

Desarrollo de habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura en Estudiantes Universitarios

Ofelia Contreras Gutiérrez y Patricia Covarrubias Papahiu*

Introducción

Pocos dudarán que saber leer es una de las metas fundamentales de la enseñanza escolar. París y colb. (1) la consideran como una de las habilidades prioritarias que hay que dominar, dado que es la base del aprendizaje y la puesta en marcha de la cultura.

Saber leer no es sólo poder decodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas de manera correcta, sino fundamentalmente, se trata de comprender aquello que se lee, es decir, ser capaz de *reconstruir el significado global del texto*; ello implica identificar la idea núcleo que quiere comunicarnos el autor, el propósito que lo lleva a desarrollar dicho texto, la estructura que emplea, etcétera; en resumen, podemos decir que implica una acción intelectual de alto grado de complejidad en la que el que lee elabora un significado del texto que contempla el mismo que le dio el autor.

La lectura es una actividad múltiple. Cuando leemos, y comprendemos lo que leemos, nuestro sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de las palabras, accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye el significado de la frase para elaborar el sentido global del texto y realiza inferencias basadas en su conocimiento del mundo. La mayoría de estos procesos ocurren sin que el lector sea consciente de ellos; éstos son muy veloces, pues la comprensión del texto tiene lugar casi al mismo tiempo que el lector desplaza su vista sobre las palabras.

Esta multiplicidad de procesos que se suceden de manera simultánea no se desarrolla de manera espontánea y unívoca, sino que es algo que se va adquiriendo y construyendo, la mayoría de las veces, sin instrucción intencional. La educación formal pocas veces se ocupa de enseñar la comprensión, más bien es una demanda que se le plantea al estudiante que debe "*comprender*" o "*entender*".

Este descuido en la formación de habilidades de comprensión lectora en el estudiante nos hace frecuentemente encontramos con estudiantes universitarios que no comprenden lo que leen. Ante este panorama es necesario promover en el estudiante habilidades de comprensión de lectura, a través de lo que Burón denomina *metacognición*: "el conocimiento de las distintas operaciones mentales que promueven la comprensión, y saber cómo, cuándo y para qué debemos usarlas"(2)

Al analizar la literatura sobre el tema encontramos que diferentes autores han identificado algunos de estos procesos mentales y su importancia en el desarrollo de una buena comprensión de lectura. Entre estos, podemos citar a Johnson(3) quien demostró que cuanto mejor se entiende la finalidad y naturaleza de la lectura, mejor se lee. Forrest y Waller (4), identificaron que cuanto mejores son los lectores más intentan identificar el significado del texto al leer, mientras que los malos lectores le dan más importancia a la pronunciación correcta de las palabras que a entender el mensaje de la lectura. Hickman (5) encontró que los buenos lectores tienden a relacionar sus experiencias y conocimientos con el contenido del material leído, lo cual constituye la esencia misma de la comprensión.

En la metacognición se distinguen claramente dos claves para regular la comprensión lectora: el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer), la cual requiere controlar la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta. Ambos aspectos están íntimamente relacionados: el modo como se lee y se regula la actividad mental mientras se lee, está determinado por la finalidad que se busca al leer. No leemos un texto de la misma forma para pasar el tiempo que para explicar el contenido en una clase; ni se hace el mismo ejercicio mental si se lee para identificar las ideas principales, para buscar el mejor título de un texto, para deducir conclusiones o para hacer un juicio crítico del contenido del mismo.

El tipo específico de operaciones mentales que emplea un buen lector depende en gran medida de la estructura del texto: textos narrativos, expositivos o científicos; el lector hábil es capaz de identificar señalizadores que le indican ante qué tipo de texto está, y en ese momento actualizar los esquemas establecidos; por ejemplo, ante un texto narrativo el lector espera personajes, una introducción al tema, un clímax y un desenlace, y actualiza esquemas que van a identificarlos o a buscarlos.

Con base en lo anterior se elaboró un programa para promover el desarrollo de habilidades metacognoscitivas para la comprensión lectora de estudiantes universitarios, empleando tres estrategias metacognoscitivas de manera voluntaria: a) la estructura del texto, en la que se manejaron siete estructuras de texto diferentes; b) la identificación de señalizadores o palabras claves que indican tipos específicos de textos, y c) desarrollar jerarquías de ideas a partir de la idea núcleo del texto..

Metodología

Se utilizó un diseño cuasi-experimental A-B-C en el cual se aplicó un pre-test (A) y un post-test (C); cada uno de ellos consistía en una lectura que incluía un cuestionario de ocho preguntas abiertas sobre el texto. La fase B consistió en una intervención dirigida a desarrollar habilidades metacognoscitivas para la comprensión lectora a través de la identificación de la estructura y caracterización de diferentes tipos de textos, haciendo énfasis en la identificación de la idea principal del texto.

Población

Se trabajó con alumnos de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala de ambos turnos, de segundo y cuarto semestre, quienes participaron de manera voluntaria. La población total fue de 58 estudiantes, divididos en alumnos de alta exigencia (grupo A), estudiantes con calificaciones superiores a 9, quienes pertenecen a un grupo especial asesorado y apoyado continuamente por tutores académicos. El segundo grupo estuvo conformado por estudiantes regulares (grupo B).

Procedimiento

Los dos grupos fueron divididos en seis subgrupos, con la finalidad de tener grupos más pequeños y poder brindar una atención más personalizada. Cada uno de los grupos contó con dos instructores, previamente entrenados por las investigadoras.

Para evaluar la comprensión lectora se utilizó la escala para medir comprensión de lectura desarrollada por Hinojosa y cols. (6), diseñada para niños de primaria, utilizando textos breves que expresan ideas cortas. Las categorías empleadas son las siguientes:

Paráfrasis reordenada (PR). Con léxico cotidiano reproduce enunciados y pasajes del texto jerarquizándolos a partir de la idea núcleo.

Paráfrasis completa (PC). El lector, con su léxico cotidiano reproduce enunciados y pasajes del texto detectando la idea núcleo.

Elaboración congruente (EC). El lector construye los argumentos necesarios para entender la información sin hacer una ruptura en la continuidad de la idea núcleo.

Paráfrasis incompleta (PF). Con su léxico cotidiano trata de reproducir enunciados y pasajes del texto, pero no alcanza a detectar la idea núcleo.

Elaboración incongruente (EI). El lector construye los argumentos necesarios para entender la información escrita sin que exista una continuidad con la idea núcleo del texto.

Sin respuesta (SR). El alumno deja en blanco el lugar destinado a la respuesta.

Intervención

Se inició una vez cubierta la primera condición de evaluación (pre-test), se continuó a lo largo de sesiones diarias de 4 horas por nueve días, de lunes a viernes. El programa consistió de nueve módulos que incluían los siguientes contenidos:

Módulo I. La comprensión y composición de textos, las características del lector y del texto, la audiencia a quien va dirigido, la determinación del objetivo que se persigue al leer y la estructura más apropiada del texto.

Módulo II. La activación del conocimiento previo.

Módulo III. Estructura del texto e idea principal.

Módulo IV. Textos de generalización y enumeración.

Módulo V. Textos de clasificación, comparación y contraste.

Módulo VI. Textos secuenciales de causa-efecto y de problema-solución.

Módulo VII. Textos argumentativos.

Módulo VIII. Textos narrativos.

Módulo IX. Autoevaluación de la comprensión lectora.

Modelo instruccional

La aplicación del programa se basó en dos estrategias instruccionales: 1) el modelamiento, en donde los instructores leían en voz alta y modelaban la activación de esquemas apropiados al tipo de texto que se estaba leyendo. 2) a través de la instrucción directa en la que se motivó la participación de los estudiantes en lecturas de textos con características similares al que se les había modelado, proporcionándoles retroalimentación sobre su ejecución.

Ante todas las lecturas se solicitó que se identificara la idea núcleo del texto, y que se distinguieran las demás ideas secundarias para, en un tercer momento, establecer las relaciones que éstas tenían con la idea núcleo.

Resultados

Al finalizar el presente estudio, los resultados encontrados fueron analizados utilizando la prueba paramétrica T de Student. En un primer momento se compararon las medias de ejecución de ambos grupos en el pretest, observándose una diferencia significativa a favor del grupo de alta exigencia (grupo 1), con un valor de $t=2.22$ y con un nivel de significancia de $p = .031$, para las categorías de la escala que señalan comprensión de lectura. De igual forma se llevó a cabo una prueba T de Student para observar la diferencia entre las medias de los dos grupos en respuestas que implican no comprensión, encontrándose un valor de $t=-3.19$ y con nivel de significación de 0.003; siendo los puntajes más altos para el grupo regular (grupo 2).

Al analizar los puntajes obtenidos en el post test para ambos grupos se observó una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo 1 con una $t = 2.50$ y una $p = .016$, para las respuestas que se ubican en la escala en los niveles de buena comprensión. No se observó diferencia significativa entre grupos en las respuestas que señalan no comprensión con un valor de $t = -1.20$ y una $p = .237$.

Al hacer el análisis comparativo entre las medias en el pre y post test, de cada una de las categorías que conforman la escala, los resultados obtenidos señalan que hubo diferencia estadísticamente significativa en la categoría Paráfrasis reordenada (nivel más alto de comprensión) para el grupo 1 con un valor de $t = -2.73$ y una $p = .011$, y para el grupo 2 con valor de $t = -2.22$ y una $p = .035$.

Para el grupo de 1 también se observó una disminución significativa en las categorías de Paráfrasis incompleta (sin idea principal) con una $t = 3.47$ y una $p = .002$ y en la de Elaboración incongruente (incluida en las categorías de no comprensión) con un valor de $T = 3.29$ y una $p = .003$.

Para el grupo regular (1) se observa una disminución significativa de la categoría Elaboración incongruente, con una $t = 3.27$ y una $p = .003$.

En el resto de las Categorías no se observan diferencias estadísticamente significativas.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos podemos afirmar que se cuenta con una escala cualitativa para medir niveles de comprensión lectora, confiable y sensible. Es importante recordar que la comprensión en su conjunto, y en especial la de la lectura, no es un proceso de todo o nada, las personas pueden comprender parcialmente, en diferentes grados, o comprender totalmente; pueden así mismo cometer cierto tipo de errores de manera reiterada, por ello el contar con este instrumento es algo importante: una vez que somos capaces de detectar el nivel de comprensión que alcanza una persona determinada, así como el tipo de errores que comete, se pueden diseñar programas que desarrollen en ella las habilidades específicas que le hacen falta.

En cuanto a la estrategia empleada para desarrollar habilidades metacognoscitivas y con base a los resultados obtenidos, podemos señalar que ésta fue buena para promover el nivel más alto de comprensión lectora (la Paráfrasis reordenada). El hecho de que no se observaran cambios significativos en el resto de las categorías que implicaban comprensión de lectura se esperaba, dado el tipo de entrenamiento que se ofreció: en los nueve módulos se hizo énfasis en que identificaran la idea núcleo del texto, pues en ella se resume el mensaje más importante que nos quiere transmitir el autor y, a partir de ella, se ordenan el resto de las ideas que aparecen en el texto.

Los resultados de la presente investigación son congruentes con los encontrados por De Vega y col. (7) los cuales mostraron que el conocimiento que tenemos sobre nuestra propia actividad como lectores, es decir, el conjunto de saberes que monitorean y retroalimentan nuestras acciones en el proceso de leer, se pueden desarrollar de manera exitosa a partir de identificar el nivel de comprensión de lectura, y construir de manera conjunta con los lectores, puentes cognoscitivos que los lleven a niveles más altos de comprensión.

Podemos identificar este proceso con lo que Vigotsky (8) ha denominado Zona de Desarrollo Próximo, la cual se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o un experto en la tarea. De acuerdo con Vigotsky y sus continuadores, en la Zona de Desarrollo Próximo puede producirse la aparición de nuevas maneras de entender y de enfrentarse a las tareas y los problemas por parte del participante menos competente, gracias a la ayuda y los recursos ofrecidos por su o sus compañeros más competentes a lo largo de la interacción. Debido a los soportes y la ayuda de los otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de los conocimientos que definen el aprendizaje escolar.

Para finalizar, debemos recordar que la Zona de Desarrollo Próximo es un producto social que se construye en la interacción de un sujeto diestro y uno que está desarrollando sus habilidades. Por tanto, es un espacio dinámico, en constante proceso de cambio con la propia interacción; de ahí que podamos llevar a los estudiantes a niveles más altos de comprensión.

Como conclusión al presente trabajo podemos señalar que las habilidades metacognoscitivas para la comprensión lectora, en este caso, hacer explícita la intencionalidad del lector, identificar la idea núcleo y establecer las relaciones que guarda ésta con las ideas expresadas en el resto del texto en diversas estructuras de texto, se pueden desarrollar en un trabajo conjunto de profesores y alumnos.

Notas

- 1 S. G. París, M. Y. Lipton, y K. K. Wixson, "Becoming a strategic reader", *Contemporary Educational Psychology*, 8, 1983, 293-316.
- 2 J. Burón, *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*, Ediciones Mensajero Bilbao, 1996, p. 9
- 3 L. Johnson, "First grader's concepts about printing", *Reading Research Quarterly*, 15, 1990, 539-549.
- 4 D. L. Forrest, y T. Waller, *Cognition, metacognition and reading*, Springer Verlag, New York; 1984.
- 5 J. Hickman, "What fluent readers do?", *Theory into Practice*, 16, 1977, 172-375.
- 6 G. Hinojosa, L. Zarzoza, C. Rocha, P. Alatríste, O. Contreras, y P. Covarrubias, "Estudio de la comprensión de textos breves en niños de tercero y cuarto de Primaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XVIII., 20, 1987, pp. 99-23.
- 7 M. de la Vega, M. Carreiras, M. Gutiérrez-Calvo y M. Alonso, *Lectura y Comprensión: una perspectiva cognitiva*, Alianza, Madrid, 1990.
- 8 L. S. Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo-Crítica, Barcelona, 1979.

Bibliografía

- Burón, J., *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*, Ediciones Mensajero Bilbao, 1996.
- De la Vega, M., M. Carreiras, M. Gutiérrez-Calvo y M. Alonso, *Lectura y Comprensión: una perspectiva cognitiva*, Alianza, Madrid, 1990.
- Forrest, D. L. y T. Waller, *Cognition, metacognition and reading*, Springer Verlag, New York; 1984.
- Hickman, J., "What fluent readers do?", *Theory into Practice*, 16, 1977, 172-375.
- Hinojosa, G., L. Zarzoza, C. Rocha, P. Alatríste, O. Contreras, y P. Covarrubias, "Estudio de la comprensión de textos breves en niños de tercero y cuarto de Primaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XVIII, 20, 1987, pp. 99-23.
- Johnson, L., "First grader's concepts about printing", *Reading Research Quarterly*, 15, 1990, 539-549.
- París, S. G., M. Y. Lipton, y K. K. Wixson, "Becoming a strategic reader", *Contemporary Educational Psychology*, 8, 1983, 293-316.
- L. S. Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo-Crítica, Barcelona, 1979.

* Ofelia Contreras Gutiérrez y Patricia Covarrubias Papahiu: Profesoras investigadoras de la ENEP Iztacala, UNAM.
