



Onomázein

ISSN: 0717-1285

onomazein@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Peronard Thierry, Marianne
CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA Y METACOMPREENSIÓN
Onomázein, núm. 7, 2002, pp. 99-115
Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134518098006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA Y METACOMPRESIÓN

Marianne Peronard Thierry

Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

Luego de una breve aclaración conceptual para justificar el uso de la expresión “actividad estratégica” en vez de “estrategia” y de una somera revisión histórica del concepto lectura, se hace ver que actualmente la mayoría de los estudiosos acepta que la lectura es una actividad cognitiva de naturaleza estratégica, es decir, dirigida a un fin. Con la incorporación de la noción de metacognición surge una controversia acerca del carácter consciente de las estrategias. Se recuerda la distinción entre actividad y conocimiento metacognitivos para luego mostrar breves ejemplos del cuestionario de selección múltiple construido para medir el conocimiento metacomprendivo en alumnos de enseñanza básica y media en Córdoba, Argentina, y en Valparaíso, Chile. Se contrastan los resultados muy similares, por lo demás, con una leve ventaja para los trasandinos, sobre todo a nivel de 8° año básico, que corresponde a enseñanza media en Argentina.

Abstract

(A brief defense in favour of the term “strategic behaviour” instead of “strategy” is made. After an historical review of the notion of “reading”, we acknowledge that now-a-days most of reading specialists consider it a strategic cognitive process. With the impact of Flavell’s concept of metacognition, the question, whether to consider strategies as conscious and deliberate activities, arises. Mention is made of the distinction between metacognitive knowledge and metacognitive activity and a sample of the multichoice questionnaire used to measure metacomprehensive knowledge is shown. This questionnaire was given both to Argentinian and Chilean students attending elementary and secondary schools. The results show great similarity from the developmental point of view, with a constant but small advantage on the part of the Argentinian, especially at the eighth school-level, which is an elementary grade in Chile and secondary in Argentina.)

INTRODUCCIÓN

Tal vez uno de los términos más manidos, más traídos y llevados desde hace algunas décadas en el ámbito pedagógico es el de “estrategia”. Al respecto conviene recordar que, si bien el término proviene del dominio bélico, asociado a la planificación y toma de decisiones acerca de las maniobras militares para derrotar al enemigo con un mínimo de pérdidas humanas o materiales, hoy su significado se ha ampliado de tal modo que prácticamente se dice de cualquier actividad realizada de determinada manera por ser ésta considerada la más eficiente para alcanzar el fin perseguido. Si en aquel contexto se trataba de elegir entre varias alternativas para maximizar el ahorro de vidas o de material bélico, o ambos, ahora la economía puede ser de esfuerzo y tiempo. En sentido estricto, pues, más que hablar de tal o cual estrategia, debiéramos hablar de tal o cual conducta o comportamiento o proceso estratégico para el logro de un fin. Este adjetivo nos permite distinguir entre actividades fijas, invariables, realizadas en forma automática, y conductas más flexibles, adecuadas a los diversos objetivos hacia los que se dirige. Sin embargo, el hecho de usar el sustantivo estrategia parece hacer de ellas una cosa, es decir, al hacerlo hemos reificado, cosificado el concepto, le hemos dado estabilidad y subsistencia temporal. Eso nos lleva a querer nombrarlas, listarlas, clasificarlas, enseñarlas, hecho que a menudo produce frustración y mayor confusión. En verdad debiéramos hablar de ellas como una característica de determinados tipos de conductas: hay conductas fijas y conductas flexibles, hay conductas aleatorias y conductas ordenadas a un objetivo; en fin, conductas estratégicas.

Me atrevería a decir que el único rasgo que el término conserva de su uso militar es el de ser una actividad seleccionada de entre varias posibles para lograr un fin en forma eficiente. Esto que puede parecer trivial, en realidad no lo es, puesto que implica que las conductas estratégicas son personales: lo que una persona, en un momento dado, cree que es lo más adecuado —por su natural disposición o situación— para lograr un determinado fin, a otra puede parecerle difícil y complicado; lo que a una le parece eficiente porque en ese momento le resulta fácil y tiene tiempo, a otra persona que no dispone de tiempo o a la que eso le resulta difícil le puede parecer engorroso, aburrido y poco eficiente.

Otra consecuencia que trae el hecho de ser una actividad elegida de entre varias posibles es que da pie al discutido problema del “grado de conciencia” que el lector tiene al momento de seleccionar una determinada estrategia. Para la mayoría de los estudiosos, aunque no todos (Reder y Schunn, 1996), las estrategias son selecciona-

das conscientemente y deliberadamente, de entre el conjunto de estrategias que el lector ha ido guardando en su memoria de largo plazo a medida que aumentan sus experiencias como lector. Es decir, son el resultado de un proceso de reflexión.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Si bien en la actualidad la mayoría de los estudiosos conciben la lectura como una conducta estratégica, esto no siempre fue así. Según Pearson y Stephens (1994), a mediados de la década del 60 la lectura aún se entendía como un proceso bastante simple de naturaleza perceptiva: los lectores recorrían con la vista las secuencias de grafías que habían aprendido a asociar con los fonemas correspondientes, traduciendo así el código gráfico al fónico. El resultado de esa traducción se procesaba exactamente igual que el lenguaje oral. En esta concepción de la relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral se percibe con claridad la influencia de de Saussure (1964), para quien el lenguaje escrito no es sino un sistema secundario de signos que sirve para representar el sistema oral, básico y primario. Enseñar lectoescritura era concebido como la ejercitación constante de la asociación grafema-fonema o fonema-grafema, y el aprendizaje, el logro de la automatización de esa asociación, que se lograba paso a paso, en este caso, letra a letra o sílaba a sílaba hasta la creación de hábitos asociativos.

Ahora bien, es cierto que lograr esta automatización es fundamental para ser un buen lector. En caso contrario, nuestra limitada capacidad de atención se agotaría en establecer dichas asociaciones conscientemente. El error o la limitación de aquella postura consistía en creer que eso era todo lo que había que lograr y, sobre todo, en suponer que, una vez logrado, el niño ya sabía leer. El primer cambio masivo importante en la actual dirección se debió a la irrupción de las ideas de Noam Chomsky (1969) en el campo de las ciencias del lenguaje. Apoyado en el paradigma epistemológico propuesto por los filósofos de las ciencias de la época y en abierta oposición al conductismo asociacionista imperante en la psicología, este lingüista llama la atención hacia la verdadera hazaña que todo niño normal realiza al adquirir su lengua materna en tan poco tiempo a pesar de la gran complejidad del conocimiento que fundamenta el uso creativo que evidencia desde muy pequeño. Para explicar este hecho a la luz del carácter deteriorado del habla que el niño escucha a su alrededor —y que Chomsky (1965) se empeña en destacar para acabar con la idea conductista del estímulo y el refuerzo— propone, como es bien

sabido, que todo ser humano viene programado en forma innata para adquirir este conocimiento. Este dispositivo innato se desarrolla movido por su propia naturaleza más que por factores externos, los que sólo sirven para darle el primer impulso y para proveer al niño de información complementaria acerca de los aspectos particulares de la lengua que se habla a su alrededor. Estas atrevidas proposiciones dieron origen a muchos estudios acerca de la adquisición de la lengua materna que confirmaron la regularidad translingüística de dicho proceso y que el niño es un activo aprendiente de su lengua, inventando y probando algunas reglas para dar cuenta de las regularidades morfosintácticas que percibe, a pesar de los errores, falsas partidas y titubeos en el habla de los mayores, gracias a sus mecanismos innatos. Algunos de los seguidores de Chomsky plantearon una teoría de la adquisición, a veces irónicamente denominada “del pequeño lingüista” (Valiant *et al.*, 1981), debido a que, según ella, el niño formula hipótesis, basado en su dotación innata, y aprovecha los datos lingüísticos primarios, es decir, lo que oye a su alrededor para corroborar o rechazar dichas hipótesis. En otras palabras, el niño aprende activamente su lengua gracias a su programación genética. Que el niño aprende reglas productivas más que estructuras hechas lo podemos comprobar fácilmente: basta con escuchar cómo un niño de 2 ó 3 años “regulariza” la regla de la formación del pasado simple de comió, durmió, a *ponió o de subí, bebí a *pudí, para concordar en que el niño descubre las regularidades de las reglas y luego debe aprender las irregularidades típicas de toda lengua. Si la lengua en realidad fuera un conjunto de hábitos establecidos por repetición de estructuras oídas, no cometería esos “errores” y, por lo demás, demoraría años en aprender las innumerables estructuras posibles en cualquier lengua. Finalmente, el orden en que adquiriría su lengua dependería de las estructuras más frecuentes en el habla de los que lo rodean, y puesto que estas varían de comunidad en comunidad, de lengua en lengua, no habría manera de explicar la regularidad de la adquisición a través de las más variadas lenguas.

Estas ideas impactaron a algunos profesores y estudiosos interesados en la lectoescritura, en quienes surgió la inquietud en cuanto a si el niño también es un aprendiente activo del lenguaje escrito. Se comienza a cuestionar el concepto de leer sólo como cuestión de establecer hábitos y desarrollar habilidades mediante ejercicios repetitivos e invariables. En otras palabras, se plantea la posibilidad de que la lectura y la escritura implican algo más que la mera codificación y decodificación. Entre los expertos y estudiosos de la lectura hay dos nombres que se destacan en esta década del 70: Kenneth S. Goodman (1965) y Frank Smith (1971): el primero llevó la hipótesis

del pequeño científico a la lectura y sostuvo que los errores cometidos por el niño pueden servir al estudioso para descubrir los mecanismos mentales que ha puesto en juego al leer. Destacó además la importancia del contexto lingüístico, al descubrir que éste ayuda a la identificación de las palabras permitiendo al lector disminuir la incertidumbre y predecir no sólo la categoría morfosintáctica de la palabra que viene a continuación, sino, incluso, el tipo de contenido. En definitiva, postuló que el niño lector es un activo buscador de significados.

El aporte del segundo, Frank Smith, no fue de menor importancia. Comparte la teoría del niño como hipotetizador, pero mientras que Goodman había destacado la importancia del contexto para facilitar la lectura, Smith enfatizó el rol fundamental que el conocimiento previo, tanto lingüístico como de dominio (información no visual), tiene para la elaboración de hipótesis. Así pues, no sólo el contexto lingüístico sino también el conocimiento previo son factores que facilitan la lectura, entendida ahora como un proceso de comprensión de contenidos. Por otra parte, basado en el papel activo que reconoce en el lector, creó el conocido aforismo: a leer no se enseña, se aprende y se aprende leyendo.

La psicología cognitiva y la lingüística de texto que florecieron a partir de la década del 70 dieron un nuevo impulso a las concepciones vigentes en los círculos académicos acerca de la lectura, al desarrollar y profundizar algunos de los conceptos ya destacados: el lector como constructor o reconstructor del contenido de lo leído según sus propios esquemas mentales; la importancia del conocimiento previo almacenado en las memorias semántica y episódica; el destacado papel de la memoria operativa en los procesos cognitivos; la unidad del uso del lenguaje: el texto o discurso –unidad de naturaleza semántica que se caracteriza por su coherencia; la lectura comprensiva como proceso estratégico, adecuado a las múltiples finalidades o metas perseguidas con ella (van Dijk y Kintsch, 1983); el concepto de metamemoria, propuesto por Flavell, en la década del 60 aplicado a la lectura en la década del 80, dando origen al término de metacompreensión (Brown, 1980), son algunas de las novedades que afectan profundamente la manera de concebir lectura a partir de la década del 80.

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Los conceptos de estrategia y de metacognición han sido objeto de múltiples discusiones y cuestionamiento, básicamente debido a su

posible carácter de “conscientes”. Es curioso lo que ha pasado con este aspecto del ser humano. Si uno echa una mirada retrospectiva tanto a la filosofía como a la psicología, podrá observar que se destacan dos posturas: a) la de aquellos que consideran la capacidad hacer consciente algo inherentemente humano y consecuentemente la dan por sentado y b) aquellos, más fisicalistas, que parecen desconfiar de su existencia y tratan de explicar la conducta humana haciendo abstracción de ella o minimizando su papel. Como sea, el resultado de ambas posturas es que la conciencia no es objeto principal de estudio hasta la década del 80 cuando algunos valientes filósofos de la mente o neurólogos como Dennett (1978, 1991), Baars (1988), Damaso (1988, 1999) Niiniluoto (1994) consideran que es imposible continuar de espaldas a esta realidad y comienzan a publicar artículos y libros que contienen la hasta entonces silenciada palabra “conciencia”.

Cuando surge el concepto de estrategia cognitiva se tiende, mayoritariamente, a considerarla como una conducta consciente e intencionada, es decir, reflexiva, en consonancia con la primera postura. De igual modo, cuando Flavell (1979) propone el concepto de metacognición no parece poner en duda su carácter consciente. Sin embargo, muy pronto comienzan a aparecer los partidarios de la segunda postura, la de aquellos que tratan de reducir el papel de la conciencia, sobre todo entre quienes se interesan por la regulación metacognitiva, sea postulando su opcionalidad (proponentes de la centralidad de los procesos automatizados), sea postulando su presencia sólo en algunos aspectos de los procesos cognitivos como lo hacen los partidarios de la corriente denominada memoria implícita (Metcalf y Shimamura 1994)).

Sin embargo, lo que parece estar fuera de dudas es que para realizar una determinada actividad cognitiva, como la lectura, el lector debe haber descubierto o aprendido a realizar varios procesos cognitivos que deberá poner en juego, sea en forma consciente o implícita.

La discusión en torno al posible carácter consciente o al grado de conciencia de las estrategias y la metacognición es, en gran medida, producto de la amplitud semántica que se le ha dado a este último término. De hecho, el término metacognición lo propone Flavell (1984) para hablar de la cognición reflexiva, es decir, el pensamiento volcado sobre sí mismo: pensar acerca de lo que se sabe (metacognoscimiento), acerca de lo que se está haciendo (habilidad metacognitiva) o acerca de lo que uno está sintiendo (experiencia metacognitiva) (Hacker, 1998) y, por lo tanto, no cabría hablar de una metacognición inconsciente o implícita. Por una parte, prácticamente desde un inicio

Flavell (1979) plantea las estrategias como uno de los componentes del conocimiento metacognitivo e incluso habla de estrategias metacognitivas para referirse a aquellas estrategias usadas para comprobar si el proceso cognitivo que se está llevando a cabo está teniendo o ha tenido éxito o no. Por otra parte, el mismo Flavell (1985) diferencia el conocimiento verbalizable acerca de las estrategias, su aspecto metacognitivo, y su uso 'on line', es decir, insiste en el carácter consciente y verbalizable de la metacognición. Para aclarar lo que podría parecer una contradicción consigo mismo por parte de Flavell, es necesario recordar que, a partir de 1980, el término metacognición se hace casi tan popular como el de estrategia y me atrevería afirmar que incluso más polisemántico, por no decir ambiguo. Tratando de poner algún orden en lo que parece ser un conjunto terminológico y conceptual inabordable, Baker y Brown (1984) rescatan lo que está insinuado en Flavell (1977) y proponen distinguir entre regulación y conocimiento metacognitivo.

El primer aspecto sería no verbalizable e invariable, mientras que el segundo aumentaría con la edad y sería verbalizable. Esta distinción coincidiría, en cierta forma, con la bien conocida distinción referida a la memoria entre conocimiento procedural y fáctico o declarativo, el primero de naturaleza automática o inconsciente referido a cómo llevar a cabo un proceso cognitivo y el segundo, por definición verbalizable y, por tanto, conciente. Aplicado a las estrategias, podríamos señalar que el conocimiento declarativo de las estrategias consiste en saber de su existencia en cuanto posibilidad cognitiva y el conocimiento procedural es saber cómo llevarla a cabo.

Paris, Lipton y Wixon (1994) proponen un tercer tipo de conocimiento estratégico que, desde el punto de vista pedagógico, resulta fundamental. Ellos señalan que a fin de conducirse estratégicamente es necesario que el sujeto sepa cuál es la finalidad perseguida, es decir, sepa cuándo y para qué aplicar una determinada estrategia.

Esta proposición resulta crucial desde la perspectiva de una posible intervención pedagógica y hay mucho que se puede hacer al respecto. Basta con pensar en qué se necesita saber para decidir qué estrategia aplicar y cuándo aplicarla. Por ejemplo, parece obvio que el lector debe tener en claro el fin perseguido con la lectura: se trata de leerla en voz alta para el resto del curso o para ser evaluado, se trata de aprenderla de memoria para repetirla literalmente, de memorizar sólo datos específicos para contestar en un cuestionario o una prueba, de comprender el contenido. Y en este último caso, se trata de comprender para resumir, para parafrasear, para seleccionar parte del contenido, para compararlo con otro texto, o simplemente para pasar el rato, etc. En consecuencia, podemos afirmar que un buen

lector estratégico debe tener una teoría o modelo mental de la tarea, que incluya las posibles finalidades de su lectura, es decir, de aquello que pretenda hacer con la información obtenida a partir del texto.

Desde la perspectiva pedagógica, aceptar la comprensión de textos escritos como proceso estratégico dirigido por la finalidad obligaría a maestros y profesores a explicitar en forma precisa la tarea que están solicitando y posteriormente a evaluar esa tarea y no otra. Así contribuirán a que el alumno descubra esa variedad de finalidad y busque la mejor manera, la forma más eficiente para sacarse buena calificación

Otro conocimiento que el lector debe tener en cuenta si quiere lograr un saber condicional y alcanzar un nivel lector plenamente estratégico es el que se refiere a aquello sobre lo que recaerá su cognición, su contenido. Si se trata de leer eficientemente un lector experto debe tener una teoría del texto, lo que implica conocer sus características básicas y también sus características variables, teóricamente infinitas. Este conocimiento debería ir aumentando cuantitativa y cualitativamente con los años y la experiencia lectora. Metafóricamente podríamos decir que está constituido por peldaños que el niño debe ir subiendo con la guía del profesor.

- a) El primer peldaño correspondería a saber que un texto es un conjunto de letras dispuestas de izquierda a derecha. Para este niño, saber leer consiste en reconocer las letras, saber cómo pronunciarlas.
- b) El niño que ha llegado al segundo peldaño sabe que las letras están dispuestas en series, denominadas palabras, separadas entre sí por espacios en blanco y que las palabras “dicen” algo. Para este niño, saber leer consiste en leer la secuencia de letras de corrido, generalmente en voz alta para que “digan” lo que dicen. En otras palabras, ha descubierto que las palabras escritas significan.
- c) El niño alcanza el tercer peldaño cuando descubre que las palabras forman secuencias separadas de las otras secuencias porque van en otra línea o porque un punto las separa y que esa secuencia expresa una idea. Para este niño, que ha descubierto la oración, leer significa pronunciar en voz alta o para sí mismo todas las palabras hasta llegar a un punto y así descubrir la idea expresada. Descubre así que esta secuencia de palabras no es sólo una suma de lo que ellas significan, sino que le dicen quién hizo qué a quién cuándo y él puede contestar ese tipo de preguntas si lo ha leído con atención. Ha descubierto la proposición.

- d) El niño que alcanza el siguiente peldaño ha descubierto la coherencia local del texto. En otras palabras, ya sabe que las oraciones que están separadas por punto seguido guardan algún tipo de relación entre sí, sea porque denominan los mismos referentes, sea porque mantienen una relación lógica de tipo causal, consecutiva, adversativa o témporo-espacial. A partir de este conocimiento, el niño sabe que debe hacer algún esfuerzo por mantener los significados de la primera oración en su memoria operativa a fin de integrar ambas proposiciones y así facilitar la comprensión de cada una de ellas y del todo.
- e) El siguiente peldaño parece ser un tanto más alto: el niño debe aprender o descubrir que los textos en sí son sólo potencialmente coherentes pues su autor ha dejado muchas cosas implícitas, por su deseo de hacer el texto informativo e interesante, confiando en que el lector pueda suministrar la información faltante. Este niño sabe pues que su lectura debe ser interactiva: que debe activar la información que tiene en su memoria de largo plazo para que pueda integrarla, en su memoria de trabajo, con la que obtiene del texto; sabe que él debe poner parte de sus conocimientos previos acerca del tema. Desde este peldaño, leer comprensivamente consiste en ir construyendo activamente un texto mental coherente a partir de las pistas más o menos explícitas que le da el texto. La toma de conciencia del carácter interactivo de la lectura trae aparejada el darse cuenta de la necesidad de ir monitoreando esta construcción, es decir, de ir controlando si lo que se está comprendiendo resulta coherente o no y, con ello, la necesidad de desarrollar estrategias de evaluación (estrategias metacognitivas) y estrategias remediales para resolver el problema en caso de fallo.
- f) El siguiente peldaño no parece ser cualitativamente diferente del anterior, pero sí tiene fuertes repercusiones en la gama de estrategias que se pueden seleccionar. Se alcanza normalmente cuando el lector se ve enfrentado a textos mayores. En términos técnicos, podríamos decir que descubre la coherencia global o la macroestructura del texto; en términos más generales, corresponde al conocimiento del carácter jerárquico del contenido y de ciertas relaciones intratextuales. En efecto, todo texto de alguna longitud tiene ideas más importantes o centrales e ideas secundarias y terciarias que sirven como ejemplos, explicaciones, aclaraciones, definiciones, etc. En esta jerarquía semántica se basa el hecho que podamos resumir en forma más o menos apretada un texto. Además el niño aprende que con cierta frecuencia el autor le da pistas de naturaleza gráfica para guiarlo

hacia esta macroestructura (títulos, subtítulos, negritas, subrayados e –idealmente– oraciones tópicas, es decir, una oración al inicio de cada párrafo que resume, de cierta manera, lo más importante del párrafo. El niño que ha alcanzado este conocimiento concibe la lectura como un proceso estratégico guiado por la finalidad que se ha fijado y por ello tiende a aplicar estrategias de planificación previas a la lectura (calcula el tiempo, la dificultad, piensa acerca de lo que sabe acerca del tema, etc.). Leer para él requiere de menor esfuerzo pues sabe dónde debe aplicar mayor atención según la tarea para la que está leyendo. Si está haciendo una lectura eferente, para aprender alguna materia, y conociendo la manera en que su profesor o profesora lo evaluará (el tipo de preguntas que le gusta hacer) no pondrá la misma atención a todas las ideas y tratará de retener sólo las que considera más importantes a la luz de la tarea, haciendo resúmenes o esquemas o subrayando lo que quiere retener del texto.

- g) Por último, el niño debe aprender algo que resulta, tal vez, un tanto artificioso en el contexto escolar, sobre todo si sus lecturas se reducen a textos escolares. Me refiero a que el texto debe concebirse como la unidad de la comunicación lingüística, es decir, el niño debe ubicarlo en un contexto comunicativo: que fue escrito por alguien con alguna intención: informar, desinformar, enseñar, persuadir, tentar, normar la conducta, opinar, crear mundos, moralizar, etc. El niño que alcanza este nivel de conocimiento textual tratará de leer, a veces entre líneas, como quiere el autor que él tome el texto. Distinguirá cuando se trata en realidad de un texto de publicidad aunque aparece como noticia o información, cuando se trata de un texto irónico o que pretende hacer aparecer algo como dudoso bajo la apariencia de una simple descripción o narración. Sabrá que debe tomar en cuenta factores culturales, personales y situacionales para rescatar los valores pragmáticos del texto. En otras palabras, para él leer es poner en juego una serie de estrategias para interpretar un texto asignándole un sentido personal, que podrá tener mucho en común con el sentido que otras personas le asignan pero que no tiene por qué ser necesariamente idéntico para todos.

Es evidente que el haber escogido la metáfora de la escalera trae consigo ciertas posibles confusiones que conviene aclarar. No pretendemos reseñar la evolución de la teoría del texto y de la tarea como etapas en cuanto a que sólo se accede a una cuando se deja atrás la otra. Tampoco queremos con ello insinuar que estos conocimientos

se adquieren simultáneamente y en forma instantánea, tal como se hace al subir de un peldaño a otro. Tampoco queremos decir que todos los niños siguen el mismo camino, suben del mismo modo la escalera. Sólo que nos pareció útil la metáfora para graficar la diversidad de conocimiento que es necesario alcanzar para llegar a ser un lector experto. Por último, y precisamente por el carácter estratégico que asignamos a la lectura, es claro que no es necesario poner en juego, consciente o implícitamente todos estos conocimientos en cada acto de lectura que realizamos. Por el contrario, ello dependerá de la finalidad, de la tarea que nos fijamos.

Estos saberes, prerrequisitos del saber condicional, pueden y deben ser enseñados directamente por los maestros y profesores, dado que, como hemos podido comprobar en nuestras investigaciones, la mayoría de los alumnos no llega espontáneamente a ellos. En efecto, durante estos últimos años los equipos de investigación del Departamento de Lingüística de nuestra Universidad ha llevado a cabo una serie de investigaciones que han probado empíricamente el escaso nivel de comprensión inferencial del que son capaces alumnos de nuestra región que asisten a cursos de educación básica, media. Ante la posibilidad de encontrar maneras de mejorar dicha situación, uno de dichos equipos en convenio con la Universidad Nacional de Córdoba decidió llevar a cabo una investigación de carácter evolutiva (tiempo aparente) acerca del nivel de conocimiento metacomprendivo que poseen alumnos de nuestras escuelas. El primer paso fue construir un modelo para operacionalizar este concepto. Utilizando como base los avances en el concepto de lectura, las nuevas perspectivas de la psicología cognitiva y, específicamente, las propuestas de Flavell, de Baker y del equipo de Paris, llegamos al siguiente análisis conceptual de la metacompreensión. Primero distinguimos entre conocimiento y actividad. Esta última fue a su vez analizada en planificación, regulación y control, entendiendo por regulación el cambio de procedimientos cognitivos cuando se observa un fallo en la comprensión, y por control tanto el monitoreo que se realiza durante la lectura como la evaluación posterior. En relación al conocimiento metacomprendivo se distinguió entre saber acerca de las personas en cuanto lectores y saber acerca de las estrategias. En este último se distinguieron tres tipos: procedural, declarativo y condicional. El primero entendido como saber cómo llevar a cabo un determinado proceso cognitivo, el segundo, cómo saber acerca de la existencia de una posible estrategia, mientras que el tercero es entendido como saber cuándo y para qué llevar a cabo una estrategia. Partimos del supuesto de que, a diferencia de los dos últimos, el primero no es consciente aunque sí deliberado: quiero prestar atención al título y lo hago, pero no sé

cómo lo hace mi mente. El conocimiento condicional es el más estratégico de los conocimientos, pero prerrequiere de ciertos saberes que no precisan ser considerados metacognitivos: conocimiento acerca de la finalidad perseguida con la lectura, es decir, acerca de lo que se quiere hacer con la información obtenida (memorizar, buscar datos específicos, resumir, parafrasear, etc.), lo que denominar de la tarea y conocimiento acerca de la naturaleza de los textos (carácter potencialmente coherente, jerarquía semántica, tipología, etc.) que denominamos teoría del texto, parte del conocimiento metalingüístico referido a esta unidad.

Partiendo del supuesto mencionado anteriormente en cuanto a que toda actividad cognitiva presupone saber lo que se hace, hemos supuesto que la actividad metacognitiva es estratégica y, por tanto, que el lector conoce estrategias de planificación, de control y remediales.

METODOLOGÍA

Con todos los conceptos que surgieron de este análisis se elaboró un modelo de conocimiento metacomprendivo que sirvió para elaborar un cuestionario de selección múltiple conformado por 48 preguntas, que permitiera medir el posible desarrollo de cada una de las seis dimensiones o campos en los que analizamos la metacompreensión (tarea, texto, estrategias de planificación, estrategias de evaluación, estrategias remediales y estrategias de lectura). Este instrumento, elaborado por los miembros de los equipos de las Universidades Nacional de Córdoba y Católica de Valparaíso, fue aplicado en repetidas oportunidades a modo de plan piloto. Una novena versión fue aplicada a muestras aleatorias de 540 alumnos correspondientes a cuatro niveles de escolaridad (6º, 8º, 10º y 12º) en ambas ciudades, arrojando un nivel de confiabilidad, medido con el alfa de Cronbach, de 0.97.

Cada ítem de la prueba presenta seis alternativas que corresponden a peldaños de diversa altura. El valor asignado a cada alternativa es proporcional a la ubicación del peldaño al que corresponde. Este valor inicial varía entre un mínimo de 1 y un máximo de 6. Puesto que sólo se trata de una escala ordinal de “peldaños” de diversa magnitud, estos puntajes se acomodaron dentro de una escala percentual y ubicados según su cercanía o lejanía hipotética del lector experto. De este modo la equivalencia fue la siguiente: 1 = 1, 2 = 3, 3 = 6, 4 = 12, 5 = 20 y 6 = 30, de modo que las dos primeras alternativas, que reflejan muy poca metacompreensión o conocimien-

to textual, tienen puntajes proporcionalmente pequeños y las alternativas más cercanas al conocimiento de experto valores considerablemente mayores. Por ejemplo:

1.- Un texto está mal escrito cuando...

- | | |
|---------------------|--|
| 1) no lo he pensado | 3) b) no se distinguen bien las letras |
| | 12) c) los párrafos no están conectados entre sí |
| | 30) d) no es fácil descubrir para qué lo escribió el autor |
| | 9) e) tiene problemas de ortografía |
| | 20) f) salta de un tema a otro |

2.- Para saber si he entendido lo que he estudiado, ¿qué hago?

- | | |
|---------------------|--|
| 1) no lo he pensado | 20) b) lo digo con mis propias palabras |
| | 3) c) nada en especial |
| | 9) d) trato de repetir el texto sin mirarlo |
| | 30) e) lo explico a otros compañeros tratando de que entiendan |
| | 12) f) pido a alguien que me haga preguntas |

3.- Cuando no entiendo un párrafo de un cuento que estoy leyendo para dar una prueba, ¿qué hago?

- | | |
|---------------------|---|
| 1) no lo he pensado | 20) b) trato de entenderlo, fijándome en la información que aparece después |
| | 3) c) sigo leyendo sin que me importe |
| | 9) d) lo leo varias veces |
| | 12) e) le pregunto a alguien |
| | 30) f) trato de relacionarlo con lo que sé acerca del tema |

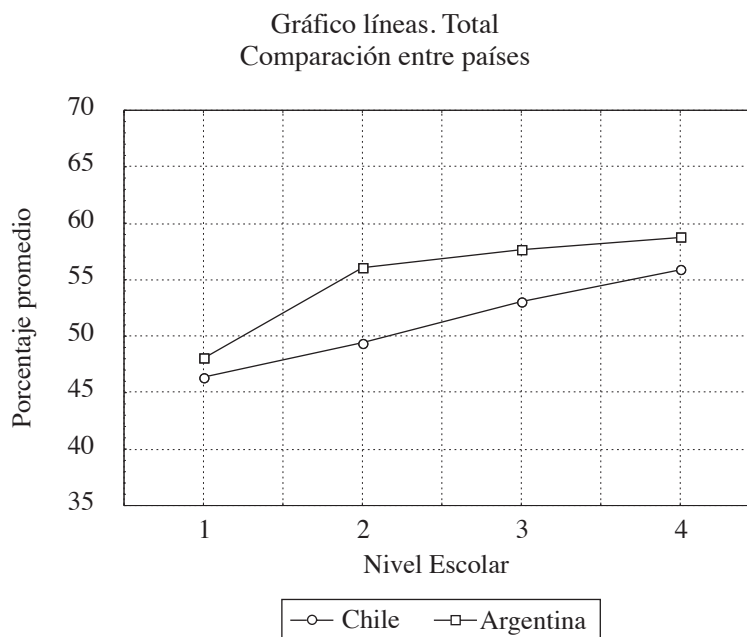
4.- Cuando tengo que leer un texto acerca de animales para responder preguntas, ¿qué hago?

- | | |
|---------------------|--|
| 1) no lo he pensado | 3) b) lo leo con mucho cuidado como siempre |
| | 12) c) lo leo fijándome en la información pedida |
| | 20) d) lo leo más rápido que cuando leo para resumirlo o exponerlo |
| | 30) e) leo la información que me da el texto y no necesito agregar más |
| | 9) f) localizo las palabras claves y copio las respuestas |

LOS RESULTADOS

Los resultados tanto en Valparaíso como en Córdoba fueron notoriamente coincidentes. En primer lugar, muestran que incluso en los niveles superiores de escolaridad tienen escaso conocimiento metacomprendivo, especialmente en los campos de planificación y de estrategias de comprensión. Presentados en términos de porcentaje en relación al conocimiento experto ideal, no superan el 66% en el caso del conocimiento de texto y más bien bordean el 50% en los otros casos. A continuación se mostrarán los diagramas comparativos entre ambos países, primero como promedio total de todos los campos y luego, cada uno de ellos por separado.

GRÁFICO N° 1
Promedio total por nivel

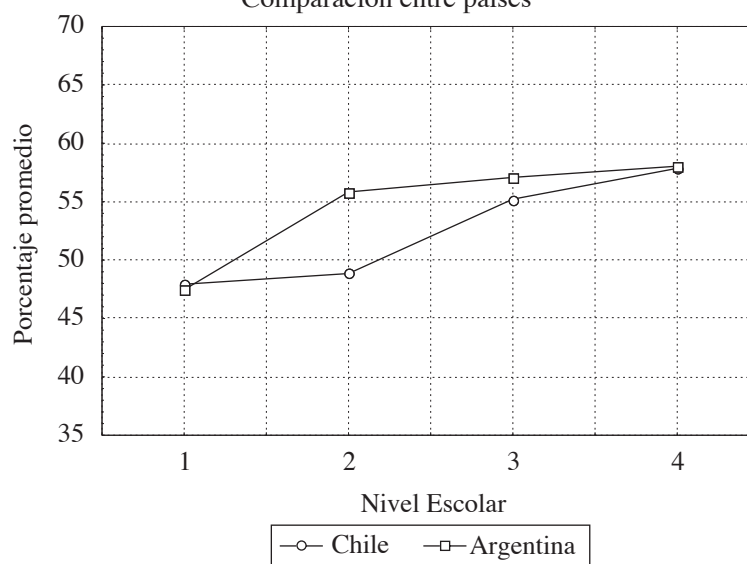


Este gráfico muestra resultados bastante similares en cuanto a que los sujetos de ambos países muestran un avance sostenido en conocimiento metacomprendivo a medida que aumenta su nivel de escolaridad. En 6° año básico (Nivel 1) los puntajes en ambas ciudades están por debajo del 50%. Entre los sujetos argentinos se nota un aumento brusco al pasar al siguiente nivel; los sujetos chilenos en cambio evidencian un avance paulatino que no alcanza al puntaje de los argentinos al llegar al último nivel de escolaridad.

GRÁFICO N° 2

Campo “tarea”

Gráfico líneas. Campo: Tarea
Comparación entre países

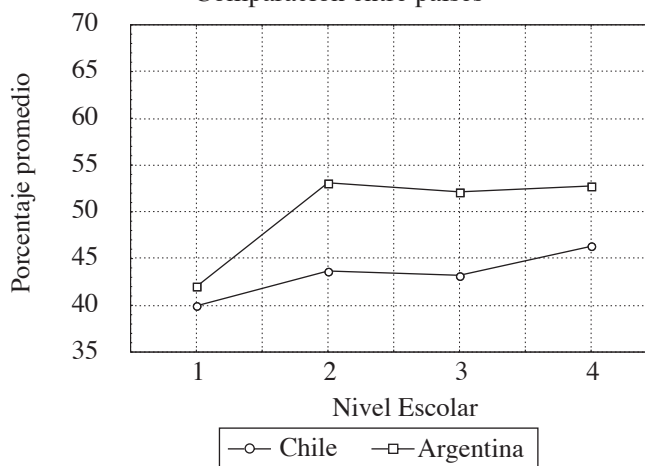


El Gráfico N° 2 muestra una diferencia significativa entre el conocimiento metacomprensivo en el campo “tarea” entre los sujetos de Córdoba y los de Valparaíso. Cabe hacer notar que en el caso chileno los sujetos continúan cursando educación básica (8° año), mientras que los argentinos cursan su octavo nivel de escolaridad en enseñanza secundaria.

GRÁFICO N° 3

Campo “planificación”

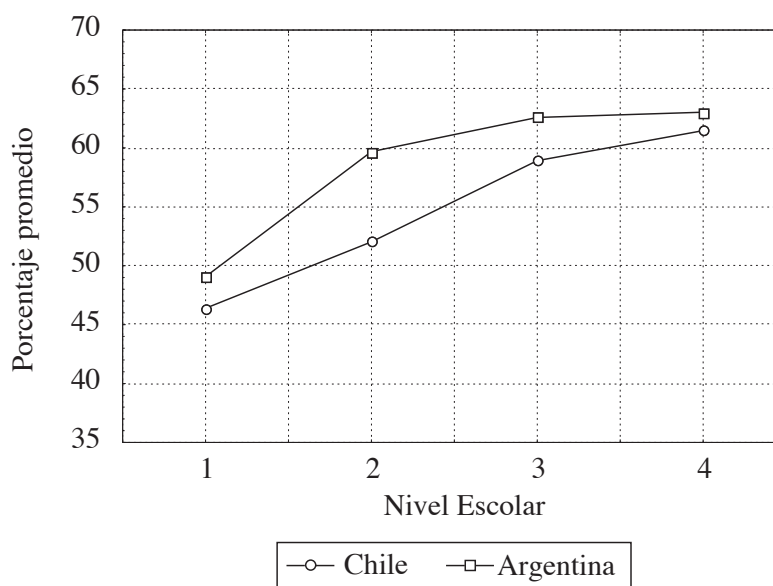
Gráfico líneas. Campo: Planificación
Comparación entre países



El campo “planificación” muestra el mismo fenómeno que los anteriores: un brusco aumento en el 8° nivel y luego una especie de planicie. En cambio, a diferencia de los anteriores, la distancia se mantiene en los niveles superiores. En todo caso, en ambos países el porcentaje final es muy bajo. Esto último no debiera llamar la atención dado que si bien la planificación es considerada, en teoría, parte integrante de toda actividad estratégica, esta, si es rutinaria, no parece requerirlo. De hecho, el puntaje que obtuvimos al aplicar la prueba a expertos (alumnos y profesores universitarios) fue también el más bajo, puesto no alcanzó sino un 62,9% del ideal.

GRÁFICO N° 4
Campo “texto”

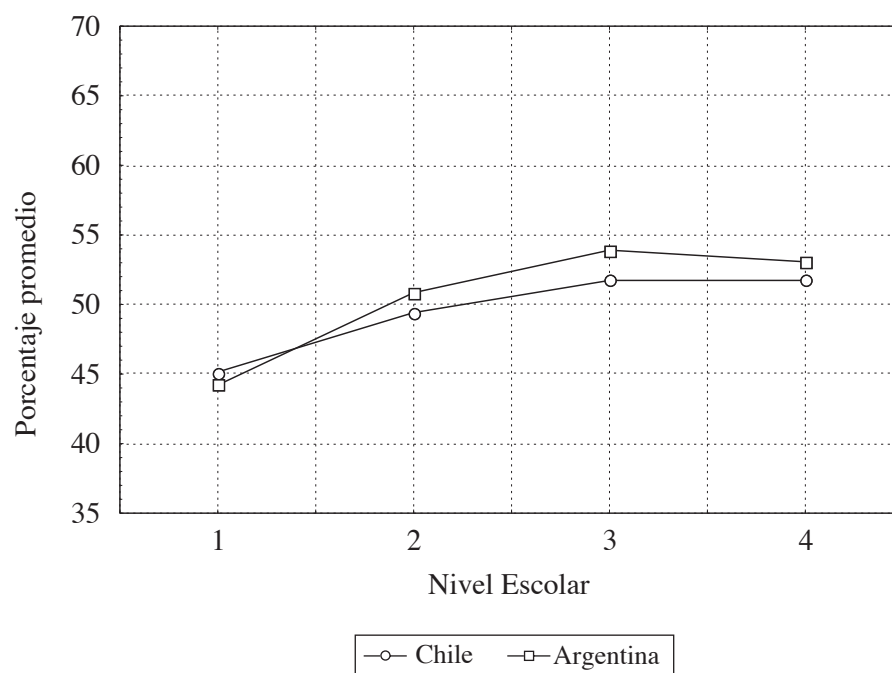
Gráfico líneas. Campo: Texto
Comparación entre países



Este gráfico suscita dos comentarios. Por una parte, se puede observar que el campo “texto” muestra, en forma moderada, las mismas tendencias de los campos anteriores. Por otra, es el campo que alcanza el más alto puntaje promedio en el último nivel en ambos países. Esto posiblemente se deba a que es un conocimiento metalingüístico y no propiamente metacognitivo y que es un tema enseñado directamente en los establecimientos educativos adscritos a la reforma educacional vigente en Argentina y en Chile.

GRÁFICO N° 5
Campo “estrategias remediales”

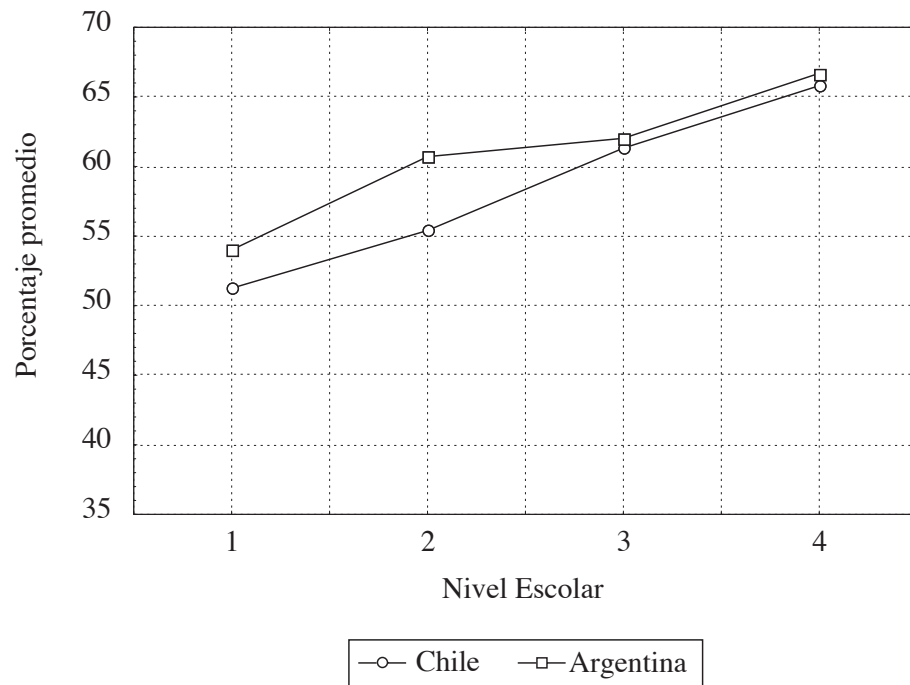
Gráfico líneas. Campo: Remedial
Comparación entre países



El gráfico correspondiente a las estrategias remediales, es decir, los procedimientos que el sujeto lector utiliza cuando percibe que no está comprendiendo lo que lee, muestra la mayor de las similitudes entre los sujetos de ambos países. Es curioso que en los últimos niveles de educación media no se aprecia ningún avance, antes, por el contrario, en Argentina aparece un leve retroceso que ciertamente no alcanza a ser significativo.

GRÁFICO N° 6
Campo “evaluación”

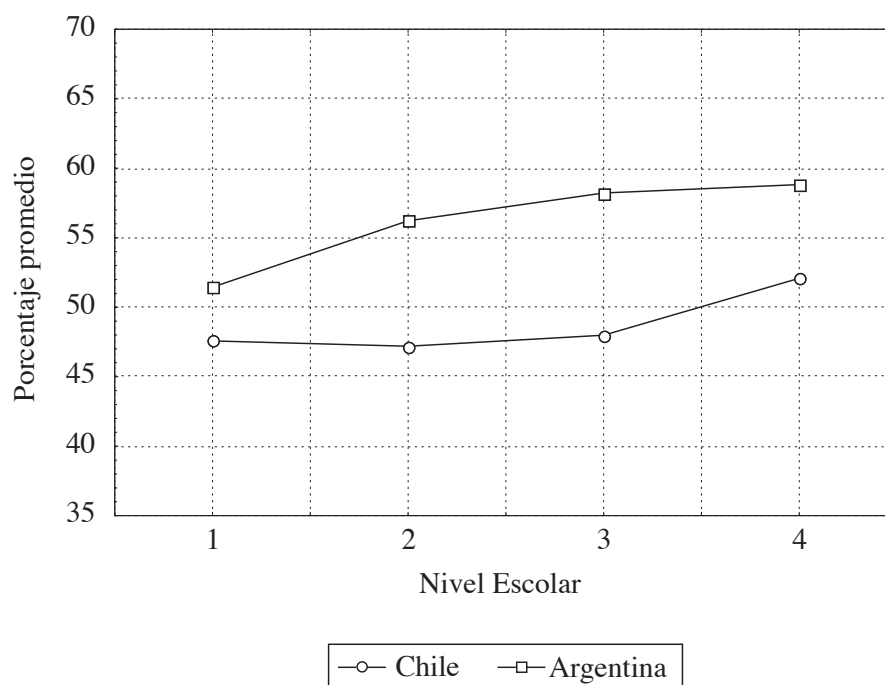
Gráfico líneas. Campo: Evaluación
Comparación entre países



El gran avance que este gráfico destaca en el conocimiento acerca de las estrategias que conocen los sujetos para evaluar su comprensión, posiblemente esté más asociado con su evolución cognitiva que con la adquisición de conocimientos específicos. En efecto, como bien lo señalan Piaget y Vygotsky, parte del desarrollo intelectual del niño se manifiesta en su mayor capacidad de reflexión cuando lo intersubjetivo pasa a ser intrasubjetivo, cuando la inteligencia motora se transforma en concreta y, luego, en formal.

GRÁFICO N° 7
Campo “estrategias de lectura”

Gráfico líneas. Campo: Estrategia
Comparación entre Países



Este último gráfico muestra una diferencia innegable entre el conocimiento de los sujetos argentinos y el que tienen los chilenos de los procedimientos eficaces para comprender textos escritos. Ante esta realidad no caben sino explicaciones de tipo pedagógicas como el método utilizado para enseñar a leer a los años que la reforma lleva siendo aplicada en ambos países.

CONCLUSIONES

A pesar de que la prueba empleada no exige verbalización del conocimiento metacomprensivo sino su reconocimiento, lo que constituye un proceso cognitivo menos exigente que el primero, los resultados evidenciaron un conocimiento metacomprensivo bastante reducido. Si bien es cierto que se observa un avance regular y sostenido en casi

todos los campos, su desarrollo no es homogéneo. El conocimiento en algunos campos parece aumentar considerablemente (“evaluación” y “texto”); en otros, en cambio, muestra un avance mínimo (“remedial” y “planificación”). De hecho, en estos dos campos no hay diferencia significativa en los resultados de los cuatro niveles de escolaridad, la que sí existe en los otros cuatro campos y en los promedios totales.

La comparación del comportamiento ante la prueba de los sujetos de los dos países muestra escasas diferencias significativas que sólo se observan en el segundo nivel de escolaridad en aquellos campos en los que los sujetos argentinos muestran un avance notable que no se vuelve a repetir y que no se observa entre los chilenos que, en general, muestran un avance moderado pero sostenido. En relación a este hecho, parece importante señalar que este segundo nivel corresponde en Chile al 8º año de educación básica, mientras que, en Argentina, corresponde al 2º año de educación secundaria. Es posible que la mayor exigencia y variedad de textos a los que están expuestos los alumnos de secundaria contribuya a su mayor desarrollo metacomprendivo, a diferencia de los alumnos chilenos, aun en régimen de educación básica con menor exigencia cognitiva y lectora.

Sería interesante aplicar este instrumento en otros países en los que se diera la misma diversidad de sistemas escolares para comprobar si, efectivamente, la mayor exigencia trae aparejado el mayor conocimiento metacomprendivo.

REFERENCIAS

- BAARS, B. J. (1988). *A Cognitive Theory of Consciousness*, New York: Cambridge U. Press.
- BAKER, L. y BROWN, A. L. (1984). “Cognitive monitoring in reading”, en J. Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose* (21-43) Newark, Delaware: I.R.A.
- BROWN, A. (1980), “Metacognitive development and reading”, en R. J. Spiro, B. L. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (453-481) N. J. Erlbaum.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- DAMASO, A. R. (1994). *Descartes’ Error: Emotion, Reason and the Human Brain*, New York: Putnam.
- (1999). *The Feeling of what Happens*, New York: Harcourt Brace, Delaware: I.R.A.
- DENNETT, D. C. (1978). “Towards a Cognitive Theory of Consciousness”, en D. C. Bennet (Ed.) *Brainstorms* (149-173) Brighton: Harvester.
- (1991). *Consciousness Explained*, Boston: Little, Brown.

- FLAVELL, J. (1977). *Cognitive Development*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall (reeditado en 1985).
- (1979). “Metacognition and cognitive monitoring”, *American Psychologist*, 34, 10, 906-911.
- (1984). *El desarrollo cognitivo*, Madrid: Visor (traducción de la primera edición inglesa).
- (1995). *Cognitive Development*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- HACKER, D. J. (1998). “Definitions and Empirical Foundations”, en Hacker, D. J., Dunlosky, J. & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (1-23) Mahwah: L.E.A.
- METCALFE, J. y A. P. SHIMAMURA (Eds.), *Metacognition: Knowing about Knowing*, Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- NIINILUOTO, Ilkka (1994). “Scientific realism and the problem of consciousness”, en A. Revonsua y M. Kamppinen (Eds.), *Consciousness in Philosophy and Cognitive Neuroscience* (33-54) Hillsdale, N. J.: LEA.
- PEARSON, P.D. y STEPHENS, D. (1994). “Learning about literacy: a 30-year journey”, en Ruddell, R. B., Ruddell, M. R. y Singer, H. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark (22-46) Delaware: I.R.A.
- REDER, L.M. y SCHUNN, Ch. D. (1996). “Metacognition does not imply awareness: Strategy choice is governed by implicit learning and memory”, en L. M. Reder (Ed.), *Implicit Memory and Metacognition* (45-77) Mahwah; N. J.: L.E.A.
- SAUSSURE, F. de (1964). *Curso de Lingüística General*, Madrid: Losada.
- VALIAN, V.; WINZEMER, J. y ERREICH, A. (1981). “A “little linguist” model of syntax Learning”, en S. L. Tavakolian (Ed.), *Language Acquisition and Linguistic Theory* (188-209) Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press.