

¿CÓMO EVALUAR EL CONOCIMIENTO QUE TIENEN LOS LECTORES ACERCA DE SUS PROCESOS DE LECTURA?*

Paulina Núñez L.

Pontificia Universidad Católica de Chile
Universidad Católica de Valparaíso

Nina Crespo A.

Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

El objetivo principal de este estudio es presentar un instrumento de evaluación del conocimiento metacomprendido, elaborado a partir de categorías emergentes durante la aplicación de dos entrevistas en profundidad a 50 sujetos de Valparaíso, Chile, que cursan primer año de estudios universitarios. Entre las categorías de análisis referidas a partir de lo expresado por los lectores, es posible distinguir tres tipos de saberes distintos: de objetivos de lectura (por qué leo), de estrategias de comprensión (qué hago para comprender) y de experiencias o sensaciones metacognitivas que acompañan y afectan la lectura (qué siento). La intención ha sido diseñar, por medio de métodos cualitativos y cuantitativos, un sistema de evaluación que permita destacar la calidad de un conocimiento en torno a una categoría, más que la cantidad de ideas relacionadas con ella. Finalmente, el estudio presenta resultados generales obtenidos a partir de la aplicación de este instrumento a 52 alumnos que cursan 4º año de Enseñanza Media pertenecientes a establecimientos educacionales de Valparaíso, Chile.

Abstract

(The main objective of this study is to present a method of evaluation of metacomprehensive knowledge, obtained from a case study of 50 college freshmen students in Valparaíso, Chile, who took part in two interviews. Three types of "knowledge" can be inferred from the results: One related to "reading objectives" (Why do I read?), another, to comprehension strategies

* Este estudio constituye parte del Proyecto FONDECYT 1990750.

(How do I comprehend?), and finally, one related to metacognitive sensations accompanying and affecting reading (What do I feel when I read?) Through qualitative and quantitative methods, a system of evaluation was designed that would allow prioritizing the quality of knowledge around one category, rather than the amount of ideas related to it. Finally, general results obtained from the application of this instrument to 52 Senior High School students in Valparaíso, Chile, are also shown.)

Durante los últimos años hemos intentado profundizar en la capacidad de todo ser humano de hacer consciente sus procesos cognitivos y relacionar su capacidad metacognitiva con la eficiencia en diferentes tareas. En especial, nuestra atención ha estado dirigida hacia la relación existente entre la comprensión de un texto escrito y los conocimientos conscientes que posee el lector acerca de esta tarea.

Para tal efecto, nuestros esfuerzos se han centralizado en la aplicación de un test que dé cuenta de los conocimientos y creencias que tienen los lectores acerca de sus procesos de lectura, esto es, las representaciones que cada individuo tiene acerca de su propio funcionamiento cognitivo/textual. Esta labor, sin embargo, ha constituido una tarea de gran complejidad, pues, contrariamente a la existencia de una amplia bibliografía acerca de la metacognición con importante incidencia en el ámbito educacional, existe una reducida literatura que contenga propuestas de evaluación válidas y confiables para aproximarse a los procesos cognitivos de los lectores.

Dada esta situación, ha sido necesario, en primer lugar, elaborar un instrumento de evaluación de los saberes que poseen los lectores acerca de su comportamiento y que permita, a través de la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos (Reichardt y Cook, 1979), discriminar entre diferentes tipos de metacomprendedores, según sea la calidad de la información consciente que ellos posean en torno a la comprensión lectora. Con este propósito, el siguiente estudio tiene como objetivo central describir una posible pauta para la evaluación del conocimiento metacomprenditivo, informando tanto acerca de los contenidos centrales de esta pauta como de la metodología utilizada durante su elaboración.

En segundo lugar, el objetivo de la investigación es dar cuenta de los resultados obtenidos en la aplicación de este instrumento a un grupo de sujetos que cursan el último año de educación secundaria, en la ciudad de Valparaíso. La finalidad de esta aplicación es comparar el porcentaje de dominio del grupo en tres áreas de conocimiento: sus objetivos de lectura, las estrategias empleadas durante la comprensión y sus experiencias metacomprenditivas.

I. REVISIÓN TEÓRICA

Definición del conocimiento metacomprendivo

El término metacognición fue introducido a principios de la década de los años 70 por Flavell y hace referencia a aquella habilidad para reflexionar sobre los propios procesos cognitivos y de autodirigirlos (Flavell, 1985, 1993). Este término puede considerarse como un concepto supraordinario que se refiere, en general, al conocimiento y regulación de toda cognición (Garner, 1994; Burón, 1993). Como ya ha sido señalado por Flavell (1979) y Hertzog y Dixon (1994), este concepto comprende una serie de metas que se encuentran focalizando procesos más particulares, como es el caso de la metaatención, la metamemoria o la metacompreensión (Burón, 1993).

Dentro de este marco de estudios posibles, es necesario subrayar que este trabajo está centrado sólo en la metacompreensión lectora. Su objetivo es considerar la cognición que los seres humanos tienen de su comprensión y, en especial, de su comprensión del lenguaje escrito durante la lectura. Como es sabido, la tradición se remonta a los estudios de Brown (1980, 1985), Baker (1991), Jacobs y Paris (1987), entre otros. Además, como fenómeno a describir y como habilidad a desarrollar, ella ha adquirido una gran atención por parte de metodólogos de la educación.

En general, dentro del concepto de metacompreensión existe acuerdo en distinguir entre el conocimiento que el sujeto posee sobre sus procesos y el control que ejerce de ellos (Lawson, 1984; Brown, 1985). A partir de esta distinción, es posible delimitar como objeto de estudio de esta investigación únicamente el conocimiento que el sujeto evidencia sobre la lectura, como un fenómeno complejo que él ha experimentado. Tomando como punto de partida definiciones más generales (Flavell, 1979), puede decirse entonces, que *el conocimiento metacomprendivo incluye tanto conocimientos acerca de la comprensión textual, como creencias que el individuo posee sobre aquello que puede afectar su lectura o alterar de alguna manera los resultados.*

Según Flavell (1979), el conocimiento metacognitivo posee una doble naturaleza: declarativa y procedural. Sin embargo, a nuestro parecer, es necesario restringir el concepto general de dicho autor, considerando sólo los aspectos comunicables o declarativos del conocimiento metacomprendivo. A este respecto, cabe citar la fundamentación llevada a cabo por Jacobs y Paris (1987), quienes señalan que *sólo es posible considerar como parte del conocimiento meta-*

comprensivo aquellos contenidos que los individuos estén en posición de verbalizar, es decir, comunicar a otros. Sin dejar de lado el hecho de que como fenómeno mental la metacognición es un conocimiento que puede tanto verbalizarse como utilizarse en forma privada y silenciosa, estos autores destacan que el rasgo más importante del conocimiento metacomprendido es su posibilidad de hacerlo público. De esta manera, la metacomprender incluye sólo aquellos aspectos de la propia cognición que el sujeto puede percibir en sí mismo y comunicar a otros; lo demás, sólo son conjeturas de un fenómeno íntimo no comprobado (Jacobs y Paris, 1987).

Conceptos y creencias del lector

Es interesante revisar brevemente algunas de las investigaciones que demuestran la existencia de determinados conceptos y creencias que diferentes lectores poseen acerca de la lectura.

a) *Conocimiento acerca de la definición de lectura comprensiva*

Según Baker (1991) y Garner (1988), ciertos estudios han comprobado que los sujetos mayores y más hábiles poseen un conocimiento más acabado de la naturaleza del hecho lector. Por ejemplo, Baker (1991) registra que éstos consideran la lectura como un proceso de “dar sentido” a todo un texto leído, mientras los menos habilidosos o más jóvenes sólo la definen como un proceso de decodificación o, en términos de Gagné (1985/1991), de recodificación.

Respecto del tópico del metaconocimiento que son capaces de verbalizar los lectores adultos, esta distinción resulta, sin duda, muy valiosa, pues permite, en cierta medida, determinar el grado de saber metacognitivo que poseen los distintos lectores y correlacionarlo con las variables de edad y calidad de desempeño en esta tarea. A pesar de que con anterioridad es posible encontrar datos sobre la actuación estratégica, algunas intuiciones sobre la lectura y descripciones de sensaciones y experiencias internas (Afflerbach y Johnston, 1990; Baker, 1989; Gagné, 1985), el panorama en este campo de investigación no ha sido lo suficientemente fructífero como para poder alcanzar una visión global que presente la naturaleza de este conocimiento de una manera más sistemática (Flavell, 1985; Brown, 1980, 1985; Baker, 1991, y Garner, 1994).

b) *Conocimiento acerca de los objetivos de lectura*

La lectura no es una acción homogénea que el individuo realiza de manera idéntica en diversas circunstancias. Más bien, ésta podría

representarse como una serie de posibilidades ejecutivas, que involucra diversos grados de esfuerzo cognitivo por parte del sujeto de acuerdo al objetivo que lo guíe (Van Dijk y Kintsch, 1983; Gagné, 1985).

Crespo (1997), luego de llevar a cabo una entrevista con sujetos que se encuentran en el tercer ciclo educativo, concluye que todos ellos poseen ideas bastante precisas de algunos aspectos que diferencian el fenómeno lector. La autora señala tres grandes antinomias alrededor de las cuales surgen las principales conceptualizaciones: a) la mera lectura opuesta a la comprensión, b) la lectura de estudio opuesta a la lectura de entretención y c) la lectura para comprender información opuesta a aquella que se realiza para memorizarla.

El rango de respuestas posibles se distribuye entre la no distinción, pasando por aquella que se realiza considerando el peso de factores externos (“cuando estudio es porque me obligan”, “memorizo o comprendo según los requerimientos del profesor”, etc.) y finalmente está la que considera factores más íntimos o internos (“la lectura de estudio me implica más esfuerzo de concentración, cuando comprendo la información almacenada puedo manejarla de manera más flexible y la recuerdo mejor”, etc.).

c) *Conocimiento acerca de las estrategias lectoras*

Un tercer ítem del saber metacomprendivo está referido a la noción de estrategia. Como constructo teórico es necesario señalar que ella constituye un término que no ha tenido una interpretación unívoca y que ha sido considerada tanto en la teoría como en la práctica desde perspectivas muy diferentes (Baker, 1989).

Algunos autores, tales como Dole, Duffy, Roehler y Pearson (1991) y Monereo *et al.* (1997), prefieren definir y precisar la naturaleza de la estrategia distinguiéndola de un mecanismo mental más automático y rígido, llámeselo “destreza o algoritmo”. Los rasgos distintivos de estos dos conceptos han sido descritos en forma muy precisa por Dole *et al.* (1991). Las estrategias se diferencian de las destrezas por el hecho de que son intencionales y no automáticas. Pueden caracterizarse como planes deliberados utilizados por el lector. Además, son flexibles y no rígidas, porque varían de acuerdo al contexto y a la situación particular del individuo, y pueden considerarse más sofisticadas que las destrezas, porque suponen por parte del sujeto el razonamiento y la aplicación de pensamiento crítico, ausente en las segundas. Finalmente, subrayan los autores, las estrategias suponen una toma de conciencia metacognitiva que hace posible la autorregulación del proceso y, por lo tanto, permite incluirlo dentro del conocimiento metacomprendivo.

Al respecto, Núñez (1996), con relación a la lectura de estudio realizada por alumnos universitarios, sostiene que sus conocimientos sobre estrategias están referidos a tres tipos de acciones: selección de la información a almacenar, organización de dicha información y evaluación del proceso de lectura.

Dentro de cada categoría, Núñez diferenció dos criterios que le permitían valorar la estrategia en cuestión. Por un lado, distinguió entre cognitivo y metacognitivo, atendiendo a la propuesta que sobre este tema han realizado tanto Flavell como Baker, en la cual, más que un tipo de estrategia definido, importa para qué fin la utiliza el sujeto. Por otro, consideró el tipo de almacenamiento que el lector intentaba realizar, es decir, si el sujeto deseaba comprender la información o simplemente memorizarla.

d) *Conocimiento acerca de las sensaciones que acompañan la lectura*

Finalmente, cabe hacer referencia al fenómeno que Flavell (1979) denominó experiencia metacognitiva. Ella implica en última instancia la necesidad de abordar el tema de la conciencia humana. Como experiencia subjetiva, ella sirve de indicador para el proceso de autorregulación que lleva a cabo el sujeto (Brown, 1987), aunque no debe confundirse con el monitoreo en sí. Su forma más conspicua puede ser representada por una noción propia de los estudios de la metamemoria. El fenómeno recibe la denominación de *Feeling of Knowing* (Miner y Reder, 1994), en el cual el sujeto “siente algo” y es esta sensación (tanto cognición como sentimiento) la que le permite saber acerca de la situación de su propio sistema cognitivo.

La teoría de Newton (1995) sostiene que algunos contenidos de conciencia pueden ser almacenados como conocimiento y comunicados a otros. Esta afirmación puede ser corroborada en la teoría de Flavell (1979), quien reconoce que experiencia y conocimiento metacognitivos pueden encontrarse parcialmente superpuestos. De esta manera, es posible que una parte del conocimiento metacomprendido del sujeto esté referido a aquellas experiencias que tuvo en algún momento de su lectura y, dado el valor que ella posee en el proceso total de monitoreo, su presencia puede indicar una mayor capacidad de regular todo el proceso. No es posible todavía para la ciencia captar en su totalidad la riqueza vivencial de los contenidos de las experiencias conscientes (sean éstas metacognitivas o no). No obstante, es valioso recuperar esos aspectos que el ser humano puede comunicar con el fin de entender su naturaleza. Considerando el tema desde esta perspectiva, es fundamental hacer referencia al trabajo de Peronard (1996). Esta autora intenta categorizar el

conocimiento sobre las experiencias metacomprendivas que evidencia un grupo de universitarios y, para ello, deslinda una serie de categorías de conocimiento en torno a tres tópicos relevantes. Por un lado, los factores personales y los factores textuales que dificultan la comprensión lectora a estos alumnos y, por otro, lo que ellos vivencian o experimentan a nivel de conciencia, tanto cuando realizan una lectura exitosa como cuando se enfrentan con fallas en la comprensión.

En cuanto a los factores personales que los lectores dicen que les dificultan la comprensión, ellos hicieron referencia a la actitud negativa frente al texto. Este aspecto pareciera estar más relacionado con el elemento motivacional que afecta la lectura. El otro factor era la desconcentración sin que hubiera ninguna causa clara y, finalmente, algunos sujetos reconocen el peso negativo de su propia ignorancia del vocabulario o el tema, o la falta de coincidencia entre lo leído y lo sabido previamente.

Entre los factores textuales, Peronard observa que los sujetos hacen referencia, especialmente, a tres elementos: el grado de complejidad del texto, el uso de un vocabulario difícil y el desarrollo de un tema dificultoso.

Con respecto a las experiencias que se suponía debían manifestar durante la lectura exitosa, Peronard señala que un gran número de sujetos (50% del área científica y 25% del área humanista) no evidenciaron sensación alguna. Estos resultados son posibles de explicar si se considera que las experiencias metacomprendivas se vuelven más evidentes cuando una falla del proceso ha tenido lugar. Por esta razón, en cuanto a las experiencias vivenciadas frente a las dificultades durante la comprensión, la autora pudo obtener respuestas de todos los sujetos. Algunos fundamentaban la imposibilidad de relacionar o visualizar lo que se estaba leyendo. Además demostraron ser conscientes de la concordancia entre lo leído y su conocimiento previo. Otros, especialmente humanistas, se refirieron a una visión prospectiva del contenido, teniendo en cuenta lo que sigue más adelante en el texto.

En síntesis, el conocimiento metacomprendivo puede ser visto y categorizado como conformado por múltiples saberes, entre los cuales ha sido posible distinguir tres tipos de saberes distintos: de objetivos, de estrategias y de experiencias.

II. METODOLOGÍA

Considerando las categorías conceptuales de objetivos de lectura, estrategias lectoras y experiencias metacognitivas como base, se ela-

boró un instrumento para medir la metacompreensión. A continuación se describen las diferentes etapas que se efectuaron durante la construcción del test de metacompreensión y se comentan algunos de los desafíos metodológicos que se debió enfrentar.

- 2.1. Elaboración de categorías de análisis de la información.
- 2.2. Valoración cuantitativa de los conocimientos metacompreensivos.
- 2.3. Calidad métrica del instrumento.

2.1. Elaboración de categorías de análisis de la información

En primer lugar, resulta interesante hacer referencia a la recolección de la información necesaria para crear categorías de análisis emergentes de los lectores. En este sentido, la selección de un instrumento eficiente y confiable para recoger el conocimiento metacompreensivo de los sujetos resultó una labor lenta y compleja, debido, especialmente, a que este tipo de saber sólo puede ser medido a través de la verbalización de los contenidos de conciencia. Al respecto, existe una vasta información acerca de los inconvenientes y limitaciones que rodean a los protocolos verbales (Ericsson y Simon, 1984; Brown, 1987).

Se requería, principalmente, no intervenir ni influir, directa o indirectamente, en el proceso por parte del sujeto de hacer consciente sus conocimientos acerca de la lectura desde una visión retrospectiva. Debido a ello, se rechazó la utilización de entrevistas estructuradas en las que los sujetos deben contestar un cuestionario con alternativas de respuestas como, por ejemplo, el Index of Reading Awareness Items (IRA) de Jacobs y Paris (1987) o el cuestionario de estrategias lectoras de Miranda, Vidal-Abarca y Villaescusa (1997).

De este modo, se prefirió la aplicación de una entrevista semidirigida por el entrevistador. Como es sabido, este tipo de entrevista ha sido señalado como uno de los cinco instrumentos que se utilizan habitualmente para medir metacognición, pues, a pesar de objetársele la veracidad completa de las respuestas de los sujetos, ha permitido obtener resultados consistentes con el comportamiento real de los sujetos.

Este instrumento es una versión adaptada de la entrevista en profundidad. Su principal beneficio es otorgar libertad al sujeto para relatar sus experiencias e informar de manera natural acerca de un tema. Entre otros aportes, ella permite que el informante recuerde problemas que se le han presentado frente a una tarea específica y los caminos utilizados para solucionarlos. De esta manera, es posible

obtener datos empíricos acerca de las dimensiones teóricas de los problemas personales de un proceso cognitivo y sus orientaciones de acción de manera espontánea.

Con este fin, se decidió la aplicación de dos entrevistas en profundidad a 50 sujetos que cursaban primer año de estudios universitarios, en la ciudad de Valparaíso, Chile. El objetivo de la primera entrevista fue realizar una aproximación inicial de los conocimientos metacomprendidos relacionados con los objetivos de lectura, las estrategias utilizadas durante la comprensión de un texto y las experiencias metacomprendidas.

El tiempo de duración de cada entrevista fue de una hora o una hora y media, dependiendo de la participación de cada informante. Cada una de ellas fue grabada y posteriormente transcrita.

Luego de romper la tensión inicial y de señalar las condiciones de la entrevista, se le indicaba al sujeto que nuestro propósito era informarnos acerca de sus conocimientos relacionados con la lectura y el estudio. Si mostraba dificultades para comenzar su relato, se le sugería que contara alguna de sus últimas experiencias al leer un texto. El entrevistador intervenía sólo cuando el sujeto se mantenía en silencio por varios minutos o se alejaba totalmente del tema. Basándose en la pauta de temas previamente definidos, su participación consistió sólo en motivar nuevamente al sujeto, a través de preguntas generales y neutras, para que continuara relatando sus experiencias, sin intervenir en el tratamiento y profundización de su contenido. La entrevista finalizaba cuando el sujeto comenzaba a repetir la información o manifestaba el término del relato por medio de un silencio prolongado o lo manifestaba explícitamente.

El objetivo de la aplicación de una segunda entrevista fue dar la posibilidad a cada sujeto de ahondar en algunos temas o expresarse acerca de temas que en la primera entrevista no desarrolló. De esta manera, en algunos casos fue posible completar el análisis de algunas entrevistas y, en otros, comprobar que el sujeto, por segunda vez, no se había pronunciado respecto de un tema.

En segundo lugar, un desafío tan importante como la recolección de la información fue la organización de la información recogida en categorías de análisis coherentes tanto con la teoría en la que se apoya nuestra línea de investigación acerca de la autorregulación del proceso de comprensión, como con los datos entregados a través de los relatos personales.

Como se mencionó anteriormente, los tres temas específicos previamente definidos fueron los objetivos de lectura, las estrategias y las experiencias metacomprendidas. Sin embargo, la incorporación definitiva de éstos como categorías de análisis de los datos obtenidos sólo se

efectuó luego de comprobar que los sujetos entrevistados habían sido capaces de entregar información respecto de estos contenidos.

Con este propósito, luego de la transcripción de las grabaciones de las entrevistas, se realizó una interpretación colectiva de sus contenidos. El grupo de investigadores leyó detenidamente cada relato, intentando encontrar el sentido manifiesto del texto y perseguido por el sujeto, conjuntamente con el sentido latente del discurso. En otras palabras, buscaba indagar el conjunto de significaciones objetivas que se le podía otorgar, aunque no hubiese sido explicitado formalmente por el entrevistado.

Como es sabido, la interpretación de los contenidos de las entrevistas en profundidad requiere de un cuidadoso tratamiento, pues cada especialista puede realizar su propia lectura. Sin embargo, es esencial que el grupo de investigadores alcance una interpretación consensuada a través de argumentos sólidos y demostrables empíricamente. Por esta razón, resultó de suma importancia que, junto a una lectura parcial del contenido del texto, se haya realizado una lectura global, con el fin de construir una coherencia en ambos niveles de análisis de los relatos.

El siguiente cuadro contiene las categorías que se utilizaron para organizar el conocimiento metacomprendido de la muestra seleccionada y los ítemes que fue posible distinguir en cada una de ellas de acuerdo al contenido de las entrevistas.

Categorías de análisis del conocimiento metacomprendido

1. Objetivos de lectura	1.1. Distinción entre lectura superficial y lectura comprensiva. 1.2. Distinción entre lectura por estudio y lectura por entretención 1.3. Distinción entre comprender y memorizar.
2. Estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas en la comprensión de un texto escolar	2.1. Definición de información más importante de un texto. 2.2. Estrategias para identificar las ideas centrales. 2.3. Estrategias para organizar las ideas importantes. 2.4. Estrategias para enfrentar un problema de comprensión. 2.5. Estrategias para evaluar el éxito en la tarea.
3. Experiencias metacomprendidas	3.1. Experiencias relacionadas con la sensación de comprender. 3.2. Experiencias relacionadas con la sensación de no comprender una idea del texto. 3.3. Factores que intervienen en la definición de un texto de fácil lectura. 3.4. Factores que intervienen en la definición de un texto de lectura difícil.

2.2. Valoración cuantitativa de los conocimientos metacomprendivos

La lectura de los relatos reflejó una gran diversidad de conocimientos conscientes acerca de la comprensión lectora en cuanto a su calidad. La búsqueda de un sistema de evaluación que permitiera destacar la calidad de un conocimiento en torno a un tema, más que la cantidad de ideas relacionadas con él, fue, sin duda, la labor de mayor exigencia en la construcción del test de metacompreensión.

En otras palabras, se intentó que no sólo la recolección de los datos y su análisis fueran realizados a través de métodos cualitativos, sino también que la evaluación de la datos permitiera distinguir entre aquellos lectores que son capaces de demostrar una conciencia mayor acerca de sus metas al enfrentarse a un texto escrito, verbalizar diferentes recursos estratégicos utilizados en niveles superiores del proceso de comprensión lectora y explicitar las sensaciones que tienden a acompañar los resultados alcanzados durante este proceso.

Con este propósito, la aplicación del sistema de evaluación consta de dos etapas:

- a) *Etapa 1:* Calificar las respuestas dadas por el sujeto entrevistado dentro de la escala de 1 a 4 puntos, asignados según la calidad de los contenidos.
- b) *Etapa 2:* Aplicar la siguiente fórmula a los resultados obtenidos.

Sea P = puntaje ponderado obtenido por el sujeto

n1 = número de conocimientos metacognitivos del sujeto entrevistado evaluados con puntaje 1

n2 = número de conocimientos metacognitivos del sujeto entrevistado evaluados con puntaje 2

n3 = número de conocimientos metacognitivos del sujeto entrevistado evaluados con puntaje 3

n4 = número de conocimientos metacognitivos del sujeto entrevistado evaluados con puntaje 4.

Entonces,

$$P = (n1 * 0,1) + (n2 * 2) + (n3 * 8) + (n4 * 26)$$

De este modo, el sistema de evaluación propuesto permite que cada información otorgada por el sujeto pueda ser calificada dentro de una escala que, según sea su calidad, aumente progresiva y significativamente. En pocas palabras, la aplicación de la fórmula

tiene como resultado una amplificación de la escala de modo que las respuestas con puntaje 1 se transformen en puntaje 0,1, las respuestas con puntaje 2 queden igual, las con puntaje 3 se cambien a 8 y las respuestas catalogadas con puntaje 4 se cambien a 26 puntos.

2.3. Calidad métrica del instrumento

Respecto de la calidad métrica, cabe señalar que el nivel de dominio del instrumento que manifestaron los sujetos alcanzó un 27,49%. A partir de allí puede afirmarse que la pauta propuesta para medir el conocimiento metacomprendivo es bastante difícil de concretar para los sujetos de nivel medio. Por otra parte, la discriminación observada alcanzó a un 44,66%, un índice un poco bajo el límite de lo aceptable para los grupos tradicionales, estimado en un 67%. En cuanto a la confiabilidad, el puntaje total fue 0,9833. Este resultado numérico indica que lo observado en la pauta se acerca bastante fidedignamente a lo que realmente corresponde a la metacompreensión de los alumnos.

III. PRESENTACIÓN DE PAUTA DE EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO METACOMPRESIVO

A continuación se enuncian los conocimientos que ha sido posible identificar en las categorías de objetivos de lectura, estrategias y experiencias metacognitivas. Tal como se mencionó anteriormente, los datos acerca de las categorías que hemos podido comprobar en algún(os) sujeto(s) han sido ordenados en grupos dentro de la escala de 1 a 4 puntos, según sea su calidad.

Categoría 1: Objetivos de lectura

Contenidos	Respuestas
1.1. ¿Hay diferencia entre leer por leer y leer comprensivamente?	1. No menciona. 2. No hay distinción. Hay distinción (sin aclaración). 3. – Distinción basada en el producto de la lectura (sólo los contenidos). – Distinción por oposición entre decodificación (sólo letras) y comprensión (significado). 4. Distinción por experiencia (velocidad, concentración, grados de profundidad).

Contenidos	Respuestas
1.2. ¿Hay diferencia entre leer por leer y leer para estudiar?	<ol style="list-style-type: none"> 1. No menciona. 2. No hay distinción. 3. Distinción basada en factores externos (menos tiempo, requerimientos del profesor, imposiciones, etc.). 4. Distinción basada en factores internos (más esfuerzo, más concentración, más lento).
1.3. ¿Es lo mismo comprender que memorizar?	<ol style="list-style-type: none"> 1. No menciona. 2. No hay distinción. Hay distinción sin aclaración. 3. – Distinción basada en factores externos (requisito de la tarea, estilo de evaluación del profesor, materia y tipo de prueba). – Distinción basada en la calidad del recuerdo (lo que se comprende perdura más). 4. – Distinción basada en la calidad de la información. – Distinción basada en los procesos implicados (comprender implica relacionar y aplicar).

Categoría 2: Estrategias

Contenidos	Respuestas
2.1. ¿Cómo sabes que una información es importante?	<ol style="list-style-type: none"> 1. No menciona. 2. Son detalles que el profesor va a preguntar. 3. El texto mismo lo va especificando. 4. –Porque se relaciona con el tema, el título, las ideas centrales. – Porque son definiciones de términos clave, causas, consecuencias, características, ventajas. – Porque es la información que yo ando buscando.
2.2. ¿Qué haces para identificar una idea importante?	<ol style="list-style-type: none"> 1. No menciona. 2. Subrayo el texto y/o las copio. 3. Hago anotaciones al costado. 4. – Relaciono conceptos, títulos, la primera idea

Contenidos	Respuestas
	<ul style="list-style-type: none"> – Releo varias veces antes de leccionarlas. – Evalúo la información según el objetivo escolar. – Evalúo según su importancia dentro del texto (causas, lo más general, la conclusión).
2.3. ¿Cómo organizas las ideas seleccionadas?	<ol style="list-style-type: none"> 1. No menciona. 2. – Memorizo tal como aparece. – Copio textual en una hoja aparte. 3. Copio o parafraseo las ideas y las relaciono por medio de elementos gráficos (llaves, flechas). 4. – Relaciono el tema con lo que yo sé. – Me voy imaginando el contenido. – Infiero un tema como hilo conductor. – Me doy cuenta si es la introducción, desarrollo o conclusión. – Aplico el contenido a nuevas situaciones.
2.4. ¿Qué haces cuando no comprendes lo que lees?	<ol style="list-style-type: none"> 1. No menciona. 2. Sigo leyendo (me lo salto). 3. Pregunto a alguien. 4. – Sigo leyendo para ver si entiendo. – Vuelvo a leer. – Busco otras fuentes.
2.5. ¿Qué haces para evaluar el éxito de la tarea (leer para estudiar)?	<ol style="list-style-type: none"> 1. No menciona. 2. – Repito el resumen varias veces. – Le pido a otro que me lo pregunte y lo repito. 3. Me lo explico a mí mismo. 4. – Se lo explico a otro. – Comparo con otros textos. – Aplico a nuevas situaciones.

Categoría 3: Experiencias metacognitivas

Contenidos	Respuestas
3.1. ¿Cómo sabes que estás comprendiendo?	<ol style="list-style-type: none"> 1. No menciona. 2. Me doy cuenta al final. 3. – Me siento tranquilo. – Puedo leerlo de corrido, concentrado. 4. – Me lo puedo imaginar. – Es coherente con lo anterior. – Puedo predecir lo que viene. – Coincide con lo que yo sabía.
3.2. ¿Cómo sabes que no estás comprendiendo?	<ol style="list-style-type: none"> 1. No menciona. 2. No lo sé hasta el final. 3. – Me siento intranquilo. – Me aburro, me desconcentro. 4. – No me lo puedo imaginar. – No lo puedo relacionar con lo anterior. – No encaja con lo anterior. – No coincide con lo que yo sabía.
3.3. ¿Qué hace que un texto te resulte fácil de leer?	<ol style="list-style-type: none"> 1. No menciona. 2. Aspectos físicos (tamaño, letra). 3. – Factores personales (contenido entretenido). – Palabras fáciles o conocidas. – Estilo fácil. 4. – Tema conocido. – Texto ordenado, bien organizado. – Se refieren a cosas concretas.
3.4. ¿Qué hace que un texto te resulte difícil de entender?	<ol style="list-style-type: none"> 1. No menciona. 2. Aspectos físicos. 3. – Factores personales (contenido aburrido). – Palabras difíciles. – Estilo complicado. 4. – Tema desconocido. – Texto no lineal, desorganizado. – Contenido filosófico, abstracto, detallado.

IV. APLICACIÓN

A continuación se muestran los niveles de dominio en los conocimientos acerca de la lectura alcanzados por 52 alumnos que cursaban 4° año de Enseñanza Media pertenecientes a establecimientos educacionales de la V Región. Con este fin, al grupo se le realizaron dos entrevistas semidirigidas.

Tabla de porcentajes de dominio de las categorías de análisis

Objetivo	34,13
Estrategia	30,50
Experiencias metacomprendivas	21,34

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, los sujetos entrevistados manifestaron un mayor conocimiento respecto de los objetivos que ellos distinguen al leer un texto. En menor grado, ellos son capaces de acceder a la información consciente relacionada con las estrategias que utilizan para entender y evaluar el proceso de lectura. Sin embargo, la diferencia más significativa se manifestó respecto de los saberes acerca de las sensaciones y cogniciones que percibe el lector al leer.

Es posible que la mayor cantidad de información consciente que los sujetos demostraron poseer acerca de sus objetivos de lectura se deba a que, tal como lo mencionó Brown (1987), el aspecto declarativo del conocimiento (“saber qué”) suele ser una información relativamente estable. Es decir, no varía de una situación a otra como ocurre con el aspecto procedural. En general, el conocimiento que permite a la persona encadenar eficazmente las acciones necesarias para alcanzar éxito en la tarea (“saber cómo”) suele comprender conocimientos relativamente más inestables, pues dependen del tipo de tarea.

Al respecto, se ha podido comprobar que, en general, la adquisición del conocimiento procede de una forma proposicional o declarativa a una forma procedimental expresada en términos de condición-acción. La progresión de una forma de conocimiento a otra, junto a la velocidad de aplicación del conocimiento, son dimensiones significativas del desarrollo de la competencia (Lacasa, 1994).

En todo caso, los bajos dominios que demuestran poseer los sujetos en estas áreas podrían explicar, en parte, su rendimiento al enfrentar una tarea de lectura. En este sentido, es posible sostener

que los docentes, en general, dan escasa importancia al desarrollo del conocimiento metacognitivo y, especialmente, en lo que se refiere a las sensaciones que acompañan a la lectura. Esto representa un perjuicio para el sujeto, ya que las experiencias metacomprendivas constituyen acciones básicas para regular la comprensión de un texto y evaluar el éxito en esta tarea.

V. COMENTARIO FINAL

Como se ha señalado en los últimos años, el estudio de la metacognición puede conducirnos a identificar importantes etapas del desarrollo cognitivo de las personas, y los resultados de las investigaciones debieran constituir la base para diseñar modelos de instrucción. Sin embargo, éstos, junto con ser coherentes con las nuevas tendencias en este campo, deben cimentarse en la situación actual de desarrollo de los aprendices. En este sentido, creemos que la pauta de evaluación propuesta puede constituir una herramienta útil para ahondar en los conocimientos conscientes que poseen los lectores; explicar, en parte, sus comportamientos y saber “qué saben”.

Estamos ciertos de que el sistema de evaluación descrito en este estudio puede ser modificado y ampliado, lo que podría enriquecerlo significativamente. Estas modificaciones estarían supeditadas a la posibilidad de aplicar la pauta a una población más numerosa y variada en futuras investigaciones.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- AFFLERBACH y JOHNSTON (1990). “Qué hacen los buenos lectores cuando el texto no anuncia la idea principal?”, en Baumman, *La Comprensión Lectora*, Madrid: Visor.
- BAKER, L. (1989). “Metacognition, Comprehension Monitoring and the Adult Reader”, en Santa & Alverman (eds.), *Science Learning*, Newark, Delaware: IRA.
- _____ (1991). “Metacognition, Reading and Science Education”, Santa & Alverman (eds.), en *Science Learning*, Newark, Delaware: IRA.
- BROWN, A. (1980). “Metacognitive Development and Reading”, en Spiro, Bruce, E’ Brewer, *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, N.J. Lawrence Erlbrun Asso.
- _____ (1985). “Metacognition. The Development of Selective Attention Strategies for Learning from Text”, en Singer, Harry and Rudell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, International Reading Association Inc: Delaware.

- _____ (1987). "Metacognition, Executive Control, Self Regulation and Other More Mysterious Mechanisms", en Weirnet y Kluwe (eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Broadway: Lawrence Erlbrun Associates, Publishers.
- BURÓN OREJAS, J. (1993). *Enseñar a Aprender: Introducción a la Metacognición*, Bilbao: Ediciones Mensajero.
- CRESPO, N. (1997). "El Conocimiento en los Objetivos de la Lectura", en *Signos* N° 41.
- DOLE, DUFFY, ROEHLER y PEARSON (1991). "Moving from the Old to the New: Research of Reading Comprehension Instruction", en *Review of Educational Research*, Vol. 61, N° 2.
- ERICSSON, A. y SIMON, H. (1984), *Protocol Analysis*, USA: The MIT Press.
- FLAVELL, J. (1979) "Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry" en *American Psychologist*, October.
- _____ (1985). *Cognitive Development*, USA: Prentice-Hall.
- _____ (1985). *El Desarrollo Cognitivo*, Madrid: Visor.
- _____ (1993). "The Development of Children's Understanding of False Belief and the Appearance-Reality Distinction", en *International Journal of Psychology*, Vol. 28 (5).
- GAGNÉ, E.D. (1985). *La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar*, Madrid: Visor.
- GARNER, R. (1988). *Metacognition and Reading Comprehension*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- GARNER, T. (1994). "Metacognition and Executive Control", in Rapp, Rudell, Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, USA: International Reading Association.
- HERTZOG, C. y DIXON, R. (1994). "Metacognitive Development in Adulthood and Old Age", en Metcalfe y Shimamura (eds.), *Metacognition: Knowing about Knowing*, Massachusetts: MIT Press.
- JACOBS, J. y PARIS, S. (1987). "Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition Measurement, and Instruction", en *Educational Psychologist* 22 (3 & 4).
- LACASA, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*, Madrid: Visor.
- LAWSON, J. (1984). "Being Executive about Cognition", en Kirby (ed.), *Cognitive Strategies and Educational Performance*, Orlando: Academic Press.
- MINER, A. y REDER, L. (1994). "A New Look at Feeling of Knowing: It's Metacognitive Role in Regulating Question Answering", en Metcalfe y Shimamura (eds.), *Metacognition: Knowing about Knowing*, Massachusetts: MIT Press.
- MIRANDA, C.A.; VIDAL-ABARCA, G.E.; VILLAESCUSA, M.I. (1997). "Is attribution retraining necessary? Effects of Self-Regulation Procedures for Enhancing Reading Comprehension Strategies of Children with Learning Disabilities", *Journal of Learning Disabilities*.
- MONEREO, C.; CASTILLÓ, M.; CLARIANO, M.; PALMA, M. y PÉREZ, M.Y. (1997). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación de Profesorado y Aplicación en el Aula*, Barcelona, GRAO.

- NEWTON, K. (1995). "Metacognition and Conciuousness", en *Pragmatics & Cognition*, Vol. 3 (2), John Benjamins Publishing Co.
- NÚÑEZ, P. (1996). "El Conocimiento Estratégico en Alumnos Universitarios", en *Signos* N° 39.
- PERONARD, M. (1996). "Experiencia y Conocimiento Metacognitivo", en *Signos* N° 39.
- REICHARDT, C. y COOK, T. (1979). "Beyond Qualitative versus Quantitative Research Traditions", en Reichardt, C.y Rallis, S. (eds.), *The Qualitative and Quantitative Debate: New Perspectives*, N° 61, Spring 1994, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press.