ESTUDIO SOBRE LA CONCIENCIA METACOGNITIVA DE LOS ALUMNOS QUE ESTUDIAN EL ESPAÑOL EN TAIWÁN

Hsueh Lo Lu & Wan-yin Lin

Providence University, Taiwán

Resumen

En el presente trabajo, nos proponemos investigar las estrategias que usan los alumnos cuando leen en español. Discutiremos la diferencia en el uso de las estrategias entre los alumnos del primer, segundo y tercer curso para mostrar su conciencia metacognitiva y generalizar el comportamiento en la lectura de los alumnos que estudian el español como lengua extranjera en Taiwan. Los resultados demuestran que en general los alumnos de los tres cursos usan más estrategias locales que globales. A través del uso de las estrategias, notamos que los alumnos son más conscientes de buscar remedios para resolver los problemas lingüísticos que leer efectivamente o mostrar confianza en general. Cuando llevan más años estudiando el español, más conciencia metacognitiva tienen en la lectura.

Los resultados que hemos concluido aquí sobre la conciencia metacognitiva en la lectura de los alumnos taiwaneses que estudian el español no son definitivos, porque esta investigación es la primera en el campo de la enseñanza del español. Se necesitan futuros estudios para profundizar en el tema. De todos modos, lo más importante de este estudio es concienciar a los alumnos sobre la utilidad de las estrategias para facilitar la comprensión. Asimismo, nos permite a los profesores entender mejor su comportamiento en la lectura como una referencia valiosa para la didáctica del español como lengua extranjera en Taiwán.

1. Introducción

En el proceso de lectura, la utilización de las estrategias desempeña un papel importante para facilitar la comprensión. Asimismo, la habilidad que tiene el alumno de usarlas forma una parte indispensable en la conciencia metacognitiva. Flavell (1979) argumenta que la conciencia metacognitiva significa que uno sabe qué está haciendo y es capaz de evaluar lo que ha hecho. En otras palabras, se refiere a que uno tiene la capacidad de controlar el proceso y hacer los ajustes necesarios para llegar a su meta. En cuanto a su aplicación a la lectura, cuando el lector sabe cuál es el

ACTAS XL (AEPE). Hsueh LO LU, Wan-yin LIN. Estudio sobre la conciencia metacogni...
Centro Virtual Cervantes

objetivo, cómo leer, cómo resolver con estrategias las dificultades que hay y evaluar lo que ha leído para ver si ha realizado su deseo, le reconocemos que tiene conciencia metacognitiva. Dicha conciencia puede ayudar, sin duda alguna, al lector a que sea más independiente y tenga más confianza frente a la lectura tanto en la lengua primera como en la lengua extranjera.

Actualmente en Taiwan, se han hecho bastantes estudios experimentales sobre la conciencia metacognitiva en alumnos que estudian el inglés. Sin embargo, hay pocos referidos a este tema en el campo de la enseñanza del español. Debido a la importancia de la conciencia metacognitiva en la lectura, nuestro propósito es en primer lugar, conocer a fondo con qué frecuencia se han usado las estrategias. En segundo lugar, discutir la diferencia en el uso de las estrategias entre los alumnos de distintos cursos. Planteamos nuestra investigación a partir de un cuestionario que abarca las estrategias léxicas, gramaticales y textuales. Esperamos que los resultados de este estudio puedan ser beneficiosos para investigar tanto la conciencia metacognitiva como generalizar el comportamiento en la lectura de los alumnos que estudian el español como lengua extranjera en Taiwan.

2. Estudios previos

2.1. *Uso de las estrategias en la lectura*

Según Oxford (1990), Wenden y Robin (1987) y O'Malley y Chamot (1990), en el aprendizaje de la lengua la utilización de las estrategias puede mostrar la actitud del alumno frente a lo que estudia. Además, es de gran ayuda tanto para el alumno que participe activamente en las actividades pedagógicas como aquel que estudie de forma independiente y con mucha confianza. Paris, et al (1983) y Rigney (1978) señalan que aplicar las estrategias en la lectura es una acción consciente y cognitiva para adquirir las nuevas informaciones del texto. La ventaja es hacer al lector que integre efectivamente los conocimientos que ha conseguido desde los diferentes campos lingüísticos para facilitar la comprensión (Pressley et al, 1989; Barnett, 1989 y Kern, 1988). Es evidente que el uso de las estrategias influye positivamente tanto en la actitud como en la comprensión del alumno (Garner, 1987).

2.2. *Rol de la conciencia metacognitiva en la lectura*

Vacca y Vacca (1986) indican que la conciencia metacognitiva en la lectura significa que el lector tiene tanto el conocimiento cognitivo como la capacidad de aplicarlo. En otras palabras, el conocimiento cognitivo se refiere al léxico, a la gramática, a la tipología textual y a la cultura, que se necesita para llegar a la comprensión. La capacidad de aplicarlo quiere decir que el lector sabe qué, cómo y cuándo usar las estrategias (McNeil, 1987). Además, lo más importante es que puede contro-

ACTAS XL (AEPE). Hsueh LO LU, Wan-yin LIN. Estudio sobre la conciencia metacogni...
Centro Virtual Cervantes

lar bien el proceso de lectura y sabe seleccionar las estrategias adecuadas para mejorar la comprensión (Baker y Brown, 1984). Hay estudios que muestran que existe correlación entre la conciencia metacognitiva del lector y su comprensión (Devine, 1984; Padron, Knight y Waxman, 1986). Estos estudios que exploran principalmente el rol de la conciencia metacognitiva en el uso de las estrategias destacan su importancia en la lectura. Los resultados son positivos y se han aplicado en gran parte al campo de la enseñanza de la segunda lengua o de la lengua extranjera.

2.3. *Relación entre el uso de las estrategias y la conciencia metacognitiva en la lectura*

En cuanto a la actitud de los alumnos occidentales frente a la lectura, Carrell (1989) resumió el uso de las estrategias a partir de un cuestionario realizado por 45 alumnos hispánicos que estudian el inglés como la segunda lengua y 75 alumnos norteamericanos que estudian el español como la segunda lengua en Los Estados Unidos. Los resultados demuestran que los que estudian el español usan más estrategias locales, léxicas y gramaticales, mientras que los que estudian el inglés utilizan más estrategias globales, textuales y culturales. Se aprecia que los alumnos se enfrentan con estrategias distintas a cada una de las lenguas. Block (1986) opina que la utilización de las estrategias depende mucho de la estructura y del contenido del texto. No importa el tipo de texto que lean porque la actitud de los alumnos frente a la lectura es bien diferente. Ella ha generalizado dos tipos de lectores. Uno, capacitado para integrar las informaciones sacadas del texto, conoce muy bien su organización y sabe usar las estrategias efectivas para evaluar la comprensión. El otro, se fija en los aspectos más detallados del texto y le falta la habilidad de hacer la integración cuando lee.

En cuanto al comportamiento de los alumnos taiwaneses en la lectura, Chen (1994) concluye que el diccionario es la estrategia más usada por los alumnos universitarios del primer curso cuando hay palabras desconocidas. Sólo los que llevan más años estudiando el inglés saben analizar la formación de la palabra o aprovechar el contexto para comprenderlas. Zhou (1995) hizo un estudio sobre la conciencia metacognitiva de los alumnos taiwaneses que estudian el inglés en las escuelas vocacionales. El ha encontrado una gran diferencia entre los alumnos con alta y baja habilidad lingüística frente a la lectura. Los de alta habilidad prefieren usar las estrategias globales tales como: hacer la predicción, poder distinguir las ideas principales de las menos importantes en el texto y usar los conocimientos previos para ayudar a la comprensión. Es decir, estos alumnos tienen la capacidad de llegar a la macrocomprensión en vez de microcomprensión. Por el contrario, los de baja habilidad parecen prestar demasiada atención al significado de las palabras o a la gramática. De estos resultados deduce que el uso de las estrategias refleja la conciencia metacognitiva del lector y al mismo tiempo la conciencia metacognitiva del lector también ejerce influencia en el uso de las estrategias.

ACTAS XL (AEPE). Hsueh LO LU, Wan-yin LIN. Estudio sobre la conciencia metacogni...
Centro Virtual Cervantes

2.4. *Variable que puede afectar a la conciencia metacognitiva en el uso de las estrategias*

Generalmente leer es una acción individual. La característica de cada lector afecta directamente al uso de las estrategias, así que también influye en su comportamiento en la lectura. Sabemos que las variables que afectan al uso de las estrategias son muchas. Aquí vamos a discutir sólo la variable que se relaciona con nuestro estudio.

Según Garner y Reis (1981), Myer y Paris (1978) y Forrest y Waller (1979), cuando el lector es mayor y maduro, sabe controlar mejor el proceso de lectura y además, puede usar más estrategias. Sin embargo, cuando es menor, no usa activamente las estrategias. Se fija más en el reconocimiento de palabras. Según va creciendo, sabe usar estrategias como relectura para evaluar si ha comprendido o no, tomar notas sobre los puntos principales del texto y hacer inferencia, todas estrategias globales más que locales.

De los estudios previos, nos damos cuenta de que el uso de las estrategias lleva un papel importante en la facilitación de la comprensión del texto. Más aún, ayuda a generalizar el comportamiento del lector en la lectura, y al mismo tiempo refleja su conciencia metacognitiva, porque cuando el lector es consciente de lo que necesita para leer efectivamente, entonces puede dar los pasos adecuados para conseguir su meta. Sin embargo, si el lector no conoce sus propias limitaciones en la lectura, ni el grado de la complejidad del texto que lee, entonces es difícil para él participar profundamente en las actividades lectoras y solucionar los problemas que puede encontrar.

Con el objetivo de investigar tanto la conciencia metacognitiva como generalizar el comportamiento de los alumnos taiwaneses que estudian el español, en la próxima sección vamos a estudiar con qué frecuencia se han usado las estrategias. Y después discutiremos la diferencia en el uso de las estrategias entre los alumnos de distintos cursos.

3. Estudio

3.1. *Participantes del estudio*

Son 214 los alumnos participantes en nuestro estudio. Ellos son alumnos matriculados en la lectura del primer, segundo y tercer curso del Departamento de Español de la Universidad Providence en Taiwán. Llevan medio año, un año y medio y dos años y medio estudiando el español, respectivamente. Se excluyen los que han estado más de dos años y medio o menos de medio año estudiando el español para que el nivel lingüístico de todos los participantes sea similar.

ACTAS XL (AEPE). Hsueh LO LU, Wan-yin LIN. Estudio sobre la conciencia metacogni...
Centro Virtual Cervantes

3.2. *Estructura y contenido del cuestionario*

El cuestionario se desarrolla basándose en los estudios previos de Carrell (1989), Zhou (1995) y Oxford (1990). Está compuesto de dos bloques. El primer bloque es sobre los datos personales de los participantes. El segundo, sobre el uso de las estrategias. El segundo bloque se divide en tres partes. La primera parte abarca 20 estrategias. Entre ellas, 6 estrategias se refieren a las que facilitan la comprensión de palabras desconocidas; 7 estrategias se refieren a las que ayudan a comprender las frases difíciles y 7 estrategias son para resolver los problemas lingüísticos en general. Las estrategias de la primera parte se relacionan con la capacidad lingüística de los alumnos. En la segunda parte, hay 11 estrategias. Son las que ayudan a leer efectivamente, tales como reconocer la organización de las ideas en los distintos tipos del texto o tomar notas para comprender mejor las partes principales del texto, etc. Las estrategias de la tercera parte son para mostrar la confianza frente a la lectura, donde se incluyen 12 estrategias. La segunda y tercera parte corelacionan con la capacidad global de los alumnos en la comprensión. Al final del cuestionario, hay una pregunta abierta para que los alumnos escriban con sus propias palabras otras estrategias que han usado aparte de las mencionadas en el cuestionario.

Cuando contestan el cuestionario, los alumnos necesitan marcar la frecuencia de uso de cada estrategia según la siguiente escala: 4. la uso con mucha frecuencia, 3. a veces, 2. muy poco y 1. no la he usado nunca.

3.3. *Proceso del estudio*

Antes de llevar a cabo el cuestionario, entrevistamos primero a 9 alumnos seleccionados al azar del primer, segundo y tercer curso con el motivo de coleccionar sus comentarios para evaluar la claridad del cuestionario y hacer las modificaciones necesarias. El cuestionario se realiza en 20 minutos durante la clase de lectura en cada curso al final de marzo del año 2005.

3.4. *Preguntas del estudio*

Planteamos dos preguntas con el objetivo de investigar la conciencia metacognitiva en el uso de las estrategias y generalizar el comportamiento de los alumnos taiwaneses en la lectura española:

- Pregunta 1. ¿Con qué frecuencia han utilizado las estrategias los alumnos del primer, segundo y tercer curso para resolver los problemas lingüísticos, para leer efectivamente y para mostrar la confianza en la lectura?
- Pregunta 2. ¿Hay diferencias en el uso de las estrategias entre los alumnos de los tres cursos?

ACTAS XL (AEPE). Hsueh LO LU, Wan-yin LIN. Estudio sobre la conciencia metacogni...
Centro Virtual Cervantes

4. Resultados

Tratamos de contestar las preguntas del estudio a través del paquete estadístico de SPSS 11.00. Presentaremos los porcentajes de la frecuencia de uso de las estrategias según su clasificación.

4.1. *Frecuencia de las estrategias utilizadas por los alumnos del primer, segundo y tercer curso*

(1) Estrategias para resolver problemas lingüísticos

En esta parte, discutiremos la distribución de la frecuencia de uso de 6 estrategias que se refieren a la comprensión de las palabras desconocidas, 7 estrategias para comprender las frases difíciles y otras 7 estrategias para resolver problemas lingüísticos en general. En total hay 20 estrategias. Notamos que en el primer, segundo y tercer curso, hay tres estrategias cuyos promedios sobrepasan 3,00. Son las estrategias número 2 (3,07, 3,36 y 3,30), 3 (3,28, 3,18 y 3,37) y 6 (3,34, 3,28 y 3,49). El promedio de la estrategia número 1 de segundo y de tercero es también más de 3,00 (3,29 y 3,25), menos el de primero, que es un poco más bajo (2,97). Aunque el promedio de las estrategias número 4 y 5 no alcanza 3,00, en comparación, el de la estrategia número 5 (2,83, 2,63 y 2,85) es un poco más alto que el de la estrategia número 4 (2,51, 2,61 y 2,62).

Observamos que en el primer, segundo y tercer curso, el promedio de las estrategias número 7 (3,30, 3,49 y 3,49) y 8 (3,24, 3,35 y 3,34) llega a más de 3,00. Además, el promedio de la estrategias número 11 (3,13 y 3,21) y 12 (3,03 y 3,01) de segundo y de tercero también es alto menos el de primero (2,51 y 2,38). A pesar de que el promedio de la estrategia número 10 no llega a 3,00, es evidente que el promedio de tercero es más alto que el de primero y segundo (2,66°÷2,51°÷2,41). En el primer curso, el promedio de la estrategia número 13 es más alto (2,90) que el de segundo y tercero (2,83 y 2,86).

Vemos que en primer, segundo y tercer curso, el promedio de las estrategias número 16 (3,55, 3,42 y 3,30), 17 (3,32, 3,43 y 3,54), 18 (3,17, 3,21 y 3,35) y 19 (3,00, 3,11 y 3,17) es más alto que el de las estrategias número 14, 15 y 20 cuyos promedios están por debajo de 3,00.

(2) Estrategias para leer efectivamente

Discutiremos aquí la distribución de la frecuencia del uso de 11 estrategias relacionandas con leer efectivamente. Según los resultados, en el primer, segundo y tercer curso el promedio de las estrategias número 22

ACTAS XL (AEPE). Hsueh LO LU, Wan-yin LIN. Estudio sobre la conciencia metacogni...
Centro Virtual Cervantes

(3,00, 3,24 y 3,49), 23 (3,01, 3,08 y 3,11) y 28 (3,42, 3,29 y 3,65) es más alto que el de las demás. El promedio de la estrategia número 21 de primero resulta el más bajo (1,96). En el tercer curso, el promedio de las estrategias número 26 y 27 (2,90 y 3,00) y el del primer curso (2,94) no aparecen tan bajos comparando con las demás.

(3) Estrategias para mostrar la confianza en la lectura

Ahora vamos a discutir la distribución de la frecuencia del uso de 12 estrategias que muestran la confianza frente a la lectura. Los resultados reflejan que en el primer, segundo y tecer curso, hay cuatro estrategias cuyos promedios sobrepasn 3,00. Son las estrategias número 32 (3,07, 3,15 y 3,42), 39 (3,20, 3,26 y 3,54), 40 (3,39, 3,40 y 3,37) y 41 (3,14, 3,33 y 3,52). En contraste, el promedio de cinco estrategias (las estrategias número 33, 34, 36, 37, 38) es menos que 3,00. Notamos que en el tercer curso, hay tres estrategias cuyo promedio también sobrepasa 3,00. Son la estrategia número 34 (3,20), las estrategias número 42 y 43 (3,03 y 3,21) incluyendo el de la estrategia número 35 (3,06) en el segundo curso.

5. Discusión

En cuanto a las estrategias para resolver problemas lingüísticos, notamos que la escala del número total de los promedios con más de 3,00 es la siguiente: 8 (en el primer curso), 12 (en el segundo curso), 13 (en el tercer curso). Existe una diferencia notable entre los tres cursos. Los que llevan más años estudiando el español son más conscientes de buscar remedios para facilitar la comprensión, como ya han comprobado Garner y Reis (1981), Myer y Paris (1978) y Forrest y Waller (1979). Por ejemplo, cuando hay palabras desconocidas, lo que hacen es seguir leyendo. Además, saben hacer inferencias o utilizar la formación de la palabra inglesa conocida o analizar el prefijo, lexema y sufijo para adivinar el significado de la palabra española. Esto también coincide con el resultado de Lu & Lu (2004), concluyendo que los alumnos principiantes taiwaneses son conscientes de utilizar su conocimiento morfológico como una estrategia. Emplean su conocimiento morfológico del inglés para comprender palabras españolas. Saben que si son cognados, el prefijo, lexema y sufijo de la palabra inglesa y de la palabra española son muy parecidos. Esto refleja que los alumnos de español tienen confianza frente a los problemas léxicos, porque saben utilizar conocimientos previos en vez de consultar directamente el diccionario (Walker, 1983; Hosenfeld, 1981). Deducimos que esto se debe a la influencia que tiene la adquisición del inglés en el estudio del español, porque la mayoría cuando empieza su estudio del español ya ha estado cerca de 10 años estudiando inglés.

El hecho de que los alumnos del primer curso utilicen con menos frecuencia el diccionario que los del segundo y tercer curso es contrario a los resultados de Chen (1994) y de Zhou (1995). Ella señala que los alumnos universitarios taiwaneses del

Centro Virtual Cervantes

primer curso dependen más del diccionario que los que llevan muchos años estudiando el inglés. En el estudio de Zhou, resulta también muy alto el promedio del uso del diccionario entre los alumnos taiwaneses de las escuelas vocacionales que estudian el inglés como lengua extranjera. Por un lado, nos alegramos de ver la actitud positiva de los alumnos de español del primer curso cuando leen. Por otro lado, como el texto contiene posiblemente palabras más difíciles en el segundo y tercer curso, es razonable que tengan que depender más del diccionario aparte del uso de las otras estrategias con los promedios más altos que ésta.

Los alumnos de los tres cursos saben hacer inferencias para comprender frases difíciles. Cuando llevan más años estudiando el español, aprovechan más el conocimiento gramatical sobre el tiempo y modo verbal de una manera efectiva excepto los de primero, que todavía no han aprendido mucha gramática, por eso no la usan con frecuencia. Por otro lado, los alumnos de segundo y de tercero saben bien que la gramática inglesa es muy distinta a la española, por eso no la utilizan para la comprensión del español en comparación con el alto promedio que aparece en el uso del conocimiento morfológico del inglés para comprender palabras españolas, menos los de primero que utilizan la gramática inglesa para comprender el español. Esto puede deberse a que acaban de entrar en la universidad para estudiar español y su impresión del inglés es todavía muy fresca. En general, estos resultados señalan que los alumnos taiwaneses son conscientes de seleccionar conocimientos adecuados para mejorar la comprensión. Por último, nos sorprende que les guste traducir frecuentemente del español al chino cuando leen. Aunque no está recomendada, es una manera directa para evaluar si han comprendido o no. En realidad, esto indica lo profunda que es la influencia de la adquisición de la primera lengua en el estudio de la lengua extranjera, sea como estímulo o sea como obstáculo (Brown, 2001).

Además, a los alumnos de los tres cursos les gusta leer el texto lentamente, repetir muchas veces las partes difíciles o marcarlas primero y volver a leerlas después. Tienen confianza en sí mismos para superarlas independientemente (Clark, 1979; Silberstein, 1979). Asimismo, también prefieren pedir ayuda a los profesores o a los compañeros, sobre todo los de primero, que necesitan mucha ayuda en el estudio. Además, no saben utilizar con frecuencia tantas estrategias como los de segundo y tercero.

Refiriéndonos a las estrategias para leer efectivamente, encontramos que lo que hacen con frecuencia los alumnos de los tres cursos es: fijarse en las palabras "en el primer lugar, porque, en contraste" como marcas y prestar atención a la primera frase de cada párrafo del texto como frase clave para facilitar la comprensión. A los de tercero también les gusta memorizar lo que acaban de leer y evaluar de vez en cuando si han comprendido o no. La escala del número total de los promedios que salen más de 3,00 es: 3 (en el primer curso), 3 (en el segundo curso), 4 (en el tercer curso). No hay mucha diferencia entre ellos. En comparación con la frecuencia del uso de las estrategias anteriores, notamos que la mayoría usa muy pocas estrategias pero las conocen bien. Les falta el ánimo de explorar otras estrategias que también

ACTAS XL (AEPE). Hsueh LO LU, Wan-yin LIN. Estudio sobre la conciencia metacogni...
Centro Virtual Cervantes

pueden ayudarles a leer efectivamente y a mejorar la comprensión. Esto indica que la conciencia metacognitiva no es muy alta en esta parte.

En relación a las estrategias para mostrar la confianza en la lectura, observamos que la escala del número total de los promedios son superiores a 3,00 y queda así: 4 (en el primer curso), 4 (en el segundo curso), 8 (en el tercer curso). Existe una diferencia entre los alumnos de los tres cursos, aunque no es muy grande. Adivinan con frecuencia la idea principal del texto por el título. Les gusta buscar palabras o frases clave o dibujos alrededor del texto para facilitar la comprensión. Saben bien cuánto han comprendido después de leer. Además, los de tercero saben usar con más frecuencia que los de primero y segundo otras estrategias tales como aplicar conocimientos previos o la experiencia personal a la lectura, relacionar lo que están leyendo con lo que han leído, distinguir los puntos principales y los subordinados del texto, conocer bien el objetivo de leer. Deducimos que cuanto más años se dedican al estudio del español, más confianza tienen en sí mismos. Creemos también que los profesores son los que les han influido constantemente en el uso de las estrategias con el motivo de ayudarles en la comprensión.

6. Conclusión

De los resultados analizados y de las deducciones extraídas sobre la conciencia metacognitiva en la lectura que tienen los alumnos del español en la Universidad Providence, concluimos que en general los alumnos de los tres cursos analizados usan más estrategias locales que globales. Este resultado es igual al de Carrell (1989), en el que ella señala que los que estudian el español usan más estrategias locales, mientras que los que estudian el inglés utilizan más estrategias globales. Tal vez leer en español pueda ser un proceso diferente y sea más difícil por sus propios aspectos lingüísticos comparado con las otras lenguas extranjeras, por eso, se necesita más atención en las partes gramaticales.

Gracias al uso de las estrategias, notamos que estos alumnos tienen más conciencia en buscar remedios para resolver los problemas lingüísticos que leer efectivamente o mostrar confianza en la lectura en general. Cuando llevan más años estudiando el español, más conciencia metacognitiva tienen en la lectura.

Aunque los alumnos del español usan más estrategias locales, aprovechan estrategias y aplican conocimientos previos en el estudio del español más que consultar directamente el diccionario cuando hay palabras desconocidas. En este caso, ellos merecen la alabanza comparado con los resultados de Chen (1994), Zhou (1995) y Walter (1983). En el estudio de Walker (1983), el diccionario es la estrategia más utilizada por los alumnos norteamericanos cuando estudian la lengua extranjera. Es verdad que cuando uno empieza a estudiar la lengua extranjera, el diccionario es siempre muy útil y ofrece ayuda directa en la comprensión de las palabras. A nuestro parecer, depender del diccionario no es tan negativo, si ellos no ignoran la importancia y las ventajas de utilizar otras estrategias.

ACTAS XL (AEPE). Hsueh LO LU, Wan-yin LIN. Estudio sobre la conciencia metacogni...
Centro Virtual Cervantes

Los resultados que hemos concluido aquí sobre la conciencia metacognitiva en la lectura que tienen los alumnos taiwaneses no son definitivos, porque esta investigación es la primera en el campo de la enseñanza del español. Se necesitan futuros estudios para profundizar en el tema. De todos modos, lo más importante de este estudio es dar el primer paso en animar a los alumnos a tener cuenta de las estrategias que han utilizado para facilitar la comprensión. Asimismo, nos permite a los profesores entender mejor su comportamiento en la lectura como una referencia valiosa para la didáctica del español como lengua extranjera en Taiwán.

Muchos estudios experimentales se han hecho en el campo de la metacognición, especialmente en la metacomprensión en la lectura en inglés como primera o segunda lengua, suponemos que tal investigación será beneficiosa también para la enseñanza del español. En el futuro, necesitamos hacer más esfuerzo en la instrucción, como Casanave (1988) indica que la capacidad del lector puede ser mejorada por la inspiración de la conciencia metacognitiva en la lectura.

Referencias bibliográficas

Baker, L. y Brown, A.L. (1984). "Cognitive monitoring in reading." Eds. por J. Flood. *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*. Newark, Del: International Reading Association.

Barnett, M.A. (1989). *More than Meets the Eye: Foreign Language Reading. Theory and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Block, E. (1986). "The Comprehensive Strategies of Second Language Readers." *TESOL Quarterly* (20): 463-494.

Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, Inc.

Carrell, P. (1989). "Metacognitive Awareness and Second Language Reading." *Modern Language Journal* (73): 121-134.

Casanave, C.P. (1988). "Comprehension Monitoring in ESL Reading: A Neglected Essential." *TESOL Quarterly* (22): 283-302.

Chen, Chiou-Lan. (1994). "Chinese Readers' Metacognitive Awareness in Reading Chinese and English." Eds. por Bird, Norman y Roger. *Language and Learning*. Hong Kong: Institute of Language in Educational Department.

Clark, M.A. & Silberstein, S. (1979). "Towards a Realization of Psycholinguistic Principles in the ESL Reading Class." Eds. por Ronald Mackay, Bruce Barkman and R.R. Jordan. *Reading in a Second Language*. Rowley, M.A.: Newbury House Publisher.

Devine, J. (1984). "ESL Readers' Internalized Models of the Reading Process." Eds. Por J. Handscombe, R. Orem y B. Taylor. *On TESL'83* (P. 95-108). Washington, DC: TESOL.

Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.

ACTAS XL (AEPE). Hsueh LO LU, Wan-yin LIN. Estudio sobre la conciencia metacogni...
Centro Virtual Cervantes

GARNER, R. y REIS, R. (1981). "Monitoring and Resolving Comprehension Obstacles: An Investigation of Spontaneous Text Look Backs among Upper-grade good and poor Comprehenders." *Reading Research Quarterly* 16(4): 569-582.

KERN, R.G. (1988). *The Role of Comprehension Strategies in Foreign Language Reading*. Unpublished dissertation, University of California, Berkerly.

HOSENFELD, Carol. (1981). "A Learning-Teaching View of a Second Language Instruction." Dissertation of University Texas.

LU, Lo Hsueh & LU, Hui Chuan. (2004). "Estrategias utilizadas por los alumnos taiwaneses para la identificación de palabras españolas y su influencia en la comprensión." *Actas del Coloquio Internacional de la AEPE en Japón*. P. 92-104.

MYERS, M., y PARIS, S.G. (1978). "Children's metacognitive knowledge about reading." *Journal of Educational Psychology* (70): 680-690.

MCNEIL, J.D. (1987). *Reading comprehension: New Drections for Cassroom Pactice*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.

OXFORD, R. (1990). *Language Leaning Strategies: What Every Teacher Should Know*. N.Y: Newbury House Publishes.

O'MALLEY, J.M. y Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second LanguageAcquisition*. N.Y: Cambridge University Press.

PADRON, Y., KNIGHT, S.L. y WAXMAN, H.C. (1986). "Analyzing Bilingual and Monolingual Students' Perceptions of their Reading Strategies." *The Reading Teacher* (39): 430-433.

PARIS, S.G., LIPSON, M.Y. y WIXSON, K.K. (1983). "Becoming a Strategic Reader." *Contemporary Educational Psychology* (8): 293-316.

PEARSON. *Handbook of Reading Research* (P. 353-394). NY: Longman.

PRESSLEY, M., JOHNSON, C.J., SYMONS, S., MCGOLDRICK, J.A. y KURITA, J.A. (1989). "Strategies that improve children's memory and comprehension of text." *The Elementary School Journal* 90(1): 3-32.

RIGNEY, J. (1978). "Learning Strategies: A Theoretical Perspective." Eds. por Harold F. O'Neil, Jr. *Learning Strategies* (P. 165-205). NY: Academic.

VACCA, R.T., y J.A.L. (1986). *Content Area Reading*. Boston, MA: Little, Brown and Company.

WALKER, Laura L. (1983). "Word Identification Strategies in Reading a Foreign Language." *Foreign Language Annuals* 16 (4): 293-99.

WENDEN, A.L. y ROBIN, J. (1987). *Learner Strategies in Language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

周碩貴(ZHOU, K.), (1995), 技職學生英語閱讀後設認知行為研究。全國技職體系英語文教學學術研討會論文集。頁85-101。

ACTAS XL (AEPE). Hsueh LO LU, Wan-yin LIN. Estudio sobre la conciencia metacogni...
Centro Virtual Cervantes