



Revista Electrónica "Actualidades  
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

Alvarado Calderón, Kathia

Los procesos metacognitivos: La metacompreensión y la actividad de la lectura

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2003,  
p. 0

Universidad de Costa Rica  
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730204>

- 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



## LOS PROCESOS METACOGNITIVOS: LA METACOMPREENSIÓN Y LA ACTIVIDAD DE LA LECTURA

**Licda. Kathia Alvarado Calderón<sup>1</sup>**

**Resumen:** Este estudio tiene como objetivo describir teóricamente la relación entre los aspectos comprendidos bajo el nombre de procesos metacognitivos, la metacompreensión y la realización exitosa de la actividad de la lectura en todo sujeto lector. Es ya reconocido que el término 'metacognición' designa los trabajos en el dominio de la psicología cognitiva resultado de las investigaciones de J. Flavell, H. Wellman y A. Brown.

En las definiciones sobre 'metacognición' encontramos una especie de consenso que integra dos vertientes principales. La primera centrada en los conocimientos del sujeto sobre sus procesos cognitivos, la segunda vertiente, la que concierne a la regulación de los procesos cognitivos a través de las estrategias de control de los progresos en un aprendizaje cualquiera. Esta orientación, sin duda, abre posibilidades para el sujeto en términos de aprendizaje de contenidos escolares, pero también y principalmente en relación con su participación como sujeto comprometido activamente con su propio proceso de aprendizaje.

Los procesos metacognitivos juegan un papel fundamental en la comprensión del texto y en el recuerdo de eso que ha sido leído. Estos procesos facilitan la comprensión y permiten al lector ajustarse al texto y al contexto. En el proceso de lectura el primer componente de la metacognición comprende los conocimientos que el sujeto lector posee sobre sus procesos cognitivos asociados con la lectura, cuando el sujeto opera desde este conocimiento demuestra que está comprometido en un proceso de investigación, de comprensión y de autoevaluación. El segundo componente es el de la regulación o del control cognitivo en la actividad de la lectura.

Los autores reconocen este tipo de conocimiento bajo el nombre de metacompreensión, con dos componentes, el conocimiento de los procesos en tres vías: el lector, la tarea y las estrategias; y la gestión de los procesos cognitivos o comportamientos eficaces para desarrollar sus estrategias de regulación (conducción, planificación y verificación) de la comprensión.

Que el alumno se haga cargo de sus dificultades escolares no es una tarea fácil. Las condiciones que llevan a un fracaso académico son muy diversas y complejas. Por esto, subrayamos la importancia de un diagnóstico claro acerca de los elementos que intervienen en las diferentes situaciones de fracaso escolar pues un plan remedial depende de ello.

**Descriptores:** metacognición, procesos metacognitivos, metacompreensión, fracaso académico, comprensión lectora, control cognitivo.

**Abstract:** This study is aimed at the theoretical description of the relationship between the aspects known as metacognitive or metacomprehension processes and the successful execution of the reading activity of all subject. It is recognized that the term 'metacognition' refers to works made in the cognitive psychology field as a result of investigations conducted by J Flavell, H. Wellman and A. Brown.

In the definitions about "metacognition" we find consensus in two fundamental aspects. The first one is related to the knowledge of a person about its own cognitive processes; the second one, is related to the regulation of the cognitive processes through control strategies of the progress involved in any learning process.

The metacognitive processes play an important role in the comprehension of a text and the remembering of the things that have been read.

The first component of metacognition in the learning process includes all the knowledge that the reader has about its own cognitive processes related to the reading activity. When the person acts from this knowledge, he shows that he is committed with the investigation process, with comprehension and self-evaluation.

The second component is regulation and cognitive control in the reading activity. Authors have given this type of knowledge the name of metacomprehension. It has two components: the knowledge of the process, and the administration of the cognitive processes of comprehension.

The possibility of a student taking charge of its own academic difficulties is not an easy job. Conditions that lead to academic failure are diverse and complex. That is why we underline the importance of a clear diagnosis about the elements involved in different situations of academic failure since a remedial plan will depend on it.

**Key words:** metacognition, metacognitive processes, metacomprehension, academic failure, reading activity, cognitive control.

<sup>1</sup> Licenciada en Psicología. Investigadora del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC). Profesora de la Escuela de Orientación y Educación Especial, ambos de la Universidad de Costa Rica. Profesora del Colegio Saint Bennedit.  
e-mail: [alvaradock@hotmail.com](mailto:alvaradock@hotmail.com)

## **1. Introducción**

Este artículo tiene por objetivo responder una pregunta que se propone con insistencia a lo largo de mi práctica profesional con estudiantes en situación de fracaso escolar en instituciones educativas: ¿Por qué el fracaso?

Nosotros sabemos ahora que existen diversas aproximaciones para tratar de comprender el fracaso escolar o las dificultades escolares. Existen una gran diversidad de investigaciones las cuales versan sobre los aspectos sociales y culturales del fracaso escolar, sus aspectos cognitivos y sus aspectos afectivos. Pero por su propio peso aparece como necesario poner en evidencia los procesos cognitivos con los que el sujeto cuenta, sin olvidar, por supuesto, que el sujeto es un ser muy complejo y en consecuencia, no se puede reducir la situación de fracaso (o dificultad académica) a un solo y único factor. Esta es una primera constatación que hemos podido hacer a partir de la intervención en clínica con adolescentes en dificultades escolares.

Una segunda constatación es que los adolescentes en dificultad escolar juegan un papel bastante pasivo en relación con esta dificultad, a pesar incluso de su frecuente malestar debido a ella. Son los docentes o los padres quienes hacen en primera instancia la demanda de ayuda a los diferentes profesionales que intervienen en el proceso. Nosotros debemos tomar en cuenta que el éxito escolar, sin ninguna duda, está asociado al éxito en la vida en un mundo de adultos. De allí que la intervención profesional del psicólogo sea doblemente productiva para el estudiante, tanto por su bien-estar cotidiano como por su futuro.

Como lo afirma Mazzoni (1999), se puede admitir que la manera de estudiar determina en gran parte el éxito escolar; pero esto no es suficiente. Nuestra práctica en medios escolares da testimonio de las dificultades que encuentran algunos estudiantes durante su proceso de aprendizaje al enfrentar los diferentes tipos de exigencias para lo cual requieren habilidades de base necesarias para llegar al dominio de contenidos académicos que encuentran en los aprendizajes escolares.

En efecto, los estudiantes que se encuentran en fracaso escolar tienen más dificultades para evaluar, no solamente sus mecanismos de aprendizaje sino sobretudo,

dificultades para controlarlos y actuar sobre ellos. Nosotros no hablamos únicamente de las capacidades del sujeto para estudiar de manera eficaz, sino principalmente del conocimiento que el sujeto tiene sobre su cognición así como de las estrategias que pueden favorecer su aprendizaje.

Estas dos constataciones nos han hecho estimar positivamente la vertiente de investigación en psicología cognitiva la cual versa sobre los procesos metacognitivos. Se trata de un marco de trabajo y de investigación muy vasto que nos ha interesado por la posibilidad de brindar a los estudiantes medios de reflexión sobre sus propios procesos cognitivos, conduciéndolos hacia aquellas acciones de regulación y mejoramiento de su desempeño en las tareas escolares (performance). Nosotros hablamos de la posibilidad del sujeto de tomar consciencia de su situación en la escuela y de actuar activamente en relación con sus procesos de aprendizaje; lo que tendrá consecuencias positivas no solamente en su medio educativo sino también en su clima familiar.

En consecuencia, un punto de vista integral en el análisis de la situación de alumnos en fracaso o dificultad escolar considerará tanto los aspectos singulares del acto de estudiar (por ejemplo, la toma de notas), como los aspectos de orden general, comprendidos bajo el nombre de procesos metacognitivos, implicados durante las tareas escolares y académicas.

Consideramos que el aprendizaje de las estrategias metacognitivas en general, es de gran importancia, y aún más, en el nivel de la metacomprensión. Tenemos la certeza de que esta opción de trabajo en psicología abre posibilidades para el sujeto en términos de aprendizaje de contenidos escolares, pero también y principalmente, en relación con su participación como sujeto que se responsabiliza activamente de sí mismo, es decir, un sujeto comprometido consigo mismo.

Queremos responder en este espacio las siguientes preguntas:

- a. En general: ¿Cuáles son los procesos metacognitivos que juegan un papel importante para superar las situaciones de fracaso escolar?
- b. En particular: ¿Cuáles son los procesos metacognitivos que aparecen implicados en las dificultades escolares, en el caso particular de la actividad de la lectura?

Para abordar estas preguntas comenzaremos por exponer una serie de elementos de orden general que describen los procesos metacognitivos para luego introducir los aspectos específicos de la metacognición en la actividad de la lectura.

## **2. Los procesos metacognitivos.**

Es ya reconocido que el término "metacognición" designa los trabajos en el dominio de la psicología cognitiva de los años setenta, resultados de las investigaciones de J. Flavell, H. Wellman y A. Brown. Estas investigaciones han sido, al mismo tiempo, de gran importancia en el campo del desarrollo del niño, y más recientemente en el ámbito de las ciencias de la educación.

En la actualidad se reconoce en las definiciones sobre *metacognición* una especie de consenso que integra dos vertientes principales. La primera, fruto de los trabajos de Flavell y Wellman (1977), centrados sobre los conocimientos de los procesos cognitivos, a pesar de que Mazzoni (1999) considerará un segundo modelo propuesto por Flavell en 1981 que trata sobre la manera en la cual el sujeto pone en relación sus conocimientos. La segunda vertiente, resultado de los trabajos de A. Brown, concerniente a la regulación de los procesos cognitivos.

Sin embargo, la noción de metacognición debe ser aclarada rigurosamente a fin de evitar abusos en su utilización (Garner, R. 1988; Noël, 1977). A partir de las diferentes referencias de Flavell et sus colegas a propósito de este término, Garner (1988) aclara algunos aspectos comprendidos en él. La primera afirmación posible es que la metacognición considera esencialmente la cognición sobre la cognición. Tenemos como consecuencia todos los términos precedidos por "meta", por ejemplo: *metamemoria* y *metacompreensión*, lo que subraya la subordinación de los términos. Pero al mismo tiempo, nos encontramos en Flavell la distinción entre conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva y utilizaciones de las estrategias metacognitivas. Estos tres grupos de conocimientos han permitido tres orientaciones diferentes en la investigación, no obstante, los investigadores han privilegiado una de ellas, de acuerdo con sus propios intereses.

Encontramos en Noël (1997) la misma necesidad de clarificar eso que se entiende bajo el término de *metacognición*. Ella piensa que una definición muy amplia puede conducir a "conclusiones confusas y a menudo abusivamente generalizadas" (p.9). La autora propone

distinciones según el objeto sobre el cual van a recaer los procesos mentales con miras a aclarar los diferentes caminos de investigación. Estos objetos que la autora presenta son la memoria, la comprensión y la resolución de problemas. Noël presenta igualmente tres modalidades cognitivas, la primera al respecto de los propios procesos mentales y sus productos, la segunda en relación con las propiedades pertinentes de la información y la última recayendo sobre la regulación.

Por otra parte, en el aporte de Wellman (1985) encontramos la distinción entre los orígenes de la metacognición y su desarrollo. De acuerdo con el autor, el desarrollo interroga acerca de los mecanismos de los procesos metacognitivos. El primer componente del término *metacognición*, en Wellman, es el conocimiento que alguien tiene sobre su propio proceso cognitivo, tal y como la memoria, la atención, el conocimiento, la conjetura y la ilusión. Este componente conduce al autor a plantearse dos preguntas que están en el fondo de los orígenes de la metacognición: ¿Qué es lo que el sujeto conoce? ¿Qué es lo que el sujeto cree sobre los procesos cognitivos? El sujeto puede así representar el funcionamiento de su mente, tan bien como él pueda evaluar cuáles son los problemas más o menos difíciles de resolver.

Estas preguntas que el autor se plantea sobre los orígenes de la metacognición, tanto como sobre su desarrollo, si bien son complementarias, tocan nociones diferentes. Es decir que cuando se responde a la pregunta por los orígenes de la metacognición, los detalles de los mecanismos de adquisición no son especificados. En cambio, sí es posible encontrar las manifestaciones precoces de estos tipos de nociones metacognitivas, tanto como los factores precursores que dan su origen. Mientras que la idea que podemos extraer de la pregunta sobre su desarrollo, como acabamos de decir, recae sobre los mecanismos metacognitivos. Tenemos así un modelo que intenta especificar experiencias externas y los procesos internos de adquisición de nociones metacognitivas del niño, que le permiten corregir durante su desarrollo sus concepciones metacognitivas.

De acuerdo con Wellman (1985), la investigación indica que los conocimientos que un sujeto tiene sobre el "mundo de la mente" (*mental world*) implica un gran número de conceptos y de *insights* entrelazados. Esto nos permite afirmar que la comprensión sobre la cognición en tanto que actividad metacognitiva específica constituye una parte de la metacognición. Estas constataciones conducen a Wellman a considerar la metacognición de

un sujeto en una noción más global, como la de **teoría de la mente** (*theory of mind*), noción empleada por primera vez en un artículo de Premack, D. y Woodruff, G. en 1978.

En efecto, el término *teoría* sugiere un gran número de relaciones proposicionales, de eventos y de implicaciones. De esta manera, la adquisición de la metacognición es un proceso largo y complejo. Este implica la adquisición de una teoría de la mente de múltiples facetas. Wellman (1985) identifica cinco grupos de conocimientos diferentes pero superpuestos que hacen parte de la metacognición de un sujeto, a saber,

1. La existencia. El sujeto conoce la existencia de los pensamientos y de los estados mentales internos, tales como la mentira y la imaginación. En estas nociones, existe la diferencia entre estados mentales y comportamiento externo. El sujeto sabe que algo es verdadero pero el sujeto dice o hace como si fuera falso. Así, los estados mentales existen independientemente del comportamiento externo de los eventos del mundo físico.
2. La distinción de los procesos. Los sujetos se comprometen en diferentes procesos cognitivos o actos de pensamiento, por ejemplo, imaginar, razonar, soñar, concentrarse. Una teoría de la mente debe hacer la distinción entre estos actos de pensamiento y aprehender cuales son los factores distintivos en tanto que procesos de pensamiento.
3. La integración. A pesar de las diferencias entre los actos de pensamiento, todos los procesos de pensamiento no son sólo similares sino que se encuentran también en interacción. Según el autor, estos aspectos deben ser considerados en una teoría de la mente.
4. Las variables. El desempeño (performance) de todo acto de pensamiento está influenciado por un número diverso de factores o variables. Por ejemplo, lo que el sujeto pueda recordar dependerá de la dificultad de la tarea, de la naturaleza del ítem y de las estrategias de memorización utilizadas. Una teoría de la mente debe integrar el conocimiento de las variables y de sus efectos específicos sobre los actos de cognición.
5. El control cognitivo. Este aspecto considera las habilidades utilizadas por el sujeto a fin de evaluar el estado de la información con su propio sistema cognitivo. El conocimiento

de los contenidos de la mente hace parte de los procesos de comprensión del sujeto sobre su cognición y sobre su concepción de la cognición misma.

Retomando lo dicho hasta aquí tenemos que Wellman considera que el conocimiento metacognitivo es una adquisición compleja que considera la comprensión sobre la cognición como proceso metacognitivo y en razón de esta complejidad, él la llama teoría de la mente. El autor propone la distinción fundamental entre los orígenes de la metacognición y el desarrollo de la metacognición o sus mecanismos. Igualmente, a partir de estos cinco grupos de conocimientos que describimos, se percibe que solamente el último corresponde a los mecanismos de control y regulación metacognitiva.

Para terminar esta presentación sobre los procesos metacognitivos, recordamos la distinción de Noël (1997) a propósito de las líneas de investigación posibles en este campo. Lo cual nos permite identificar nuestro objeto de interés; es decir, la noción de comprensión en tanto que proceso metacognitivo. De otro modo, los conocimientos, de un sujeto sobre su proceso mental y sus productos, así como de sus procesos de autoregulación. No obstante, preferimos llamar a este último término *control cognitivo* –como lo hace Wellman y Flavell– y a este nivel, considerar las estrategias utilizadas por el sujeto en cuestión, en tanto medio para controlar los progresos cognitivos en un aprendizaje cualquiera.

Concretamente, hacemos alusión a los alumnos en situación de fracaso escolar. Consideramos el conocimiento que el sujeto tiene sobre su propio proceso de comprensión como un aspecto fundamental cuando el niño (a), el o la adolescente estudia. Igualmente, los mecanismos de control cognitivo puestos en marcha por el sujeto, tanto de manera consciente como intuitiva, son importantes para alcanzar el éxito escolar. Por supuesto, no olvidamos el papel que juega la motivación en la utilización de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Sin embargo, este aspecto particular de la motivación va más allá del interés de este artículo.

Quisiéramos insistir en el hecho de que, vista la complejidad de la adquisición de los procesos metacognitivos, ellos son parte de lo que Wellman llama *teoría de la mente*. En consecuencia, preferimos encuadrar los procesos metacognitivos en un contexto más amplio, el de los conocimientos del sujeto sobre el mundo de la mente.



### **3. La comprensión en lectura**

La lectura es considerada como un proceso de interacción muy complejo entre diferentes habilidades. Algunas de estas habilidades son específicas de la lectura, otras no lo son. Estas últimas son compartidas por otras competencias cognitivas, por ejemplo, la atención o la memorización. Sin embargo, los autores reconocen en los diferentes modelos sobre la actividad de la lectura, dos componentes esenciales para comprender un texto. Por una parte, las operaciones que preceden y conducen a la identificación de las palabras escritas, condición necesaria para la lectura. Por otra parte, los procesos de integración sintáctica y semántica ligados a la comprensión del texto escrito y oral, los cuales, a diferencia de la identificación de palabras, no son específicos de la lectura. Esta distinción se observa importante por el hecho de que las modalidades de intervención dependen de ello (Alégria et al., 1995; Braibant, 1995).

Los autores consideran que para hablar justamente de dificultades en lectura, es indispensable descartar la presencia de problemas en dos ámbitos, el de la comprensión de la lengua en general, y el de la comprensión del mensaje contenido en el texto en particular (Alégria et al., 1995, p.107). En el mismo sentido Giasson (1990) llama nuestra atención a propósito del rol que juega, en el modelo interactivo de la lectura, la interacción texto-lector, para alcanzar una buena comprensión de la lectura.

La autora considera tres variables imposibles de dissociar en el proceso de comprensión de la lectura: el texto, el contexto y el lector. Según la autora, la comprensión se encuentra determinada por el grado de relación entre estos elementos. Para este modelo de comprensión en lectura el texto es el material que se va a leer, pudiendo ser considerado bajo tres aspectos principales: la intención del autor, la estructura del texto y el contenido. El primer aspecto guía la orientación de los otros elementos.

El contexto es el conjunto de los elementos que no hacen parte literalmente del texto ni de las estructuras o de los procesos de lectura, pero que influyen en la comprensión del texto. La autora distingue tres contextos: el contexto psicológico, el contexto social (en la escuela y fuera de la escuela) y el contexto físico, por este último se comprende el tiempo disponible, el ruido, etc.

Finalmente, por la variable lector, este se encuentra en interacción con el texto. Le toca al lector crear el sentido, tener consciencia de sus propios conocimientos y de su intención de lectura. El lector aborda la tarea de la lectura con las estructuras cognitivas y afectivas que le son propias, sus conocimientos y sus actitudes, al mismo tiempo que desencadena diferentes procesos que le permitirán comprender el texto. Así, del lado de las estructuras cognitivas tenemos los conocimientos sobre la lengua y los conocimientos sobre el mundo, y del lado de los procesos tenemos los micro procesos, los procesos de elaboración, los procesos de integración, los macro procesos y los procesos metacognitivos.

Según nuestro punto de vista, los procesos metacognitivos son de gran importancia en el éxito de la comprensión de la lectura. Consideramos que gracias a su desarrollo, el niño tanto como el adulto pueden mejorar su desempeño (performance) en la comprensión de la lectura. Al mismo tiempo, los sujetos aprenderán un estilo de compromiso con su propio aprendizaje. Esta es la razón que nos conduce a profundizar en algunos aspectos de la metacognición asociados al proceso de comprensión.

#### **4. Los procesos metacognitivos en la comprensión en lectura.**

Ciertamente, los procesos metacognitivos juegan un papel fundamental en la comprensión del texto y el recuerdo de eso que ha sido leído. Estos facilitan la comprensión y permiten al lector ajustarse al texto y a la situación (Giasson, 1990; 1999).

Diríamos, hablando del proceso de lectura, que el primer componente de la metacognición comprende los conocimientos que el sujeto lector posee sobre sus procesos cognitivos en la actividad de la lectura. Cuando el lector pone en marcha estos procesos metacognitivos, expresa reflexiones que demuestran que está comprometido en un proceso de investigación, de comprensión y de autoevaluación, tal es la afirmación de Giasson (1990). Esto introduce el segundo componente, la regulación de los procesos involucrados en la actividad de la lectura.

En el ámbito de la metacognición en lectura, los autores reconocen este tipo de metaconocimiento bajo el nombre de metacompreensión. Según Giasson, los componentes de la metacompreensión son: el conocimiento de los procesos y la gestión de los procesos cognitivos.

#### **4.1. El conocimiento de los procesos.**

El primer componente de la metacompreensión hace referencia al conocimiento que un lector posee sobre sus habilidades, estrategias y recursos cognitivos necesarios para tener éxito en una tarea de lectura, y sobre la compatibilidad existente entre sus recursos y la situación de aprendizaje en la cual se encuentra. Giasson (1990) sugiere una subdivisión de este conocimiento en tres vías:

1. Los conocimientos sobre la persona. Se trata del conocimiento del lector sobre sus recursos, sus límites cognitivos, sus intereses y su motivación. Pero será necesario considerar que la percepción de sí como lector es una confluencia de las demandas de los padres, de las actitudes de los pares y de los resultados escolares pasados, en consecuencia, una percepción que puede ser sobreestimada o subestimada.
2. Los conocimientos sobre la tarea. Estos son los conocimientos que el sujeto tiene sobre las exigencias de la tarea, así como los conocimientos sobre la mejor manera de aprender un material partiendo de su organización y de su naturaleza.
3. Los conocimientos sobre las estrategias. Se refiere a la conciencia del lector sobre las estrategias eficaces para responder a una tarea.

Estos tres aspectos, el lector, la tarea y las estrategias, nos dan tres niveles de intervención posible en un plan de remediación con miras a aumentar la conciencia del sujeto de cara a las diferentes tareas cognitivas, destacándose el interés por un diagnóstico claro de las situaciones que pueden impedir su logro.

Podemos adelantar que el desconocimiento del sujeto lector sobre sus posibilidades cognitivas, así como una inadecuada evaluación del nivel de exigencia de la tarea, están en la base de diversas situaciones de fracaso escolar, puesto que el estudiante no puede organizar ni distribuir su tiempo de estudio eficazmente.

#### **4.2. La autogestión de la comprensión.**

El segundo componente de la metacompreensión descansa sobre la habilidad del lector para utilizar los procesos de autorregulación. Evidentemente todo trabajo de autoregulación o control implica el papel de un lector muy activo y comprometido con la tarea por realizar. Si

el componente precedente nos ayuda a diagnosticar las condiciones de las competencias metacognitivas, la autogestión nos conduce en la intervención sobre los comportamientos más eficaces para desarrollar sus estrategias de regulación.

Para desempeñarse con éxito, el lector no debe solamente conocer sus recursos cognitivos y la situación de los aprendizajes en la cual él se encuentra, sino que él debe también poner en práctica los mecanismos de control que guíen, planifiquen y verifiquen si la comprensión se efectúa eficazmente. Así ante un problema de comprensión, el lector puede utilizar diferentes estrategias para enfrentar una eventual dificultad de comprensión (Giasson, 1990; Mazzoni, 1999).

En el campo de los procesos de control, Mazzoni (1999) distingue dos modos de control : un control a distancia y un control que se efectúa mientras la actividad está en curso. En el primero, se trata de la evaluación que realiza el sujeto de una situación sobre la base de las informaciones que él ya posee, eligiendo las estrategias antes de la ejecución de la actividad cognitiva. El segundo define el control que ocurre durante la actividad cognitiva.

En cuanto a Brown (1980 cit. par Giasson, 1990, p.154), esta considera cuatro aspectos diferentes en el proceso de gestión:

1. Saber **cuándo** comprendemos y **cuándo** no comprendemos;
2. Saber **lo que** comprendemos y **lo que** no comprendemos;
3. Saber **eso de lo cual tenemos necesidad** para comprender;
4. Saber que nosotros podemos **hacer algo** cuando no comprendemos.

Resumiendo, poseer un buen conocimiento sobre los procesos metacomprendivos va de la mano con la capacidad del lector para mantener estrategias adecuadas en función del objetivo que persigue y de los resultados deseados, incluso, si estas estrategias bajo la forma de comportamientos, no constituyen la metacognición propiamente dicha, sino que productos de la metacognición reguladora (1995, p. 21).

Por otra parte, Giasson (1999) ha estudiado la autogestión de la comprensión bajo dos aspectos. El primero es lo que la autora llama *experiencia metacognitiva*; esta comprende la toma de conciencia de la manera en la cual se lleva a cabo el proceso. El segundo es la *utilización de las estrategias de lectura*, refiriéndose a las acciones concretas que el lector

emprende para planificar su lectura o incluso para ajustarla cuando ha detectado una pérdida de comprensión. Baker (1991 cit. por Giasson, 1999) ha elaborado una lista de seis criterios que el lector utiliza para verificar su comprensión: el criterio que se encuentra referido al léxico, el criterio de consistencia externa, el criterio de cohesión proposicional, el criterio de consistencia estructural, el criterio de consistencia interna y el de la información completa.

Si bien la utilización de las estrategias no es una actividad metacognitiva en ella misma, encontramos que es el resultado de un buen análisis metacognitivo. De allí que un aspecto para subrayar entre un buen lector y un mal lector es la utilización de las estrategias con miras al logro de la comprensión del texto.

## **5. El lector estratégico.**

Antes de iniciar con este apartado queremos señalar tres aspectos muy importantes que se refieren a la utilización de estrategias en general. La primera observación importante que hacemos es a propósito de la distinción entre "tácticas" y "estrategias". La táctica sería la técnica individual al servicio de un plan. En cambio, la estrategia sería el plan completo para llegar al objetivo trazado. Esto nos introduce al mismo nivel de la diferencia entre habilidad -saber hacer algo, conocimientos procedimentales- y estrategia -saber qué hacer, conocimiento declarativo; por qué y cuando, conocimiento pragmático; cómo hacerlo, conocimientos procedimentales-.

La segunda observación que queremos traer aquí es que la utilización de estrategias correctas de lectura entrañan un sujeto flexible, quien es capaz de modificar estas estrategias durante el desarrollo de la situación cognitiva. Esta afirmación implica que el sujeto debe conocer diferentes tipos de estrategias a fin de poder hacer las elecciones necesarias en relación con la evaluación de su eficacia en el curso de la actividad de la lectura. En consecuencia, las estrategias no pueden ser automatizadas como las habilidades, pues el lector debe adaptarlas a las necesidades de cada texto y de cada contexto (Giasson, 1999).

La estrategia es pues un medio o una combinación de medios, resultado de un acto de conciencia del lector cuyo objetivo es el de alcanzar la comprensión del texto, y retener de él la información o realizar una tarea que sigue a la lectura.

Finalmente, nos queda un tercer aspecto por subrayar; los autores (Giasson, 1999; Grégoire, 2000), señalan que el conocimiento de las estrategias no es sinónimo de su utilización. El lector puede conocer los componentes de una estrategia pero ser incapaz de aprovecharlas para el logro de la comprensión de un texto.

Las investigaciones acerca de la utilización de las estrategias, muestran que a menudo los alumnos en dificultad no conocen las estrategias útiles para recuperar el sentido del texto o no saben necesariamente utilizarlas de forma correcta, o finalmente, no saben en qué momento aplicarlas. No obstante, es también cierto que con la edad, el nivel de desempeño de los alumnos mejora. Por ejemplo, los resultados de las investigaciones recopilados por Giasson (1999) muestran que la relación entre los conocimientos metacognitivos y la habilidad en lectura es más fuerte en los alumnos mayores. Y otros sugieren que existe más congruencia entre el conocimiento de estrategias y la habilidad para leer en los alumnos de quinto grado que en los alumnos de tercer grado (Jacobs y Paris; y la investigación de Cross & Paris, cit. por Giasson, 1999).

Pero las estrategias pueden ser aprendidas. Es posible hacer adquirir estrategias de lectura a los sujetos. Por ejemplo, la inferencia, la imaginación mental, extraer la idea principal, enlazar los nuevos conocimientos con los anteriores y resumir. Por otro lado, las investigaciones en el campo de la utilización de las estrategias a largo plazo, no han aportado datos suficientes, tanto sobre la relación entre el mejoramiento del alumno y de los aprendizajes como sobre la capacidad de generalización de las estrategias, después de que ellas hayan sido aprendidas. Sin embargo, un problema que se nos plantea sobre la metodología empleada para evaluar los conocimientos metacognitivos y el conocimiento sobre las estrategias recae sobre los criterios de validez externa. Estos criterios sirven para comparar la estabilidad de las respuestas en las entrevistas y cuestionarios en momentos más o menos distanciados en el tiempo, así como sobre la interpretación que el sujeto hace de las preguntas que el investigador utiliza en los instrumentos. Esto nos sugiere que tenemos que estar atentos a la elección de la metodología y al control de la fidelidad de las medidas empleadas en la investigación de los procesos metacognitivos. (Noël, 1997; Giasson, 1999).

## **6. Conclusiones**

No podemos indicar todas las inquietudes que nos ha generado esta investigación acerca de los aspectos metacognitivos involucrados en la actividad de la lectura en particular, encuadrada en la compleja situación del fracaso escolar en general. Sin embargo, a nuestra pregunta sobre cuáles son los procesos metacognitivos que podrían explicar por qué se presentan dificultades escolares, en el caso particular de la lectura, podemos aportar las respuestas siguientes. Estas son formuladas como nuestras conclusiones:

1. Constatamos dos niveles distintos de intervención del profesional en psicología en el campo de los conocimientos metacognitivos. El primero tiene por objetivo la investigación sobre la consciencia del sujeto al respecto del funcionamiento de sus propios procesos mentales en el curso de un aprendizaje, en tanto que experiencia metacognitiva. El segundo nivel se refiere a la acción pedagógica y remedial que se puede emprender gracias a los resultados de la investigación. Por ejemplo, en el nivel de los aprendizajes de las estrategias de comprensión en lectura.
2. Los autores consultados insisten sobre la importancia de diferenciar lo que es un proceso cognitivo cualquiera, de lo que es un proceso llamado metacognitivo. Es primordial en la investigación no confundir una actividad cognitiva con la actividad metacognitiva del sujeto y los comportamientos que resultan de estos procesos, como el desarrollo de las estrategias metacognitivas de regulación de la actividad cognitiva de aprendizaje.
3. En el plano de la metodología de investigación, es claro que hay una dificultad para tener criterios que satisfagan en el nivel de la consistencia y de la validez los resultados en relación con los instrumentos de investigación empleados; especialmente porque estos implican respuestas verbales, es decir, que el conocimiento de los procesos metacognitivos está mediatizado por el lenguaje, en consecuencia, hay una distancia entre eso que ocurre como proceso metacognitivo y lo que el sujeto declara que aconteció.
4. Particularmente en la actividad de la lectura, creemos que ante todo, es necesario establecer un diagnóstico certero sobre la dificultad de comprensión que encuentra el alumno frente a la tarea, pues ésta es debido, ya sea a las variables específicas de la actividad de la lectura, la identificación de palabras, o bien, debido a las variables no

específicas, por ejemplo, una deficiencia en el nivel lingüístico o cognitivo del niño o de las dificultades en relación con el contexto de aprendizaje o incluso el texto. Solamente esta precaución puede suministrar los elementos necesarios para emprender un trabajo de remediación en una perspectiva metacognitiva.

5. Por otro lado, también debemos considerar las variables pedagógicas que influyen en la metacomprensión. Una de ellas se refiere a los conocimientos previos con los que un estudiante llega a las aulas debido a sus experiencias personales. Conocimientos que pueden constituirse a su vez en obstáculos para el aprendizaje de conceptos científicos así como llevar a error a la producción de los *juicios metacognitivos* sobre la metacognición y sus productos. Estos conocimientos, anteriores a toda secuencia didáctica, reciben el nombre de *pre-representaciones*. Se constata una fuerte influencia de las pre-representaciones sobre los procesos cognitivos cuando errores persisten a pesar del aprendizaje, como modelos de conocimiento anteriores, que el estudiantes actualiza en situaciones nuevas (Noël, 1977). Por tanto, Noël (1997) sugiere desarrollar un modelo teórico de intervención sobre la estructura conceptual de los alumnos, que incluya la consideración sobre lo que los alumnos hacen con sus pre-representaciones. Otro aspecto es el dominio inadecuado de ciertos prerrequisitos necesarios al introducir un contenido didáctico, pues también pueden conducir a errores en la comprensión de otros conocimientos.

Otra fuente de error aparece cuando el sujeto, confrontado a situaciones que le interrogan por la comprensión de un enunciado (llámese operador), no selecciona todos los elementos pertinentes; reservándosele al docente la acción de dirigir al estudiante para que sea más atento en el momento del aprendizaje, sin sobrecargarlo de elementos cognitivos que a fin de cuentas, impedirían el aprendizaje.

6. Esta última conclusión se refiere a los aprendizajes de las estrategias. Si una competencia metacognitiva débil conlleva malos resultados en las tareas cognitivas a las cuales el sujeto debe hacerle frente, nos parece pertinente hablar de la enseñanza de las estrategias de lectura en un modelo de intervención (Mazzoni, 1999). Este modelo consiste en una enseñanza explícita o *enseñanza estratégica*. El objetivo se propone en términos de la adquisición en los alumnos de habilidades específicas de lectura. Un ejemplo de esta enseñanza se presenta cuando el estudiante llega a concebir imágenes



mentales a partir de la descripción de un texto, a utilizar el esquema narrativo para resumir una historia, etc. Esta enseñanza comprende indicaciones sobre "cuándo" y "por qué" utilizar una u otra estrategia. En consecuencia, la imaginación mental deberá estar combinada con otras técnicas. Así la *enseñanza estratégica* incluye pues, factores metacognitivos y afectivos (Giasson, 1999).

El aspecto cognitivo se refiere a la enseñanza que será utilizada por los alumnos durante la lectura, procedimientos cognitivos hasta entonces ignorados por él. El aspecto metacognitivo incluye la enseñanza que aprehende cuándo utilizar una estrategia y de qué manera combinarla con otras técnicas, o aún como adaptarlas a la situación específica para alcanzar el objetivo deseado. Y finalmente, el aspecto afectivo, el cual consiste en motivar al estudiante para que pueda utilizar las estrategias, mostrándole que existe un lazo entre la utilización de una estrategia y su éxito en la tarea cognitiva que emprende. Es importante en este aspecto, tener un buen nivel de estima de sí y una tendencia a atribuir el éxito a su propio esfuerzo, con el fin de que se comprometa en la utilización de las estrategias.

Hemos constatado que hacerse cargo de las dificultades escolares no es una tarea fácil para el alumno. Las condiciones que llevan a un fracaso escolar son muy diversas y complejas. Por esto, subrayamos la importancia de un diagnóstico claro acerca de los elementos que intervienen en las diferentes situaciones de fracaso escolar pues un plan de remediación depende de ello.

## REFERENCIAS

- Alégria, J., Leybaert, J. et Mousty, P. (1995). Acquisition de la lecture et troubles associés. En J. Grégoire, y B. Piérart. **Évaluer les troubles de la lecture** (pp. 105-126.). Bruxelles: De Boeck.
- Braibant, J.-M. (1995). Le décodage et la compréhension. En **Évaluer les troubles de la lecture**. Bruxelles: De Boeck. 173-194.
- Flavell, J.H. y Wellman, H.M. (1977) Metamemory. En **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 3-33
- Garner, R. (1988). **Metacognition and reading comprehension**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Giasson, J. (1990). **La compréhension en lecture**. Bruxelles: De Boeck.
- Giasson, J. (1999). La métacognition et la compréhension en lecture. En **Métacognition et éducation**. Berne: Peter Lang. 211-224.
- Mazzoni, G. (1999). Métaconnaissances et processus de contrôle. En **Métacognition et éducation**. Berne: Peter Lang. 31-60.
- Doudin, P-A., Martin, D. et Albanesé, O. (1999). Vers une psychopédagogie métacognitive. En **Métacognition et éducation**. Berne: Peter Lang. 3-29.
- Noël, B. (1997). **La métacognition**. Bruxelles: De Boeck.
- Wellman, H. (1985). The origines of metacognition. En **Metacognition, cognition, and human performance, Vol 1**, Theoretical Perspectives. Orlando: Academic Press. 1-31.