la inclusión, permanencia y el egreso de los estudiantes, sobre todo cuando hay experiencias en otros países que respaldan dichas intervenciones (Costabile, *et al.*, 2013)

BIBLIOGRAFIA

- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Ratier, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2011) Programa Leer para Comprender. Libro Teórico. Buenos Aires: Paidós.
- Borzone de Manrique, A. M. y Signorini, A. (1988). Del habla a la escritura: La conciencia lingüística como una forma de transición natural. *Lectura y Vida*, 9, 5-9.
- Costabile, A., Cornoldi, C., De Beni, R., Manfredi, P., Figliuzzi, S. (2013) Metacognitive Components of Student's Difficulties in the First Year of University. *International Journal of Higher Education*. 2 (4), 165-171
- Gargallo López, B., Garfella Esteban, P. R., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C. y Serra Carbonell, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*. 20 (1), 16-28
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: EUNSA.
- Núñez Pérez, J. C., González-Pienda, J. A., García Rodríguez, M., González-Pumariega, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L. y González Torres, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicotema*. 10 (1), 97-109
- Marti, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje* 72, 9-32.
- Mokthari, K. y Reichard, C. A. (2002). Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 260-271.
- Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*. 13: 49-74
- Urquijo, S. (2002). Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, 7, 205-212