

## Metacompreensão em escolares chilenos\*

Marianne Peronard Th<sup>†</sup>

### Resumen

El objetivo del presente trabajo ha sido investigar la evolución del conocimiento metacognitivo referido a la lectura comprensiva de alumnos chilenos que tienen entre 11 y 18 años de edad, con entre 4 y 12 años de escolaridad. Para obtener los datos, el equipo elaboró un cuestionario de selección múltiple que fue aplicado a 2.571 alumnos. El cuestionario cubre los seis componentes principales incluidos en el modelo de metacompreensión que le sirve de base y las alternativas corresponden a nuestras hipótesis de trabajo. Los resultados muestran diferencias significativas en los promedios asociados al factor edad, al género y al establecimiento educacional al que asisten los sujetos, no así en relación al estrato sociocultural.

### Abstract

*The aim of our project is to uncover the possible existence of certain developmental restrictions regarding metacognitive knowledge about reading. Based on Flavell's findings on metamemory, on Piaget's and Vygotsky's ideas about the developmental stages of intelligence and our own investigations on comprehension of written language, we started with the following hypothesis about the theories*

\* Parcialmente financiado por FONDECYT. Proyecto 1990/750. O texto foi parcialmente apresentado no VI Congresso Internacional de Psicolinguística Aplicada, realizado na Universidade de Caen (França), em julho de 2000.

<sup>†</sup> Universidad Católica de Valparaíso mperonar@aix1.ucv.cl

EDIPUCRS – Coleção Memória das Letras

6- SILVA, Márcia Ivana de Lima e.  
**A Gênese de Incidente/em Antares.**  
2000, 176 p.

Os Pedidos deverão ser encaminhados à:

EDIPUCRS  
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33  
Caixa Postal 1429  
90619-900 – Porto Alegre – RS/BRASIL  
[www.pucrs.br/edipucrs/](http://www.pucrs.br/edipucrs/)  
E-mail [edipucrs@pucrs.br](mailto:edipucrs@pucrs.br)  
Fone/fax (51) 320.3523

children hold about reading: a) between 6 and 8 years of age they believe that reading is sounding letters from left to right; b) between 8 and 10, reading is combining words to understand what the sentences (or paragraphs) say; between 10 and 12, reading is understanding what the texts says; between 12 and 14, it is associating the different parts of the texts (the different paragraphs) – text coherence – to get the whole idea; between 14 and 16, reading is understanding and relating the main ideas of a text (semantic hierarchy); and, finally, between 16 and 18, reading is integrating one's previous knowledge to construct a coherent text in the reader's mind (reading is interactive).

## Introducción

El objetivo del presente trabajo ha sido investigar la evolución del conocimiento metacognitivo referido a la lectura comprensiva de alumnos chilenos cuyas edades van desde los 11 años hasta los 18 años y, por lo tanto, se inscribe en lo que Poersch(2000) ha denominado "la psicolingüística como arte". Dado que este tipo de conocimiento metacognitivo depende y se origina, en parte, gracias a la experiencia metacognitiva (Garner, 1987) que, en este caso, surge del contacto con el lenguaje escrito, hemos asociado los niveles etarios con los grados de enseñanza sistemática. De este modo, los sujetos de 11-12 años asisten a 4º grado de educación básica, los de 13-14 a 6º grado, etc.; hasta llegar a los jóvenes de 18-19 años, alumnos de 4º año de educación media. Esta pesquisa forma parte de un Proyecto que nuestra Universidad está desarrollando en conjunto con el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, para determinar la posible existencia de cierta sistematicidad en el desarrollo de este aspecto de la metacognición, más allá de las posibles influencias del contexto cultural nacional.

El proyecto se inició con una investigación de naturaleza cualitativa en niños chilenos y argentinos, aún en etapa pre-escolar (Peronard 1999a, Navarro 2000 ). La técnica utilizada para recoger este conocimiento fue la entrevista semi-dirigida. El mismo método se utilizó para estudiar el conocimiento metacognitivo asociado a la lectura con alumnos de 6 a 8 años, de 1º grado a 3º grado de educación básica (Crespo y Peronard 1999; Velásquez 1999). El siguiente estudio cubrió sujetos de 6º de

educación básica, mediante la aplicación de un cuestionario de selección múltiple (Peronard, et al. 2000<sup>a</sup>). El proyecto terminará este año, con la aplicación, en Chile y Argentina de una versión afinada del mismo instrumento, a una muestra similar en edad a la que presentamos aquí. Para completar el panorama evolutivo se recurrirá una vez más a la entrevista semi-dirigida, esta vez con alumnos de 9 años de 4º grado de educación básica, dado que ellos han demostrado no estar en condiciones de comprender ni contestar verazmente el cuestionario.

## Antecedentes teóricos

El tema ha sido, en todos los estudios, el conocimiento metacognitivo que los sujetos tienen acerca de la lectura y los textos. Como es bien sabido, dos son los aspectos cognitivos generalmente asociados al concepto de metacognición: a) el conocimiento que el sujeto posee de sí mismo como sujeto cognoscente, de la meta, tarea u objetivo cognitivo que desea alcanzar y de las actividades cognitivas – estrategias – que puede realizar para alcanzar ese objetivo (Flavell 1979) y b) las actividades de regulación que el sujeto ejerce sobre su propia cognición mediante la planificación, la supervisión o monitoreo y la evaluación.

El hecho de que la distinción entre conocimiento y regulación metacognitivos sea acogida mayoritariamente por los investigadores, no implica, sin embargo, que no exista algún disenso. Quienes la objetan son de opinión de que la inclusión de ambos aspectos bajo la común denominación de metacognición ha sido una importante fuente de la confusión que rodea este concepto (Braaten,1991). Esta misma razón lleva a algunos a sugerir que se limite el concepto de metacognición a los aspectos claramente concientes de la cognición (Brown et al, 1983).

Existe aún menos consenso en torno a ciertas distinciones propuestas al interior de estas dos grandes categorías y sus caracterizaciones (Peronard, 1999b). Pareciera que a medida que aumenta la cantidad de literatura acerca del tema, aumenta la magnitud y el alcance de las dudas acerca del concepto de metacognición. Incluso, aspectos que inicialmente parecían incuestionables, como su carácter conciente y deliberado en oposición a la naturaleza automática o implícita de la cognición (Fla-

vell, 1979, Brown et al. 1983) son actualmente motivo de discusión. En efecto, el tema del carácter conciente de la metacognición no escapa al cuestionamiento generalizado de las categorizaciones absolutas que caracteriza el quehacer científico de nuestra época. Así, se observa una cierta reticencia a aceptar distinciones extremas entre consciente e inconsciente y se prefiere pensar en términos de grados (Brown, 1987) o incluso de un continuum entre lo implícito y lo explícito (Karmiloff-Smith 1994, Martí, 1999).

Históricamente, una de las primera distinciones que llevó a cuestionar el carácter globalmente conciente de la metacognición fue la que se estableció, al interior del conocimiento metacognitivo referido a las estrategias, entre conocimiento declarativo (qué) y conocimiento procedural (cómo). Esta distinción coincide, en cierta forma, con la distinción antes mencionada entre conocimiento y regulación, especialmente para quienes, por influencia de la informática, conciben esta última en términos de "control ejecutivo" (Baker, 1987). Hay que hacer la salvedad, sin embargo, que por regulación se suele entender más bien una actividad que un saber, aun cuando pudiera parecer obvio que en toda actividad, sobre todo si es voluntaria y conciente, subyace un saber. En relación al primer tipo de conocimiento, el declarativo, se mantuvo su carácter conciente y verbalizable mientras que del segundo se señalaba su posible carácter subconsciente, automatizado o implícito. Esta distinción, corroborada por los estudios recientes acerca de los sistemas de memoria (Schacter y Tulving 1994), ya había sido acogida por Flavell en 1985. Sin embargo, este estudioso parece haber dado un sentido más amplio al concepto de conocimiento procedural, incorporando un aspecto de lo que posteriormente se conocería como conocimiento condicional (Paris, et al., 1983). En efecto, estos últimos autores definen una tercera categoría al interior del metaconocimiento estratégico caracterizado como saber cuándo y para qué aplicar una determinada estrategia, es decir, con qué propósito y en qué circunstancias concretas conviene aplicar una determinada estrategia (cuándo y para qué) mientras que Flavell, al dar un ejemplo de lo que él considera conocimiento procedural, había señalado, "your procedural

knowledge of how and when to supplement that poor memory by the use of shopping lists..." (Flavell 1985:105).

Si bien para la mayoría de los estudiosos el conocimiento condicional es conciente y voluntario, para Reder y Schunn (1996) la elección de una estrategia cognitiva, en un momento determinado, ante un problema específico se podría llevar a cabo a nivel implícito, es decir, sin que el sujeto tuviera conciencia del conocimiento que motivó dicha elección. En todo caso, y como señalan estos mismos autores, el carácter implícito que atribuyen a la selección de estrategias, no implica que el lector no pueda, llegado el momento, hacerlo de modo explícito, conciente. En otras palabras, se trataría de conocimiento verbalizable (declarativo) que, en ciertas condiciones, se podría usar en forma automática.

Sea como sea, lo que resulta importante destacar es que el conocimiento condicional, en cuanto conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo, puede hacerse conciente, si no lo suficiente como para ser verbalizado espontáneamente, al menos para ser usado exitosamente en tareas de reconocimiento.

Al respecto, vale la pena insistir en el hecho que, aun cuando el uso de este conocimiento durante una lectura no requiera de su total concientización, sí es necesario que el sujeto, si se precia de ser buen lector, es decir, de ser un lector estratégico, se haga una representación del objetivo perseguido con dicha actividad, así como también del objeto mental o real sobre el que dicha actividad recae y que, en este caso, corresponde al texto escrito. El convencimiento de que esto es así, nos ha llevado a incorporar en el modelo de conocimiento metacomprendido que sustenta esta investigación (Peronard 1999a, Peronard, et al. 2000a), un conjunto de tipos de conocimientos declarativos acerca de la tarea y acerca del texto en cuanto pre-requisitos del conocimiento estratégico condicional. De la tarea, dado que, para seleccionar una estrategia determinada durante la lectura de un texto, se requiere tener algunas nociones acerca de las diferencias cognitivas que implica, por ejemplo, memorizar para repetir *verbatim*, comprender para resumir, buscar un dato, comparar con lo ya sabido, aprender, etc. De lo anterior se desprende que desde nuestra perspectiva, la comprensión incluye

no sólo la construcción de una interpretación del contenido del texto, sino, además la utilización posterior de la información así obtenida. En otras palabras, usamos el término "comprensión" en el sentido lato propuesto por Clark y Clark (1977).

En relación al texto, consideramos muy relevante para hacer de la lectura una actividad estratégica, conocer ciertas características suyas como, por ejemplo,

- que es necesario darle sentido (que significa y se refiere al mundo extralingüístico)
- que todas las partes de un texto se relacionan entre sí (coherencia) tanto a nivel de la secuencia de proposiciones (microestructura), como a nivel más global (macroestructura) y, en el caso de ciertos textos a nivel de categorías aún más abstractas (superestructura)(van Dijk, 1987);
- que ciertas proposiciones son más importantes que otras y, por lo tanto, es necesario prestarles más atención;
- que la coherencia no siempre aparece marcada formalmente de modo que para darle sentido al texto, es decir, lograr una interpretación coherente, es necesario, realizar una lectura inferencial, recurriendo al propio conocimiento previo;
- que hay marcas lingüísticas, diacríticas o gráficas que sirven de apoyo para la lectura estratégica (expresiones conjuntivas, títulos y subtítulos, letras en negrita o cursiva), etc.
- que existen diversos clases de textos o géneros textuales que se diferencian por su forma, contenido, fuerza ilocutoria (Austin, 1962) o valor pragmático.

### La investigación

Basados en los pesquisas de Flavell, Wellman y otros psicólogos acerca de la metamemoria, en las ideas constructivistas de Piaget y socioconstructivistas de Vygotsky, en las pesquisas de carácter evolutivo de Flavell (1975), Wellman (1990), Townsend et al (1987), Baker y Brown (1984), Baker (1989), en-

tre otros, y en nuestros propios estudios acerca de la comprensión de textos escritos de escolares chilenos en diversos niveles de escolaridad (Peronard 1991a,1991b,1994,1994,1996), elaboramos las siguientes hipótesis de trabajo acerca de las teorías que los niños manejan en relación a la lectura escolar eferente. Estos planteamientos deben considerarse sólo como grandes lineamientos generales cuyo propósito es sólo guiar nuestra investigación:

- niños entre 5 y 8 años (nivel pre-escolar hasta 2º grado) creen, mayoritariamente, que leer consiste en pronunciar las letras de izquierda a derecha;
- entre 8 y 10 años (3º y 4º grados) descubren que las palabras significan y, consecuentemente, piensan que leer consiste en combinar palabras para comprender lo que dicen las oraciones;
- entre los 10 y los 12 años (5º y 6º grados) aparece el concepto de coherencia local y por ello saben que para leer hay que conectar el significado de oraciones vecinas.
- entre los 12 y los 14 (7º y 8º grados) años comienza a emerger la idea de coherencia global de manera que creen que para entender un texto es necesario asociar partes del texto más alejadas;
- entre los 15 y los 16 años, (9º y 10º grados) la idea de jerarquía semántica comienza a ser parte de su metaconocimiento. Descubren que los textos se pueden resumir y que conviene mantener en la memoria algunas de las proposiciones para comprender el resto del texto, mientras que otras son meros detalles y, por lo tanto, no vale la pena recargar la memoria con ellas.
- entre los 16 y los 18 años (11º y 12º grados) descubren que la lectura eferente es un proceso interactivo que se debe entender dentro de un marco comunicativo. Consecuencia de esta concepción, su metaconocimiento incluye la idea que debe contribuir su propio conocimiento previo acerca del mundo y del tema para lograr construir su propia interpretación coherente del texto y así darle sentido.

## Metodología

Siguiendo el clásico supuesto vygostskiano de que el desarrollo cognitivo del niño implica un aumento de la capacidad de toma de conciencia reflexiva (la conciencia de ser conciente) y de control deliberado de las funciones cerebrales superiores (Vygotsky, 1984, publicado originalmente en ruso, en 1934) y acogiendo el planteamiento más actualizado de Karmiloff-Smith (1994) en cuanto a que el desarrollo cognitivo del niño puede entenderse como un proceso progresivo y recurrente de redescrípción representacional (R.R.) del conocimiento en cada dominio, el equipo de Valparaíso, en colaboración con el de Córdoba, elaboró un instrumento para medir el conocimiento metacognitivo correspondiente al dominio de la comprensión de textos escritos (Peronard, et al 2000b). Según el modelo R.R., los cambios de formato representacional se inician en un nivel de representaciones procedimentales en las que se apoya la conducta del niño (nivel 1) hasta alcanzar lo que la autora denomina "maestría conductual". La siguiente redescrípción (nivel E1) es de naturaleza conceptual más que perceptiva y corresponde a una representación más abstracta y, por tanto, de mayor flexibilidad que la del nivel anterior. Al llegar al Nivel E2 las representaciones son accesibles a la conciencia pero, por su formato, no son verbalizables aún. En el nivel E3 el conocimiento se ha redescríto en un formato lo suficientemente parecido al lenguaje natural como para poder ser verbalizado (Karmiloff-Smith, 1994).

### El instrumento

Apoyándonos en este modelo y en las ideas precedentes, se tomó la decisión de elaborar un cuestionario de selección múltiple, coincidente con las capacidades del nivel E2, con la finalidad de comprobar la realidad de nuestras hipótesis de trabajo. El cuestionario estuvo constituido por 49 ítemes agrupados en seis temas que corresponden a las grandes categorías incluidas en nuestro modelo de metacomprensión (Peronard, 1999a). Estas categorías son:

- A. Conocimiento acerca de posibles estrategias cognitivas
  - I conocimiento de estrategias de comprensión
- B. Conocimiento subyacente en la regulación conciente:
  - II conocimiento acerca de estrategias de planificación
  - III conocimiento acerca de estrategias de evaluación (durante y después de la lectura).
  - IV conocimiento acerca de estrategias remediales (para resolver problemas de comprensión)
- C. Conocimiento pre-requisito del conocimiento condicional
  - V conocimiento acerca de cómo influye la tarea en la selección de las estrategias;
  - VI conocimiento acerca de cómo influye el texto en la selección de las estrategias.

Para cada ítem se propusieron seis alternativas de respuesta o de completación de las que el alumno debía marcar solo una, aquella que considerara más válida. En cada caso, las alternativas correspondían parcialmente a diferentes teorías acerca de la lectura que variaban en su lejanía o cercanía a lo que consideramos conocimiento experto y que coincide con la última de nuestras hipótesis: la lectura es un proceso estratégico (adecuado a un fin determinado por el sujeto en términos de lo que desea hacer con la información adquirida), interactivo ( que compromete el conocimiento previo del lector) por medio del cual el lector debe construir una interpretación coherente (en sí y con su conocimiento previo) para darle sentido pleno y así incorporar la nueva información en sus esquemas mentales pre-existentes (aprender). La mayor o menor distancia entre la alternativa y el conocimiento experto, dio lugar a la asignación de un valor numérico a cada alternativa. En el siguiente cuadro mostramos los porcentajes de conocimiento experto y los valores asignados. Al lado izquierdo de cada columna hemos intentado una brevísima caracterización de las teorías que subyacen en las alternativas, en relación a algunos de los temas del cuestionario.

Teorías acerca del texto, estrategias y lectura eficiente	Valores numéricos	Conocimiento experto %
Ausencia de conocimiento	1	nada
Ideas vagas y sueltas	4	13.3%
Recurso a criterios externos	9	30%
Recurso a criterios afectivos o formales	12	40%
Recurso a conceptos cognitivos	20	66.6%
Recurso a conceptos socio-cognitivos	30	100%

Cuadro N°1. Caracterización de las alternativas y sus valores.

Hemos denominado ausencia de conocimiento, dando valor mínimo, a la elección de la alternativa, "No lo he pensado", presente en cada una de las preguntas. Si el sujeto, por ejemplo, elige la alternativa "Me la salto" ante la pregunta "Cuando no entiendo una palabra del libro de Ciencias Naturales ¿qué hago?" o marca la alternativa "No sé como me va a ir en la prueba" para completar el ítem, "Cuando leo me doy cuenta de que no entiendo porque...". Consideramos que si bien muestra tener algún metaconocimiento, éste no apunta a lo estratégico. Tampoco lo hacen quienes escogen la alternativa que se refiere a criterios externos, como al seleccionar la alternativa "Me fijo cuántas hojas tiene" en el ítem "Antes de empezar a leer un texto ¿qué hago?"; o la opción "El profesor me lo pide" frente al ítem "Al comenzar a leer, leo el título, los subtítulos o el índice porque...". En el siguiente nivel y ya mostrando algún conocimiento del texto (al menos en sus rasgos formales) y algún compromiso del sujeto, aunque solo sea afectivo, ubicamos alternativas como "Tiene párrafos muy largos" en el ítem "Una lectura me resulta difícil cuando..."; o "Me siento incómodo, molesto" en el ítem "Cuando leo me doy cuenta que no entiendo porque...". Las dos últimas categorías incluyen las alternativas que muestran un mayor desarrollo del conocimiento meta-

comprensivo, siendo la diferencia el valor comunicativo implicado en las alternativas de la de mayor valor, es decir, la diferencia entre, por ejemplo "Las ideas no están bien organizadas" versus "No queda clara la intención del autor" como alternativas en el ítem "Un texto está mal escrito cuando...."

### La aplicación

El cuestionario fue aplicado primero a una muestra de 1500 alumnos agrupados según el tipo de establecimiento educacional al cual asisten, como indicador de estrato sociocultural. En nuestro país, los colegios pueden ser privados pagados, privados semi-gratuitos y municipalizados gratuitos. Al escoger esta variable como indicadora de estrato social, no lo hicimos en función de la situación económica de los padres, sino más bien, como indicador del valor que le asignan al colegio en la formación de sus hijos y de las expectativas que tienen para ellos en el futuro. Esto se debe a que la prueba nacional que se aplica anualmente en el país había probado, año tras año que el rendimiento de los primeros era superior a los otros dos y que el de los municipalizados era muy inferior a los otros dos. Por tanto, quienes valoran la educación hacen esfuerzos por mandar a sus hijos a las mejores escuelas que, a menudo, ofrecen becas a los buenos alumnos que no están en condiciones de pagar. Puesto que nos interesa detectar invariables en el desarrollo metacomprendivo, era importante considerar las variables hogar y establecimiento educacional. Los sujetos asistían a 4°, 6° y 8° grados de educación básica, sus edades iban de los 10 a los 15 años y se repartían en forma muy equilibrada entre chicas y chicos.

Los resultados evidenciaron que para los chicos de 4° grado (menos de 10 años) la prueba no alcanzó niveles de confiabilidad aceptables. Esto podía indicar que los niños no habían aún estabilizado su conocimiento metacomprendivo, pero, lo errático de las respuestas también podía indicar que los niños marcaban las alternativas sin entenderlas. Para descartar esta última posibilidad se entrevistó, dos meses después una muestra del 10% de los estudiantes que se habían sometido al cuestionario. Durante la entrevista, se le repitieron oralmente los ítems en los que habían seleccionado las alternativas de mayor

valor para ver si las volvían a seleccionar. Si seleccionaban una alternativa diferente se les pedía que explicaran su elección original haciendo como si hubiera sido seleccionada por otro compañero. Esto lo hicimos para mantenernos dentro del nivel E2 de Karmiloff-Smith. El porcentaje de coincidencia entre la prueba y la entrevista fue muy bajo y si bien se elevaba un poco al incluir las explicaciones acertadas, no alcanzó en ningún caso el 50%. La conclusión a la que llegamos fue que nuestro instrumento no podría ser aplicado a niños tan pequeño y que tendríamos que buscar otro instrumento para ello.

El siguiente paso fue aplicar el cuestionario a 1071 alumnos que asistían a 2° y 4° años de enseñanza media (niveles 10 y 12 de escolaridad) de los mismos establecimientos educacionales. Descontando los alumnos de 4° grado, la muestra total quedó en 2267 sujetos. Los resultados fueron sometidos al alfa de Cronbach que arrojó los siguientes índices de confiabilidad:

Grado	Número de sujetos	Valores de alfa
6°	626	0.9784
8°	570	0.9786
10°	564	0.9785
12°	507	0.9795

Cuadro N° 2. Valores del alfa de Cronbach

### Los resultados

Tomando el total de los ítemes se obtuvieron los siguientes promedios en los 4 niveles de escolaridad considerados. El hecho de que el máximo posible era de 1.470 puntos, se podrá observar que los sujetos están aún lejos de haber alcanzado un conocimiento experto. Esto, ciertamente, no nos sorprendió, dado el bajo nivel general en las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito que han evidenciado nuestros estudiantes, no sólo en las pruebas que nosotros hemos administrado durante estos últimos 10 años de investigación, sino también en pruebas

de nivel nacional e, incluso, ahora último, de nivel internacional.

Grado	Promedio
6°	793
8°	834
12°	851

Cuadro N°3. Promedios globales correlacionados con niveles de escolaridad

Tal como lo esperábamos, considerando el cuestionario como un todo, hubo diferencias significativas entre el promedio de los sujetos más jóvenes (6° grado) y el resto. Por otro lado, encontramos diferencias significativas entre los mayores (12° grado) y el resto. El promedio de los estudiantes de 10° grado resultó levemente inferior al de los estudiantes de 8° grado sin que esta diferencia alcanzara a ser significativa.

Considerando ahora el factor género, debemos reconocer que los resultados fueron un tanto sorprendentes. Las chicas resultaron ser mejores que los chicos, no sólo en el promedio total sino también cuando los resultados se correlacionan con grado de escolaridad.

Durante la aplicación del instrumento a los niveles de educación básica (6° y 8° grados), habíamos descubierto que las niñas eran significativamente mejores que los hombres en 6° grado, pero esta diferencia dejaba de ser significativa en 8°. Lo anterior, asociado al hecho de que investigaciones anteriores acerca de la comprensión de textos escritos habían arrojado resultados que indicaban que las chicas eran mejores que los chicos en 7° grado, pero que esta relación se invertía en 8° grado (Peronard y Gómez, 1989), nos llevó a esperar que los hombres superaran a las niñas en enseñanza media (10° y 12° grados). Sin embargo, esto no fue lo que sucedió puesto que las niñas siguieron siendo significativamente mejores en todos los niveles de escolaridad. En el siguiente cuadro se muestra el promedio por pregunta (de un máximo posible de 30 puntos) asociado a grado y género.

Grado	Género	
	Chicas	chicos
6°	16.78	15.73
8°	17.21	16.83
10°	17.24	16.04
12°	17.86	16.84
Total	17.27	16.36

Cuadro N° 4 Promedio por pregunta, correlacionado con género y grado.

Con el afán de investigar en forma más detallada esta relación, decidimos investigar el comportamiento de los sujetos separando los resultados por temas. A continuación se presenta el promedio por pregunta en los seis temas incluidos en el cuestionario.

Temas	Chicas	chicos
Estrategias de comprensión	16.26	14.59
Estrategias de planificación	17.01	15.54
Estrategias de evaluación	18.29	17.57
Estrategias remediales	13.73	14.13
Conocimiento de la tarea	17.79	16.98
Conocimiento del texto	19.12	19.60

Cuadro N° 5. Promedio por pregunta correlacionado con temas.

Como se puede observar, los hombres superan a las mujeres sólo en el tema "texto" (estructura y tipos) y aún así, la diferencia apenas alcanza al medio punto. Sin embargo, no parece que ellos usaran este mayor conocimiento para aumentar el número de estrategias de comprensión que saben que se pueden aplicar para comprender los textos pues su promedio en este tema resultó ser considerablemente inferior al de las niñas.

Finalmente, mostraremos los resultados correlacionados con el tipo de establecimiento educacional al cual asisten los sujetos que, como se recordará, fue considerado indicador del estrato socio cultural.

Tipo de colegio	Promedio
Particular pagado (#1,2,3)	16.79
Particular semi-gratuito (#4,5,6)	17.50
Público gratuito (#7,8,9)	16.69

Cuadro N° 6. Promedio por pregunta en cada tipo de colegio.

Si los resultados asociados a género fueron inesperados, la relación con el tipo de colegio resultó decididamente sorprendente. En efecto, en contra de nuestras expectativas, y aún, de nuestra experiencia la diferencia entre los tres colegios particulares pagados y los tres gratuitos no resultó significativa. En cambio, sí resultó significativa la diferencia entre los tres establecimientos semi-gratuitos y los otros dos grupos. Hasta ahora hemos hablado de los tipos de colegios como si estos fueran homogéneos entre sí. Sin embargo la realidad es muy distinta. De hecho, en la gran variabilidad intragrupal, que mostraremos a continuación creemos encontrar una explicación a los resultados recién señalados.



Colegio	Promedio
1	17.96
2	16.75
3	16.21
4	17.82
5	16.99
6	17.72
7	17.28
8	16.53
9	16.22

Cuadro N° 7 Promedio por pregunta en cada colegio.

Como se observa en este cuadro, los promedios varían desde un mínimo de 16.2 hasta un máximo de 17.96, es decir, más de un punto y medio. Sin embargo, ambos promedios corresponden a un mismo tipo de colegio: particular pagado. Los últimos tres corresponden a los establecimientos gratuitos y, por cierto, se encuentran entre los más bajos. El grupo más homogéneo resultó ser el de los colegios particulares semi-gratuitos, con lo que logren obtener el promedio grupal más alto. Estos resultados nos llevan a una interesante conclusión: el estrato sociocultural es, aparentemente, un factor menos relevante que el colegio mismo, cuya importancia resultó ser sólo inferior a la del factor edad.

En otras palabras, el factor más influyente en el desarrollo del conocimiento metacognitivo, descontando el factor edad asociado a grado de escolaridad es el colegio al cual asisten los niños. Insistimos, no el tipo de colegio, es decir, el estrato sociocultural sino el colegio mismo. Este hecho permite llegar a una conclusión, esperanzadora desde el punto de vista pedagógico: el conocimiento metacognitivo es enseñable, aunque dentro de ciertos límites establecidos por la edad, es decir, por el desarrollo intelectual general del sujeto. Pero llama también a hacer

algunas reflexiones acerca de posibles explicaciones de los resultados obtenidos. En primer lugar, hay que tomar en cuenta que en nuestro país se está implementando, desde hace alrededor de cinco años, una reforma educacional que, en el área del lenguaje implica dejar de considerarlo como un contenido que los niños deben aprender y empezar a considerarlo una habilidad que es necesario desarrollar. Esta reforma no ha sido aceptada con igual entusiasmo por todas las comunidades escolares (padres, profesores y directivos de los establecimientos. La razón es perfectamente comprensible: los profesores deben cambiar sus programas, sus metodologías, sus horarios y los libros y materiales que utilizan y, sobre todo sus concepciones acerca de lo que son sus alumnos y el papel que deben desempeñar en clase: de niños pasivos que escuchan o copian en clases dirigidas y orientadas por el profesor a niños activos, que hablan y escriben, que discuten y toman decisiones y, hasta donde sea posible, orientan su propio aprendizaje.

Por otra parte, es obvio que lo que nosotros llamamos "el factor colegio" es una entidad sumamente compleja en el que se entrecruzan e interactúan factores de los alumnos, de sus hogares, del equipo de profesores, de la atmósfera y organización del establecimiento, todo lo cual contribuye a hacer de cada colegio algo único en cuanto al grado de motivación que alienta en cada uno de sus componentes. La importancia que hemos descubierto tiene el factor colegio es de tal magnitud que uno de los miembros de nuestro equipo de investigación ha decidido profundizar ese aspecto de esta investigación y otro ha proyectado una investigación interdisciplinaria independiente acerca de este tema para el próximo año.

Nuestra conclusión tentativa es, por el momento, que parece haber ciertas tendencias muy generales en el desarrollo del conocimiento metacomprendivo, pero que hay factores personales, familiares y escolares que pueden influir en él. Será necesario llevar a cabo nuevas investigaciones para descubrir el peso relativo de todos estos factores.

## Bibliography

- Austin, J.L.(1962) "How to do Things with Words", Oxford: Oxford U. Press.
- Baker, L.(1991) "Metacognition, Reading and Science Education" en C.M.Santa y Alverman (Eds.) Science Learning, Newark, Delaware: I.R.A.
- Baker, L. y Brown, A.L."Cognitive monitoring in reading" en J.Flood (Ed.) Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose, Newark, Delaware: I.R.A.pp.21-43.
- Braaten,I.(1991)"Vygotsky as precursor to metacognition theory: I. The concept of metacognition and its roots", Scandinavian Journal of Educational Research, Vol 35,Nº 3, 179-192.
- Brown, A.L. (1987) "Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms" en F.E.Weinert y R.H.Kluwe (eds.) Learning by Thinking, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum pp.65-116.
- Brown,A.L., Brandford, J.D., Ferrara R.A. y Campione, J.C. (1983), "Learning, remembering and understanding" en J.Flavell y E.M.Markman (Eds.) Handbook of Child Psychology, Volumen 3. Cognitive Development. New York: John Wiley & Sons.
- Clark,H.H. y Clark, E.V. (1977) "Psychology and Language", New York: Harcourt Brace Jovanovich
- Crespo,N. y Peronard,M.(1999) "El conocimiento metacomprendivo en los primeros años escolares" Revista Signos,XXXII,45/46,103-119.
- Dijk, T.,van y Kintsch, W.(1983) "Strategies of Discourse Comprehension", New York: Academic Press.
- Flavell, J. (1977) "Cognitive Development", London: Prentice Hall
- Flavell, J. (1979) "Metacognition and cognitive monitoring" American Psychologist, 34, 10, 906-911.
- Flavell, J. (1995) Cognitive Development, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Garner,R.(1987) Metacognition and reading comprehension, Norwood. N.J.: Ablex Publishing Corporation
- Karmiloff-Smith, A.(1994) Más allá de la Modularidad.La Ciencia Cognitiva desde la Perspectiva del Desarrollo, Madrid: Alianza
- Martí, E. (1999) "Metacognición y estrategias de aprendizaje" en J.I.Pozo y C.Monereo (eds.) El Aprendizaje Estratégico, Madrid: Santillana, pp. 111-122.
- Navarro, E.(2000) "Metacognición y alfabetización emergente" Revista Signos, vol.XXXIII, Nº 47, 11-121.
- Paris, S.C. Lipson, M.Y. & Wixson, K.K."(1983) "Becoming a strategic reader", Contemporary Educational Psychology, 8, 293-316.
- Pellegrino, J.W. (1988) "Mental models and mental tests" in H.Wainer & H.I.Braun (Eds.) Test Validity, Hillsdale. N.J.: Lawrence Werlbaum, pp. 49-59.
- Peronard,(1991a) "Comprensión de textos argumentativos en escolares chilenos de 12 a 14 años" en H.López Morales (Ed.) La Enseñanza del Español como Lengua Materna, Puerto Rico: U. De Puerto Rico Río Piedras pp. 187-197
- Peronard, M. (1991b) "Justificación de inferencias en ejercicios de comprensión en El Español de América, Valladolid: U. De Valladolid, pp. 1341- 1350
- Peronard, M. (1993) "La evaluación de la comprensión de textos escritos:el problema del resumen Lenguas Modernas, 21, 81-93
- Peronard, M.(1994) "La Comprensión textual: de la teoría a la sala de clases" Revista Signos, XXVI, 33/34, 120-130
- Peronard, M.(1996) "What is wrong with our Chilean school children's understanding of written texts, Journal of Adolescent & Adult Literacy, 40, 1, 21-29.
- Peronard, M.(1999a) "What children know about reading before they learn to read" presentado en la IX Reunión Anual de la Sociedad para el Texto y el Discurso, Universidad de Vancouver, Canada.
- 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, pp.43-57.
- Peronard, M. y Gómez Macker, L.(1989) Comprensión de Textos Escritos en Escolares de Educación Básica V Región, Chile.Valparaíso: U.C.V.
- Peronard, M. y Crespo, N. y Velásquez (2000b) "La evaluación del conocimiento metacomprendivo en alumnos de Educación Básica", Revista Signos, Vol XXXIII, Nº 47, 167-180.
- Peronard, M. Velásquez y Crespo, N."El conocimiento metacomprendivo: una propuesta de medición",Revista Signos Vol. XXXIII, Nº 48 (en prensa)
- Peronard,M. Crespo,N. y Guerrero, I.(2000a) "El conocimiento metacomprendivo en escolares chilenos de educación básica", Revista Argentina de Lingüística, Nº 17 (en prensa)
- Poersch. J.M. "Psycholinguistics considered as science and art" ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Psicolingüística Aplicada, Universidad de Caen, Francia.
- Reder, L.M. & Schunn, C.D. (1996) "Metacognition does not imply awareness: strategy choice is governed by implicit learning and memory" in Reder, M.L. (Ed.) Implicit Memory and Cognition, Mahwah, N.J.:Lawrence Erlbaum, pp. 45- 77.

- Rosenblatt, L. (1992) "The transactional theory of reading and writing" in R.B.Ruddell, M.R.Ruddell & H. Singer (Eds.) *Theoretical Models and Processes in Reading*, Delaware: I.R.A., pp 1057-1092
- Schacter, D.L.K. & Tulving, E. (1994) "What are memory systems of 1994" in D.L.Schacter y E.Tulving (Eds.) *Memory Systems, 1994*, Cambridge, Mas.: M.I.T.Press, pp. 1-38.
- Townsend, D., Carrithers, C. and Bever, T.G. (1987) "Listening and reading processes in College and middle school-age readers" in R. Horowitz & S.J.Samuels (Eds.) *Comprehending Oral and Written Language* San Diego: Academic Press, pp.217-242.
- Velásquez, M.(1999) "Niños que leen letras, niños que leen textos", *La Lingüística en al Aula*, N° 3, 59-70.
- Velásquez, M. y Vergara, M. (1999) "Relación entre la comprensión de textos escritos y la experiencia metacognitiva" *Revista Signos*, Vol XXXII, N° 45/46, 149-156.
- Vygotsky, L. (1984) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: Lautaro.
- Wellman, H.M. (1990). "Metamemory revisited" en M.T.H.Chi (Ed.) *Trends in Memory Development Research*, Basel, Suiza: Karger, pp. 31-51.