

ONTOGENIA DEL CONOCIMIENTO METACOMPRESIVO REFERIDO A ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y ESTRATEGIAS REMEDIALES: ENTRE KINDER Y CUARTO AÑO MEDIO¹

Marisol Velásquez Rivera²
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Resumen

El presente trabajo tiene por finalidad describir el desarrollo del conocimiento metacomprensivo referido a estrategias de lectura remediales y de evaluación en estudiantes que cursan entre kinder y cuarto año medio en establecimientos de Valparaíso y Viña del Mar (Chile).

La muestra está constituida por 532 sujetos. La recolección de datos se llevó a cabo a través de dos modalidades: la primera, una entrevista semidirigida -tipo conversación espontánea- y la segunda, un cuestionario de selección múltiple.

Los resultados demuestran tres situaciones: 1) los estudiantes poseen escaso conocimiento de estrategias que les permitan evaluar su proceso lector e implementar diversos recursos cuando se han producido fallas; 2) las estrategias que los sujetos conocen consisten en recurrir a una fuente que se encuentre cercana o que ostente cierta autoridad en la materia y, 3) el conocimiento de estrategias -remediales y de evaluación- va incrementándose a medida que los sujetos aumentan de edad y van recibiendo mayor educación formal.

Palabras claves: Metacognición, Comprensión lectora, Estrategias, Estrategias de evaluación, Estrategias remediales.

Abstract

This study attempts to describe the development of metacomprehensive knowledge referred to evaluation and remedial reading strategies in students from kinder garden to 12th grade. The subjects belong to different schools in Valparaíso and Viña del Mar (Chile).

The sample is made up of 532 subjects. The information was gathered in two different modalities: first, a semi guided interview -as close to a natural conversation as possible- and the second, a multiple choice questionnaire.

The results show three trends: 1) students have little knowledge about strategies that might help them evaluate their processes; moreover, they know few resources

¹ Trabajo parcialmente financiado por Proyecto Fondecyt 1020791.

² Magister en Lingüística, Docente Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

when some failure occurs, 2) strategies known by the students are external, that is to say, directed at getting information from external sources which they believe to be reliable, 3) knowledge about remedial and evaluative strategies increases as the subjects grow older and get more formal education.

Key words: Metacognition, Reading comprehension, Strategies, Evaluation strategies, Remedial strategies.

Aclaraciones conceptuales

Cuando se señala que un sujeto es un buen lector, no sólo nos referimos a que es capaz de: 1) comprender lo que lee; 2) construir la macroestructura activando, para ello, su conocimiento previo; 3) captar la intención del autor; d) saber que el texto es un todo significativo potencialmente coherente; también implicamos que es autónomo, reflexivo y autorregulador en su lectura.

Monereo (2001) postula que la autonomía, entendida como "la posibilidad que tiene el estudiante de autorregular su propio proceso de estudio y aprendizaje en función de los objetivos que persigue y de las condiciones del contexto que determinan la consecución de ese objetivo" (Monereo, 2001:14) es el rasgo primordial de un sujeto estratégico.

Dentro del perfil de lector competente, antes descrito, cobra especial sentido el conocimiento que éste posee de las estrategias de evaluación de la lectura y las estrategias remediales –puestas en juego cuando se producen fallos en la comprensión textual- aplicadas, especialmente, a la lectura de estudio (Rosenblatt, 1994). Evaluar la propia comprensión lectora presupondría saber cuándo una información ya está en la memoria, qué partes del texto presentan dificultades y por qué, cuándo se comprende y cuándo no se comprende. Remediar las fallas en la comprensión requeriría, por otra parte, conocer una serie de alternativas con el fin de elegir la más adecuada frente a un problema específico. Tanto las tareas de evaluación de la lectura como las acciones remediales pre-requieren un componente que permite al sujeto ser parcialmente conciente de su proceso de lectura.

Desde este punto de vista, la relación que se establece entre las estrategias que nos ocupan en este trabajo y el conocimiento metacognitivo es innegable.

Las raíces teóricas de esta relación se pueden encontrar en los conceptos desarrollados por Flavell y Wellman (1977) a propósito de sus trabajos sobre el desarrollo de las capacidades mnemónicas, y más específicamente en las ideas expuestas por Flavell (1979, 1985) al extender el concepto para abarcar otros procesos cognitivos como la atención, la comunicación, la comprensión etc. Desde un comienzo, Flavell intuyó que el término metamemoria podía apuntar a dos fenómenos diferentes: "experiencia" y "conocimiento metacognitivos". Puesto que con el término experiencia se refería, no al conjunto de conocimientos adquiridos vivencialmente, sino más bien, al "darse cuenta" de un sentimiento o del esfuerzo mental implicado en un determinado proceso cognitivo, ambos aspectos tenían, en común, el ser conscientes.

La distinción entre conocimiento y actividad metacognitivos, hace resurgir el tema del papel de la conciencia en la metacognición. Posteriormente, estas ideas dieron origen a la distinción entre conocimiento declarativo (saber fáctico, consciente o conscientizable) y conocimiento procedural (saber hacer inconsciente o automatizado). Más adelante, y ya desde una perspectiva francamente estratégica de los procesos de lectura, Paris, Lipson y Wixson (1994) proponen agregar un nuevo tipo de conocimiento, el condicional (cuándo y para qué aplicar una determinada estrategia).

El conocimiento de algunos rasgos acerca del texto, la situación comunicativa en la que éste está inserto, la importancia del conocimiento previo, la coherencia y la cohesión textuales y la fuerza ilocutoria -entre otros saberes- posibilitarán que el lector haga una lectura inferencial, monitoree la coherencia de la representación que va construyendo durante la lectura, se asegure de haber descubierto la intención del autor, ponga especial atención a ciertas proposiciones, etc.

En términos aun más claros, lo que se propone es que para llegar a comprender un texto, el individuo debe ser capaz de relacionar el discurso con alguna estructura de conocimiento existente, la cual proporcionará un modelo de situación para dicho discurso. Esto es posible, ya que muchos discursos que interpretamos son acerca de objetos, personas, lugares o hechos que ya conocemos de experiencias pasadas. Van Dijk y Kintsch (1983) plantean que en la memoria, estas experiencias forman parte de un grupo de experiencias que se superponen y que al ser episódicas, cambian de persona en persona. Se asume además que durante la comprensión, estos grupos son recuperados y forman la base para un modelo nuevo de situación.

El conocimiento acerca de las estrategias de evaluación de la lectura y de las estrategias remediales presenta diferentes niveles según la mayor o menor cercanía al conocimiento que se asigna a un lector experto. Cabe señalar que el instrumento que se elaboró para indagar acerca del conocimiento metacognitivo referido a la lectura fue construido a partir de entrevistas semidirigidas realizadas en proyectos anteriores.

A continuación se presentarán los criterios tenidos en cuenta para la asignación de puntajes a las alternativas propuestas en las preguntas que indagan acerca del conocimiento de estrategias de evaluación de la lectura y estrategias remediales.

La respuesta de menor valor (Nivel 1) era aquélla en la cual el sujeto afirma no haber pensado en el tema, lo que interpretamos como ausencia absoluta de metacognición, es decir no se evidencia conocimiento acerca de estrategias de evaluación ni de estrategias remediales.

En un segundo nivel (Nivel 2), se ubican las opciones que sostienen conceptos elementales y básicos y que no se acercan siquiera a una concepción cognitiva del tema. En las preguntas sobre el conocimiento de estrategias de evaluación, las alternativas evidencian desconocimiento tanto referido al monitoreo como a la evaluación posterior. En el caso de las estrategias remediales, la elección de las alternativas correspondientes a este nivel evidencian que el sujeto no realiza ninguna acción reparadora cuando se enfrenta con un fallo en la comprensión.

En el siguiente nivel (Nivel 3) aparecen las alternativas que indican que el sujeto sabe que puede recurrir a aspectos externos, tanto para evaluar su nivel de comprensión como para solucionar los problemas derivados de la no comprensión de parte o todo un texto. El conocimiento de estrategias de evaluación –durante o después de lectura- descansa en la valoración del profesor, la nota de la prueba o el tiempo que el sujeto se demora en realizar la tarea requerida. En las preguntas referidas al conocimiento de estrategias remediales este nivel de alternativas implica que el sujeto sabe que puede pedir ayuda a otra persona o recurrir a otra fuente externa si es necesario.

El cuarto nivel (Nivel 4) incluye alternativas que indican una etapa de transición entre lo externo y lo cognitivo, aunque este último componente aparece en forma, más bien, *ingenua*. Consideramos este nivel como manifestación de una metacognición emergente. Así, el sujeto se refiere a “experiencias metacognitivas” (Flavell, 1979) de índole afectivas; alude al uso de “estrategias fijas” (Gagné, 1995) como, volver a leer; y privilegia la memorización. Su carácter transicional, lo convierte en el nivel que aglutina mayor diversidad de alternativas. Las alternativas referidas al conocimiento de estrategias remediales y de evaluación en este nivel hacen mención a estrategias fijas, factores afectivos y recursos de la memoria.

En el siguiente nivel de esta jerarquía (Nivel 5), se ubican las alternativas que denotan una mayor conciencia de la participación activa del lector para captar las ideas expresadas en el texto y un concepto de texto y de lectura más sofisticado. Con relación al conocimiento de estrategias de evaluación y estrategias remediales, además de las características generales se menciona el cambio de código (paráfrasis, formación de imágenes, etc.).

Finalmente, y con un puntaje máximo (Nivel 6), ubicamos aquellas respuestas en las que el lector evidencia una conciencia de la comprensión como un proceso interactivo (incidencia del conocimiento previo) considerando sus aspectos pragmáticos (intención y propósito del autor) y un concepto de texto como un todo coherente, cohesionado y jerárquico en su contenido.

La investigación

La muestra y los instrumentos

Como se señaló en la introducción de este trabajo la recolección de datos se llevó a cabo en dos momentos distintos y bajo dos modalidades diferentes.

De kinder a cuarto año básico –niños y niñas de 5 a 9 años- se utilizó una conversación semidirigida que tenía como eje central seis temas que debían abordarse en los 10 a 15 minutos que duraba la entrevista. En ella –dirigida por monitoras especialmente entrenadas para tal situación- se indagó acerca de los conocimientos que los niños y niñas poseían acerca del concepto de texto y tarea, y acerca de estrategias de planificación, de lectura, de evaluación y remediales.

Es necesario precisar que debido al tiempo destinado a la entrevista, a factores

atencionales, al cansancio y edad de los niños, así como también a su mayor o menor capacidad para verbalizar, no todos los temas fueron abordados con la misma profundidad. Esta situación provocó que, en algunas ocasiones, los tópicos centrales de la entrevista se conversaron muy superficialmente o, sencillamente, no fueron mencionados. Aún con este inconveniente se encontraron abundantes huellas de conocimiento metacognitivo referido a la lectura en niñas y niños.

De sexto año básico a cuarto año medio –hombres y mujeres de 11 a 17 años- se utilizó la información recogida a través de un cuestionario de selección múltiple. Éste constó de 48 preguntas con seis alternativas que responden a una serie de postulados que recogen desde: 1) el más absoluto desconocimiento o apatía acerca de la lectura; 2) un saber ingenuo y/o mecánico de ella; 3) un conocimiento dependiente exclusivamente de factores externos; 4) un saber teñido con matices de índole afectivo; 5) un conocimiento en que prevalece la coherencia textual; hasta llegar 6) al conocimiento que, hipotéticamente, tendría un lector experto.

Es importante no olvidar que de todos los datos obtenidos en ambas modalidades de recolección sólo nos preocupa el conocimiento de las estrategias de evaluación y remediales. El resto de los campos considerados tanto en el cuestionario como en las entrevistas semidirigidas puede ser consultado en otros trabajos publicados por el equipo de investigación (Crespo y Peronard, 1999; Peronard, 2000; Peronard, Crespo y Guerrero, 2001; Peronard y Crespo, 2002; Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002; Velásquez, 1999, Viramonte, 2000, Viramonte, 2002).

La muestra total quedó, así, constituida por 532 hombres y mujeres provenientes de establecimientos municipalizados, subvencionados y privados de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar. Ellos correspondían a colegios mixtos, de varones y de damas.

Procedimientos de análisis

A causa de la diversidad en la conformación de los datos fue necesario realizar un procedimiento que permitiera homogeneizarlos a fin de poder establecer algunas comparaciones ontogenéticas.

Como medida inicial se seleccionaron todas las referencias a estrategias de evaluación y remediales de la transcripción de las entrevistas de kinder a cuarto año básico. Luego esta información se analizó intentando categorizarla dentro de uno de los seis niveles de conocimiento metacognitivo referido a la lectura comprensiva que se propusieron para la construcción del cuestionario de selección múltiple utilizado en los cursos mayores (Peronard, 1999a; Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002). En el caso de los cursos más grandes, se seleccionaron 8 preguntas correspondientes a estrategias de evaluación de la lectura y 6 a estrategias remediales. Ambos tipos de estrategias corresponden a un 29% del total del cuestionario.

El análisis de los datos presenta dos situaciones que es necesario destacar. La primera se relaciona con el tipo de procesamiento cognitivo que debieron realizar los sujetos para responder las dos modalidades de recolección de datos. Mientras los niños más pequeños tuvieron que activar de su memoria situaciones relacionadas con la lectura, los más grandes tuvieron que reconocer, a partir de un listado prede-

terminado, la opción que más se acercara al conocimiento que ellos señalaban tener. A primera vista pareciera ser que reconocer es menos dificultoso que recordar, pues el reconocimiento parte de ciertos parámetros pre-establecidos que están dados; en cambio, recordar requiere un mayor esfuerzo. En todo caso, el mayor o menor esfuerzo que debe realizar el sujeto para acceder al conocimiento almacenado en su memoria, según si debe recordar o reconocer es un tema que no nos interesa dilucidar en esta oportunidad. Más importante para nosotros es el hecho que los niños y niñas de cursos inferiores a sexto año básico eran incapaces de contestar un cuestionario de selección múltiple, tanto por su extensión como porque exigía un nivel de lectura comprensiva que los sujetos menores todavía no poseen.

La segunda situación tiene que ver con el procedimiento utilizado con los niños más pequeños. Las entrevistas, por ser conversaciones espontáneas, resultan más ricas en cuanto a la variedad de respuestas y a los múltiples ejemplos que los sujetos entregan. En ocasiones, frente a la misma pregunta, un niño dio 2 ó 3 respuestas diferentes o variaciones de la misma respuesta.

Veamos un fragmento de una conversación que puede servir de ejemplo:

- E: "Oye, si estás leyendo algo que tienes que estudiar y hay una palabra que no entiendes ¿qué haces?."
- N: Le pregunto a la profesora.
- E: ¡Ah!, claro, pero si estás en la casa.
- N: A mi mamá.
- E: Pero, y si ¿ella no está?.
- N: Nunca me quedo solo.
- E: Pero, suponte que no está, que salió en ese momento.
- N: A mi hermana, que es más grande.
- E: Ya, y si tu hermana está ocupada.
- N: ¿Hablando por teléfono?.
- E: Claro, hablando por teléfono.
- E: Espero que termine y le pregunto".

Si se analiza este fragmento se puede apreciar que, pese a la insistencia de la entrevistadora, el niño reitera su postura de recurrir a una fuente externa que solucione su problema léxico. En este caso, el niño (4° básico) entrega tres variaciones dentro de la misma respuesta: preguntar a un experto (profesora, mamá, hermana). Por esa razón, cuando se contabiliza esa respuesta sólo se considera como una elección correspondiente al tercer nivel dentro de los seis propuestos en nuestro instrumento.

Ocurrió también una situación distinta. Veamos un ejemplo para que resulte más clarificadora:

- E: "Y cuando estás leyendo para el colegio y no entiendes ¿qué haces?."
- N: Le pregunto a mi mami o a mi papá.
- E: ¡Qué bien!, y ¿alguna otra cosa?."
- N: No.
- E: ¿Y si ellos no están?."
- N: A veces, no lo sigo leyendo o también si tengo prueba busco en el libro a ver si entiendo".

El fragmento anterior nos muestra dos situaciones distintas. La primera tiene que ver con que la entrevistada (3° básico) da tres respuestas distintas a la misma pregunta: a) recurrir a una fuente externa (nivel 3); b) suspender la lectura (nivel 2) y c) buscar apoyo en otro texto diferente (nivel 5). Frente a esta situación y debido a que los estudiantes de sexto básico a cuarto medio sólo podían elegir una opción por respuesta, se decidió que se marcaría la que evidencia un conocimiento más elaborado. De este modo, a esta alumna de tercero básico se le marcó la preferencia correspondiente al nivel 5.

La segunda tiene que ver con que la mayor cantidad de respuestas distintas entregadas por la niña, evidencian que su conocimiento estratégico es mucho más flexible que el de otros niños de su mismo nivel escolar o, incluso, mayores.

Realizadas las aclaraciones anteriores es pertinente señalar que con el propósito de homogeneizar los datos para el posterior análisis se trabajó con tablas de frecuencia en todos los niveles escolares. Así se presentará en cada nivel un cuadro con la frecuencia de elección de cada uno de los niveles considerados en nuestro instrumento.

Resultados

Los resultados obtenidos luego del análisis de las entrevistas realizadas a niñas y niños de kinder, primero, tercero y cuarto año básico serán presentados en las tablas que siguen a continuación:

Tabla N° 1: Distribución de frecuencias de estrategias de evaluación y estrategias remediales en niños y niñas de Kinder.

Nivel	Estrategias de evaluación	Estrategias remediales
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	1
6	0	0
Total	0	1

La Tabla N° 1 nos muestra la situación que ocurre en Kinder. En este nivel se realizaron 20 entrevistas las que arrojaron nula presencia de estrategias de evaluación y sólo en una oportunidad, el conocimiento de una estrategia de tipo remedial. A continuación presentamos el fragmento en que ésta última aparece:

- E: "Oye, y te ha pasado que no entiendes lo que la mamá te lee?
 N: Sí.
 E: Y ¿qué hiciste?
 N: Vi la película en el video de mi hermano.
 E: ¿Cómo?
 N: Vi "El Jorobado" en el video de mi hermano".

Seguramente la madre de este alumno le leyó el cuento "El Jorobado de Notre Dame" y el niño, al no entender alguna porción del texto, recurrió a otra fuente para esclarecer lo que no entendió: la película del mismo nombre.

La nula mención a estrategias de evaluación de la lectura puede deberse a varias razones. Evaluar la propia comprensión pre-requiere la existencia de un concepto de comprensión lectora. A esta edad, las niñas y niños reconocen las letras del alfabeto, pueden leer y escribir algunas palabras, pero todavía no experimentan el proceso de comprender en sí mismo. Esto significaría que un sujeto no puede saber si comprende o no comprende si no sabe qué es comprender. Esta idea puede apoyarse, además, en el sistema escolar en que están insertos los niños, el que está centrado en afianzar las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura y no en desarrollar la comprensión lectora. Es más, frecuentemente la comprensión está más ligada a las actividades de lectura doméstica que a la implementación de acciones en el aula (Velásquez, 1999; Navarro, 2000).

Debido a la estrecha relación entre las estrategias de evaluación y las remediales resulta lógico pensar que si niñas y niños no saben que comprenden o que no comprenden, no sabrían remediar las fallas que se presentan durante el proceso de lectura.

Otra razón que permitiría explicar la ausencia de estas estrategias podría estar en la escasa capacidad de monitoreo que los sujetos presentan a esta edad. Monitorear un proceso requiere realizarlo y, al mismo tiempo, verificar la ejecución del proceso mismo. Probablemente, estas acciones simultáneas son poco probables en niños de 5 años.

A continuación, presentaremos el panorama de las estrategias de evaluación y remediales en primer año básico. Comenzaremos con la tabla N° 2.

Tabla N° 2: Distribución de frecuencias de estrategias de evaluación y estrategias remediales en niños y niñas de Primer Año Básico.

Nivel	Estrategias de evaluación	Estrategias remediales
1	0	0
2	3	0
3	2	9
4	1	2
5	0	0
6	0	0
Total	6	11

En este nivel escolar se llevaron a cabo 30 entrevistas que duraron entre 15 a 20 minutos aproximadamente. La tabla anterior nos presenta los resultados obtenidos.

La primera situación que salta a la vista es que entre este nivel escolar y el presentado anteriormente hay un aumento en el conocimiento que niños y niñas señalan tener de estrategias de evaluación y remediales. Mientras en kinder no se registraban estrategias de evaluación, en primer año básico, éstas ascienden a 6. En el caso de las estrategias remediales, éstas varían de 1 en kinder a 11 en primero básico.

Las estrategias remediales que aparecen en este nivel escolar son de dos tipos: acudir a una fuente experta (en 9 casos) y volver a leer con más atención (2 casos). Mayoritariamente, las estrategias remediales son de tipo externo, es decir, centradas en acudir a una fuente o persona que solucione el conflicto. Comienzan a aparecer, en este nivel, estrategias que involucran un esfuerzo de tipo más conciente y deliberado.

La información que presenta la Tabla 2 nos lleva a algunas reflexiones. En primer término, las estrategias -tanto de evaluación como remediales- están íntimamente relacionadas con los conceptos de tarea y texto. Ciertamente, no es lo mismo emprender una acción reparadora de la comprensión lectora si se está leyendo un texto de estudio que una revista de caricaturas. Asimismo, evaluar la propia comprensión en un texto de ciencias difiere de hacerlo en un cuento infantil. Por esta razón, los resultados obtenidos en el primer nivel de escolaridad deben ser tomados con cautela. Habitualmente, los niños asumen que leer es deletrear, no comprender; por lo tanto no podemos estar seguros que estas estrategias surgen en el marco de la lectura comprensiva. Además, la práctica corriente de leer en voz alta para los compañeros o para el profesor hace que se privilegien aspectos como la correcta pronunciación o el tono de voz, por lo que la evaluación del propio desempeño lector tiende a basarse en que los "oyentes" reconozcan como claro el mensaje.

Un segundo aspecto se relaciona con la tendencia que señala que los niños de primer año que conocen estrategias de evaluación, también conocen estrategias remediales. Sin embargo, la situación contraria no ocurre, es decir, no siempre una estrategia remedial lleva consigo una estrategia de evaluación. Tal vez, el hecho que un niño conozca una estrategia remedial puede ser producto de que esa información la obtuvo de alguien y no de una reflexión personal. Esta apreciación se basa en la práctica común de señalarles a los niños que cuando se encuentren con una palabra desconocida, deben buscarla en el diccionario. Esto indicaría que el niño conoce una determinada estrategia, producto de la elaboración que hizo un adulto significativo, pero que no es el resultado de una reflexión que tuvo como primer punto la evaluación de la propia comprensión. Pareciera lógico pensar que, en primer lugar, el sujeto sabe que no entiende y luego sabe que debe buscar una reparación ante tal conflicto.

A continuación se presentarán los datos obtenidos en tercer año básico. Veamos la Tabla 3.

Tabla Nº 3: Distribución de frecuencias de estrategias de evaluación y estrategias remediales en niños y niñas de Tercer Año Básico.

Nivel	Estrategias de evaluación	Estrategias remediales
1	0	0
2	1	1
3	4	12
4	2	2
5	2	1
6	0	0
Total	9	16

La Tabla 3 da cuenta de las entrevistas que se realizaron a 30 sujetos de tercer año básico. En ella podemos apreciar que se registran 9 sujetos que mencionan alguna estrategia de evaluación y 16 que conocen alguna de tipo remedial. Éstas últimas se desglosan de la siguiente manera: 7 sujetos conocen la alternativa de preguntar a otra persona; 5 sujetos señalan que buscan en el diccionario, 1 sujeto precisa que sigue leyendo (sin mayores comentarios) y 3 sujetos señalan realizar un tipo de lectura diferente ("vuelvo a leer", "lo repito en mi mente", "deletreo"). Los 7 estudiantes que mencionan que enfrentados a un problema de comprensión recurren a otro y los 5 que acuden al diccionario los clasificamos dentro del nivel 3, puesto que se repite la situación de resolver el problema recurriendo a un externo.

Presentada la Tabla con los datos, la primera idea que es necesario destacar se refiere al aumento en el conocimiento metacognitivo de estrategias de evaluación y remediales respecto a los cursos precedentes.

La segunda, tiene que ver con que la situación que presenta la Tabla 3 es muy similar a la presentada por la Tabla 2 (que daba cuenta del primer año básico). Al igual que en el nivel anterior hay mayor conocimiento de estrategias remediales que de estrategias de evaluación y la mayoría de las acciones remediales son externas, es decir, se le asigna a otro la responsabilidad de verificar si el sujeto ha comprendido o no.

Enseguida se presentan los resultados del cuarto año básico.

Tabla N° 4: Distribución de frecuencias de estrategias de evaluación y estrategias remediales en niños y niñas de Cuarto Año Básico.

Nivel	Estrategias de evaluación	Estrategias remediales
1	0	0
2	3	12
3	8	45
4	4	4
5	3	3
6	0	0
Total	18	64

En este nivel escolar se entrevistó a 72 sujetos pertenecientes a establecimientos municipalizados, subvencionados y particulares. El panorama presentado por los sujetos de cuarto año básico es muy similar al mostrado por los cursos precedentes.

La Tabla 4 muestra que se ha producido un aumento notable entre este nivel escolar y el anterior, tanto en el conocimiento de estrategias de evaluación de la lectura como en el de estrategias remediales. Al igual que en los cursos precedentes la estrategia dominante es aquella de tipo externo, en la que se recurre a otra persona o fuente para verificar si se ha comprendido o para remediar fallas en la comprensión textual.

Otra situación que se repite es la predominancia -al igual como lo hemos visto en los cursos anteriores- de las estrategias remediales por sobre las de evaluación. Sin embargo, quedarnos sólo en las cifras que muestran las tablas de frecuencia puede

llevarnos a una interpretación muy superficial. Si bien son 18 los sujetos que demuestran conocimiento metacognitivo acerca de la lectura comprensiva en el área de las estrategias de evaluación y remediales, ellos hacen mención a varias estrategias diferentes. Esta situación pone de manifiesto dos hechos importantes.

El primero se refiere a que los sujetos utilizan distintas estrategias según sea la situación particular en la que se encuentren. El segundo, a la disparidad que existe en los niños. Podemos encontrar niñas y niños que conocen más de una estrategia de evaluación y otros que no conocen ninguna, a pesar de ser de similar edad y del mismo establecimiento educacional. Esta situación nos hace suponer que los factores individuales son predominantes cuando se trata de conocimiento metacomprendivo.

Se presenta, a continuación, el listado de los conocimientos extraídos de las entrevistas de cuarto año básico. En el caso de las estrategias de evaluación los conocimientos se dividieron en aquéllos que apuntan a saber cuando se comprende y a aquéllos orientados a saber cuando no se comprende. Al final de la Tabla 5 se harán algunos comentarios.

Tabla N°5: Listado de conocimientos metacognitivos que evidencian estrategias de evaluación de la lectura en niños y niñas de Cuarto Año Básico.

El sujeto sabe que comprende porque:	
Compara con otros	1
Le va bien en la prueba	3
Puede repetir lo que recuerda en voz alta	15
Puede escribir lo que recuerda	1
Explica con sus propias palabras	2
Repite mentalmente lo que se acuerda	3
Contesta las preguntas que le hace un adulto	2
Contesta las preguntas que le pide a un adulto	18
Contesta las preguntas que pide durante la lectura	14
Resume	1
Total	60
El sujeto sabe que no comprende porque:	
No sabe lo que está leyendo	2
No conoce una palabra	5
Se distrae	8
No aprende	14
Después no puede decir lo que leyó	1
Lo que está leyendo cambia	6
Se empieza a poner nervioso	1
Total	37

La Tabla anterior nos da indicios de dos situaciones. La primera se refiere a la aparición de un incipiente "monitoreo" registrado a partir de los conocimientos referidos a saber cuando no se comprende. El nerviosismo que señala el sujeto de cuarto año básico es el reflejo de un estado sensitivo, un tanto indescriptible, que comienza a aparecer. La segunda, es la aparición del tema de la coherencia textual. Los estudiantes, al señalar que se dan cuenta que no entienden porque "están leyendo y repentinamente cambia", muestran que reconocen que debe existir, en todo texto,

una línea central y que, si ellos la perdieron de vista, es porque no están entendiendo. Esta idea del "cambio" se relaciona fuertemente con aquella que señala que se sabe que no se comprende porque el lector no sabe lo que está leyendo. Se registra así, una conciencia, de parte del sujeto, del proceso de armar una representación coherente del texto escrito.

La Tabla 6 esquematiza los conocimientos metacomprensivos que dan cuenta de estrategias remediales de fallos en la comprensión lectora. Presentaremos la Tabla y luego señalaremos algunos comentarios.

Tabla N°6: Listado de conocimientos metacognitivos que evidencian estrategias remediales en niños y niñas de Cuarto Año Básico.

Cuando el sujeto no comprende ¿qué hace?	
Preguntar a otro	64
Detener la lectura	1
Seguir leyendo (se lo salta)	11
Volver a leer	23
Meditar	4
Seguir leyendo para ver si se aclara	5
Asociar con otra cosa	4
Memorizar	3
Buscar en otra fuente	2
Total	117

El primer aspecto que se destaca cuando se analiza la Tabla 6 dice relación con la supremacía de las estrategias ancladas en un factor externo. Esta comprobación no hace más que ratificar los resultados obtenidos en los cursos anteriores. Sin embargo, también comienzan a aparecer otras estrategias que podemos considerar más elaboradas, porque requieren un esfuerzo cognitivo mayor y más conciente. Los sujetos, al señalar que para tratar de entender lo que están leyendo recurren a "la asociación", a "detener la lectura" o a "continuarla para ver si se aclara el problema", están reconociendo un desplazamiento hacia la cognición.

Si nos centramos en la comparación entre las Tablas 5 y 6, salta a la vista que en el cuarto año básico, las estrategias remediales aparecen en mayor cantidad que las de evaluación de la lectura. Si consideramos que más de la mitad de las estrategias remediales es "recurrir a otro para que solucione el problema presentado en la comprensión de un texto escrito" y que, probablemente, este conocimiento lo han adquirido a partir de sus primeros acercamientos al lenguaje, la diferencia de cantidad entre un tipo y otro de estrategia no nos debiera resultar tan sorprendente.

A continuación se presentarán los resultados obtenidos desde sexto año básico hasta cuarto año medio. Es importante volver a señalar que en estos cursos se utilizó una modalidad distinta en la recolección de datos: un cuestionario de selección múltiple de 48 preguntas, cada una de las cuales presenta seis alternativas. Las estrategias de evaluación cuentan con ocho preguntas mientras que las estrategias remediales son seis. Las tablas que se presentan esquematizan la frecuencia de elección de cada opción propuesta por el cuestionario. Si bien el análisis de las frecuencias no permite realizar comentarios de índole cualitativo, ni tampoco entre-

gar información acerca de los sujetos de manera individual, no es menos cierto, que nos otorga interesantes panorámicas del comportamiento de cada nivel escolar y que, también, permite la comparación entre ellos.

El número de sujetos pertenecientes a sexto año básico es 70. Se presentará la Tabla 7 con los datos correspondientes y se harán algunos comentarios.

Tabla Nº 7: Distribución de frecuencias de estrategias de evaluación en niños y niñas de Sexto Año Básico.

Nivel	N° de preguntas							
	4	10	15	19	24	28	35	44
1	4	7	8	4	9	3	4	2
2	7	6	9	5	9	21	33	14
3	55	28	17	50	40	12	13	52
4	1	21	7	3	10	10	16	1
5	2	5	8	4	1	4	3	1
6	1	3	21	4	1	20	1	0

Las frecuencias esquematizadas en la Tabla 7 coinciden, en gran medida, con los datos presentados en las tablas correspondientes a los grados escolares precedentes. La mayoría de los puntajes se encuentra distribuida en el Nivel 3 (Puntaje 9), salvo en las preguntas 28 y 35 que lo hacen en el nivel 2 (Puntaje 4). Una excepción lo constituye la pregunta 15, en la cual el mayor número de elecciones está en el nivel correspondiente al conocimiento de un lector experto (Nivel 6, Puntaje 30). Esta suerte de oscilación es una situación que ya se había registrado en los otros niveles educacionales. A nivel intragrupal e intraindividual se observa una variabilidad que da cuenta de que el conocimiento metacomprendivo no se adquiere en una serie de etapas sucesivas, sino más bien como tendencias de desarrollo diferentes según sea el sujeto, su establecimiento de procedencia y/o las oportunidades que ha tenido de interactuar con el lenguaje escrito desde una perspectiva socioconstructiva.

A partir de los datos presentados anteriormente se pueden realizar otros comentarios. El primero -ampliamente mencionado en páginas anteriores- se refiere a que las elecciones de los sujetos están, todavía, muy orientadas hacia lo externo, ya sea, la evaluación del profesor, la prueba, la nota o el comentario de otros a los que se les reconoce cierta superioridad en la materia.

El segundo, se refiere a que existe cierta concordancia en preguntas afines. Esto significa que, por ejemplo, las preguntas 4 y 19 que indagan por el mismo aspecto -saber cuándo se ha comprendido- presentan una distribución de frecuencias muy similar. Idéntica situación ocurre con las preguntas 28 y 35. En ellas se entrega una situación específica: hacer preguntas a otros para cotejar la propia comprensión, y se pide que se seleccione la alternativa que mejor representa la razón para hacerlo. Una situación que explicaría la escasa diferencia entre los estudiantes de sexto año básico y los que asisten a cursos inferiores podría estar en el hecho que no resulta fácil saber cómo se sabe que se está comprendiendo. Creemos que evaluar la comprensión cuando ésta es óptima es más simple que saber cuando se están produciendo fallas en ella.

Enseguida, se presenta la Tabla 8 que da cuenta de la distribución de las estrategias remediales de la lectura en sujetos de sexto año básico.

Tabla N° 8: Distribución de frecuencias de estrategias remediales en niños y niñas de Sexto Año Básico.

N° de preguntas						
Nivel	5	11	20	29	37	45
1	2	0	3	11	12	4
2	9	4	5	12	13	31
3	8	59	45	19	9	24
4	26	2	7	16	17	7
5	15	3	3	11	12	2
6	10	2	7	1	7	2

Al analizar los datos entregados por la tabla de frecuencias de las estrategias remediales, podemos señalar los siguientes comentarios.

Las frecuencias están bastante distribuidas entre las teorías que subyacen a los niveles 3 (Puntaje 9) y 4 (Puntaje 20). Sigue predominando la elección de estrategias que descansan en una fuente o sujeto externo. También, se registra una concordancia notable entre preguntas que apuntan hacia el mismo aspecto. Por ejemplo, las preguntas 11 y 20, muy similares entre sí, registran la más alta frecuencia dentro del nivel 3, lo que otorga cierta sistematicidad a la información recogida.

Un aspecto que difiere de los datos presentados en la Tabla 7 con respecto a la Tabla 8 es la mayor elección de la alternativa que da cuenta de ausencia de conocimiento o desinterés en el tema (Nivel 1, Puntaje 1, opción "No lo he pensado") en las preguntas 29 y 37 del cuestionario.

Presentamos, a continuación, los resultados obtenidos por los sujetos de octavo año básico en las estrategias de evaluación. La muestra correspondiente a este nivel escolar está constituida por 70 sujetos.

Tabla N° 9: Distribución de frecuencias de estrategias de evaluación en alumnos y alumnas de Octavo Año Básico.

N° de preguntas								
Nivel	4	10	15	19	24	28	35	44
1	3	2	2	2	1	3	4	2
2	12	16	3	15	1	11	23	11
3	11	18	27	40	40	17	16	42
4	19	2	27	5	20	16	8	9
5	15	15	9	4	5	11	13	3
6	10	17	2	4	3	12	6	3

Las cifras registradas en esta Tabla 9 poco difieren de las presentadas en las tablas anteriores. Se sigue registrando una predominancia de las estrategias que hemos denominado externas. Los datos, si bien se concentran en los niveles 2, 3 y 4 se comportan de formas levemente distintas. La pregunta 35 sigue manteniendo la mayor frecuencia en el nivel 2, por lo que no se ha producido el desplazamiento que

se hubiera esperado al transcurrir dos años de escolaridad entre ambos niveles. No ocurre lo mismo con la pregunta 28 que, en este grado escolar ha concentrado la mayor frecuencia en el nivel 3. Frente a estos comentarios, podríamos suponer que la situación del octavo año básico no ha variado en relación al sexto año. Una apreciación superficial podría ratificarnos esta postura, pero analizando los datos más finamente hay un hecho que es importante destacar. En el sexto básico la concentración de las frecuencias en un nivel determinado era muy alta, es decir, gran parte de los sujetos habían elegido una opción correspondiente a ese nivel. En octavo básico todavía la concentración es la más alta, pero la diferencia entre ese nivel y los restantes se va estrechando. Este hecho permite probar que se va produciendo un desplazamiento de los conocimientos de los sujetos hacia teorías que evidencian un nivel cognitivo más sofisticado, aunque, en términos globales, los cursos presenten el mismo panorama.

Veamos la esquematización de los datos de las estrategias remediales que presenta la Tabla 10 para luego realizar los comentarios necesarios.

Tabla N°10: Distribución de frecuencias de estrategias remediales en alumnas y alumnos de Octavo Año Básico.

N° de preguntas						
Nivel	5	11	20	29	37	45
1	2	2	2	3	1	2
2	13	3	8	11	13	11
3	12	51	25	29	19	17
4	18	6	27	15	17	16
5	11	4	1	11	13	12
6	14	4	7	1	7	12

A partir de los datos entregados por la Tabla 10, podemos señalar que, en este nivel escolar, se nota menos la preferencia por la alternativa que señala "No lo he pensado". Este hecho y la dispersión que se produce de las frecuencias a través de los distintos niveles de experticia hacen suponer la aparición de teorías más elaboradas, aunque todavía se concentran mayoritariamente en los niveles 3 y 4.

La Tabla 11, presentada a continuación, muestra los resultados de las estrategias de evaluación en Segundo Año Medio. La muestra está constituida por 70 estudiantes.

Tabla N° 11: Distribución de frecuencias de estrategias de evaluación en adolescentes de Segundo Año Medio.

N° de preguntas								
Nivel	4	10	15	19	24	28	35	44
1	0	2	0	0	0	3	4	2
2	3	9	9	2	9	1	23	9
3	23	20	7	41	20	17	23	23
4	21	11	24	7	20	19	12	16
5	12	15	20	9	11	14	6	11
6	11	13	10	11	10	16	2	9

El panorama que presenta la Tabla 11 muestra un lento desplazamiento de los sujetos hacia conocimientos más elaborados de las estrategias de evaluación de la lectura. En un 50% de las preguntas no se registra la opción "No lo he pensado". Esta ausencia puede probar que los jóvenes de esta edad no evidencian desconocimiento de aspectos referidos al tema de las estrategias de evaluación de la lectura. Se nota, además, una mayor dispersión de los datos, lo que podría significar un mayor aumento de la variabilidad interindividual.

La Tabla 12 da cuenta del conocimiento metacomprendido referido a estrategias remediales.

Tabla N° 12: Distribución de frecuencias de estrategias remediales en adolescentes de Segundo Año Medio.

N° de preguntas						
Nivel	5	11	20	29	37	45
1	2	0	0	1	0	0
2	7	14	9	22	5	17
3	5	19	15	9	19	14
4	16	12	17	26	17	17
5	25	13	13	6	12	10
6	15	12	16	6	17	12

La Tabla anterior permite señalar que casi ha desaparecido la alternativa "No lo he pensado". Sólo dos sujetos de la muestra indicaron desconocimiento acerca del tema. Se puede apreciar, también, una leve tendencia hacia el nivel 4.

La Tabla 13 muestra los datos correspondientes a los 70 sujetos de la muestra que cursaban cuarto año medio.

Tabla N° 13: Distribución de frecuencias de estrategias de evaluación en adolescentes de Cuarto Año Medio.

N° de preguntas								
Nivel	4	10	15	19	24	28	35	44
1	0	0	0	0	1	2	0	1
2	11	13	13	15	14	11	13	1
3	25	18	14	10	20	22	9	2
4	11	11	14	13	10	15	9	21
5	12	15	18	13	11	14	23	31
6	11	13	11	19	14	6	16	14

Se puede apreciar que se mantiene la tendencia de desplazamiento hacia teorías más elaboradas, aunque todavía se mantiene la supremacía del nivel correspondiente a estrategias de tipo externo.

En el caso de las estrategias remediales, tenemos el siguiente panorama. La mayor cantidad de respuestas se ubica en el Nivel 4, tal como ocurría en el 2° año medio; se alcanza el Nivel 6 (el más alto dentro de nuestra teoría) y en la pregunta 45 se sigue produciendo una concentración de respuestas que corresponden al Nivel 2, al igual como ocurría en 2° año medio y en 8° año básico.

Tabla N° 14: Distribución de frecuencias de estrategias remediales en hombres y mujeres de Cuarto Año Medio.

N° de preguntas						
Nivel	5	11	20	29	37	45
1	0	0	0	1	2	0
2	2	2	7	2	3	21
3	18	19	16	23	14	14
4	26	21	17	16	16	17
5	16	13	13	11	18	12
6	8	15	17	17	17	6

Observaciones finales

Al finalizar la presentación de los datos correspondientes a sujetos de 5 a 18 años es posible llegar a las siguientes observaciones.

- a) La ontogénesis del conocimiento metacomprendido referido a las estrategias de evaluación de la lectura y de estrategias remediales se inicia, en la muestra con la que se trabajó, con un atisbo de saber en un solo sujeto de kinder. A partir de ese momento, comienzan a aparecer, cada vez con mayor frecuencia una gama de estrategias.
- b) En términos generales, se va produciendo un desplazamiento de estrategias de menor valor cognitivo -en términos de las teorías a las que se adscriben- a aquellas que demuestran un conocimiento mucho más elaborado, propio de un lector estratégico y autónomo.
- c) El desplazamiento en el conocimiento de estrategias de evaluación y remediales que tienen los sujetos es bastante lento, pues no se aprecian diferencias sustanciales entre un nivel escolar y otro.
- d) En todos los niveles escolares analizados hay una supremacía de los conocimientos que pueden ser incluidos en los niveles que se apoyan en factores externos.
- e) Mediante el análisis de los datos se puede apreciar una amplia variabilidad entre los sujetos y los niveles escolares que conforman la muestra. En algunos casos, algunos cursos menores evidencian mayor conocimiento de estrategias de evaluación y remediales que otros con mayor escolaridad.
- f) El conocimiento de estrategias de evaluación de la lectura y de estrategias remediales es fundamental en la concepción de un lector autónomo y autorregulado.
- g) La educación lingüística debe priorizar el conocimiento y el uso de estrategias de lectura remediales y de evaluación de la lectura. Ellas, y otras, por cierto, son fundamentales dentro del perfil de lector que sustenta la reforma educativa en marcha en nuestro país.

Bibliografía

- CRESPO, N. Y PERONARD, M. (1999) "El conocimiento metacomprensivo en los primeros años escolares", *Signos*, PUCV, Valparaíso, XXXII, 45/46, 103-119.
- FLAVELL, J. (1979) "Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry". *American Psychologist*, N. J., 34, 906-911.
- FLAVELL, J. (1985) *Cognitive Development* (2º edición) Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- FLAVELL, J. y WELLMAN, H.N. M. (1977) "Metamemory" en R.W. Kail Jr. and J.W. Hagen (Eds.) *Perspective on the development of memory and cognition*. Hillsdale: N.J.: Erlbaum, 3-33.
- GAGNÉ, E.D. (1985) *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- MONEREO, C. (2001) "La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía" en C. Monereo (Coord). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó, 11-27.
- NAVARRO, E. (2000) "Alfabetización Emergente y Metacognición", *Signos*, PUCV, Valparaíso, XXXIII, 47, 111-121.
- PARIS, S. C., LIPSON, M. Y. y WIXSON, K. K. (1994) "Becoming a Strategic Reader", R. Rudell, R. M. Rapp y H. Singer (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*, Delaware: I.R.A., 788-810, publicado originalmente en *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- PERONARD, M. (1999a) "What children know about reading before they learn to read", Ponencia presentada en la IX Reunión Anual de la Sociedad para el Texto y el Discurso, Vancouver.
- PERONARD, M. (1999b) "Metacognición y Conciencia" en G. Parodi (Ed.). *Discurso, Cognición y Educación. Ensayos en Honor a Luis A. Gómez Macker*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 27-55.
- PERONARD, M. (2000) "Metacomprensión en escolares chilenos", *Letras de Hoje*, Universidad Católica do Sul, 35, 4, 71-90.
- PERONARD, M.; CRESPO, N. y VELÁSQUEZ, M. (2000) "La Evaluación del Conocimiento Metacomprensivo en Alumnos de Educación Básica", *Signos*, PUCV, Valparaíso, XXXIII, 47, 167-180.
- PERONARD, M.; CRESPO, N. y GUERRERO, I. (2001) "La Metacomprensión en Escolares Chilenos de Educación Básica", *Signos*, PUCV, Valparaíso, XXXIV, 49/50, 149-164.
- PERONARD, M. y CRESPO, N. (2002) "Com conciben la lectura els infants que aprenen a llegir" *Articles*, Barcelona, 26, 105-121.
- PERONARD, M., VELÁSQUEZ, M., CRESPO, N. y VIRAMONTE de A., M. (2002) "Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica", *Infancia y Aprendizaje*, Barcelona, 25 (2), 131-145.
- ROSEMBLATT, L. (1994) "The Transactional Theory of Reading and Writing", R. Rudell, R.M. Rapp y H. Singer (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Delaware: IRA, 1057-1092.
- VAN DIJK, T. A., & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprensión*. New York: Academic Press.
- VELÁSQUEZ, M. (1999) "Niños que leen letras, niños que leen textos", *Lingüística en el Aula*, UNC, Córdoba, 3, 59-70.
- VIRAMONTE, M. (2000) "Metaconocimiento Lector: Aportes para su Estudio", M.C. Rébola y M.C. Stroppa (Eds.). *Temas Actuales en Didáctica de la Lengua*. Rosario: Laborde, 75-90.
- VIRAMONTE, M. (2002) "Metaconocimiento de la lectura y sus posibles incidencias en la educación lingüística", G. Parodi (Ed.). *Lingüística e Interdisciplinariedad. Ensayos en Honor a Marianne Peronard*. Valparaíso: EUV, 145-160.