

Rev. signos v.32 n.45-46 Valparaíso 1999

Revista Signos 1999, 32(45-46), 149-156

LINGÜÍSTICA

## **Relación entre la comprensión de textos escritos y la experiencia metacomprendiva\***

**Marcelo Vergara Verdugo**

**Marisol Velásquez Rivera**

Universidad Católica de Valparaíso

Chile

---

### **INTRODUCCIÓN**

En este proyecto se trabaja en el área de la metacognición, concepto extensamente citado en el último tiempo en el contexto de las transformaciones pedagógicas que impulsa el Ministerio de Educación chileno. Se trabaja particularmente con lo que se ha denominado como experiencia metacomprendiva, intentando establecer correlaciones con otras variables. Para ello se diseñó un instrumento de evaluación de la experiencia metacomprendiva y se aplicó en varios colegios de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar (Chile).

### **LA EXPERIENCIA METACOMPREENSIVA**

El principal problema que enfrenta el área de estudio de la metacognición es la falta de consenso en la terminología usada. Desde [Flavell \(1977\)](#) en adelante se han empleado distintas expresiones y se ha descrito de modo diferente el fenómeno, particularmente cuando se abandona un plano general y se profundiza en los diversos aspectos y componentes metacognitivos.

Esto ha tornado muy difícil el estudio de la metacognición y explica, entre otras causas, la inexistencia de pruebas estandarizadas para evaluarla. Por ello, consideramos necesario hacer un breve comentario acerca de qué entendemos por metacognición y, más particularmente, por "experiencia metacomprendiva" antes de dar cuenta de nuestro intento por evaluarla.

El principal aspecto común de todas las definiciones de metacognición es su carácter "reflejo", es decir, que un proceso cognitivo sea llamado metacognición supone tener como objeto al propio pensamiento, en cualquiera de sus formas.

Se suelen aplicar dos grandes clasificaciones a los componentes metacognitivos. La primera de ellas se basa, precisamente en el tipo de proceso mental que actúa como objeto del pensamiento, y da origen, por ejemplo, a los términos *metamemoria*, si el objeto del pensamiento es la memoria; *meta-atención*, si el objeto es la atención; o *metacomprensión*, si es la comprensión. ([Miller, 1985](#)).

La segunda clasificación no se basa en el objeto, sino en el carácter del proceso llevado a cabo. Si este proceso consiste en activar parte del contenido de la memoria, es decir, son aquellos conocimientos, creencias, ideas, etc., de carácter relativamente permanente, acerca de los propios procesos cognitivos, almacenados en la memoria de largo plazo, se denomina *conocimiento metacognitivo*. Si, en cambio, es un proceso en línea, paralelo al proceso mental sobre el que actúa, se denominará *monitoreo*. Sin embargo, es precisamente en esta última categoría donde los autores plantean una mayor disparidad conceptual, por lo cual esta etiqueta de "monitoreo" no ha generado consenso y varía su significado entre los diversos estudios.

En efecto, en dicho monitoreo se pueden distinguir dos procesos diferentes. Al primero de ellos lo llamamos *experiencia metacognitiva* y al segundo, *control metacognitivo*.

El primer concepto es tributario de [Flavell \(1979\)](#) y se refiere a la capacidad del sujeto de darse cuenta del proceso mental que está llevando a cabo. Esto incluye darse cuenta de la ausencia del proceso, de la mala ejecución de éste, de los motivos para dicha mala ejecución, etc. El *control metacognitivo* implica la decisión y/o aplicación consciente de estrategias para mejorar dicho proceso y supone previamente la *experiencia metacognitiva*, puesto que no se puede corregir aquello que no ha sido detectado.

En este marco terminológico, nuestro objeto de estudio surge del cruce de ambas clasificaciones, específicamente de las categorías *metacomprensión* y *experiencia metacognitiva*.

En efecto, nos interesa la metacognición, primero, en relación a la comprensión de lectura y, al mismo tiempo, al proceso de darse cuenta de ella mientras ocurre; en otras palabras, intentamos evaluar la capacidad del sujeto para darse cuenta de su propio proceso comprensivo mientras éste está ocurriendo.

El sujeto puede darse cuenta, entre otras cosas, de sus aciertos y errores, de su comprensión exitosa y de los problemas a los que se enfrenta cuando lee (aunque no tenga necesariamente conciencia de cómo remediarlos). Todo esto es denominado *experiencia metacomprensiva*.

[Wade \(1990\)](#) afirma que los reportes verbales, particularmente los conocidos como *Think Aloud*, son una fuente importante de información acerca de los procesos cognitivos. Sin embargo, ha sido frecuente que este uso de los protocolos en voz alta haya estado destinado a un tipo diferente de tarea: la resolución de problemas. El procedimiento de think aloud puede mejorar notablemente la ejecución de estas tareas.

Sin embargo, la comprensión de lectura no se presta de igual forma para este desempeño, ya que desviar parte de la atención para un autoanálisis del proceso resta atención a la lectura, muy compleja por sí sola. De hecho, resulta imposible que ambas cosas ocurran simultáneamente, de modo que tenemos que dejar de leer en el momento en que empezamos a describir el proceso.

Existe una variante del think aloud, la cual trabaja con errores textuales y que llamamos precisamente *protocolo de errores*. A pesar de la expresión empleada, en realidad, se trata de textos que presentan inconsistencias que dificultan su comprensión.

Este tipo de metodología se justifica porque cuando el sujeto deja de comprender lo que está leyendo empieza a cuestionarse acerca de su propia comprensión, es decir, adquiere mayor conciencia del proceso que está ejecutando. Esta conciencia puede manifestarse en la capacidad de verbalizar los problemas de lectura detectados.

Mientras el lector tiene éxito en comprender lo que está leyendo, no dedica gran esfuerzo consciente a cuestionarse acerca de lo que hace: simplemente lo hace. Por cierto, gran parte de los aprendizajes consisten en ir automatizando procesos y dedicando cada vez menos esfuerzo a pensar en ellos. ([Lawson, 1980: 92](#)). La comprensión no escapa a este hecho.

Ya a inicios de los 80, [Wagoner \(1983\)](#) y [Winograd y Johnson \(1980\)](#) mencionan el *paradigma de detección de errores* para evaluar el monitoreo, el cual se ha convertido en el método tradicional para evaluar la metacognición. [Mateos \(1991\)](#) entrega una panorámica exhaustiva al respecto, mencionando, entre otros, los trabajos de Baker, Markman, Garner, Flavell, etc.

## **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

La muestra está conformada por 52 alumnos de 4 Medio de Valparaíso y Viña del Mar. Estos alumnos fueron seleccionados de acuerdo con las variables tipo de colegio (pagado y gratuito), inteligencia lingüística (alta y baja) y comprensión lectora (alta y baja).

Se aplicaron dos textos de una plana con una serie de inconsistencias de diferente tipo: léxicas, sintácticas y semánticas.

Las inconsistencias léxicas consisten en palabras desconocidas por los alumnos. Para tener la seguridad de que no fuesen conocidas por ellos, fueron inventadas. Dichas palabras podían ser de dos clases: verbos o nombres. En ambos casos, se consideró que fueran importantes para la comprensión del texto y evitar, de este modo, que el alumno simplemente las pasara por alto.

Las inconsistencias sintácticas consisten en oraciones mal construidas, mediante el recurso de eliminar palabras esenciales para la comprensión de una porción del texto. Al igual que en los errores léxicos, estas palabras podían ser nombres o verbos, dando origen a errores nominales y errores verbales respectivamente.

Por último, las inconsistencias semánticas consisten en oraciones cuyo contenido contradice la información dada en el resto del texto.

El procedimiento empleado consiste en pedirle al alumno que lea el texto

tratando de comprenderlo, ya que al finalizar deberá hacer un resumen de lo leído. Cada texto contiene seis errores: un léxico nominal, un léxico verbal, un sintáctico nominal, un sintáctico verbal y dos semánticos. Por ello, el puntaje de cada protocolo puede variar entre 6 y 42 puntos.

Mientras lee, el alumno debe verbalizar en voz alta las dificultades que encuentre. Además, debe ir señalando el texto con el lápiz a medida que lo hace. De este modo el entrevistador podrá percatarse de posibles pausas que indiquen la existencia de problemas e intervendrá para solicitar la verbalización de éstos.

La asignación de puntajes contempló la discusión de los criterios por parte del equipo de investigación antes y durante dicha asignación, la cual fue realizada en forma conjunta por los autores.

El criterio empleado tiene relación con la capacidad del alumno para darse cuenta del error mediante el grado de explicitación de éste.

De este modo, se asigna un punto si el alumno no se da cuenta del error. Se asignan tres puntos si el alumno se percata que algo raro ocurre y que no está comprendiendo. Se asignan cinco puntos si el alumno sabe dónde está el error, pero no es capaz de explicitar en qué consiste, o bien, sabe aproximadamente en qué consiste, pero es incapaz de ubicarlo adecuadamente. Finalmente, se asignan siete puntos si el alumno sabe dónde está el error y lo explicita (aunque no sepa cómo solucionarlo).

## VALIDEZ DE LA MEDICIÓN

En el siguiente cuadro se muestran los índices de dificultad, discriminación y confiabilidad de cada protocolo.

	Protocolo 1	Protocolo 2
Dificultad	40,1	37,2
Discriminación	76,2	66,7
Confiabilidad	0,86	0,81

**Figura 1.** Índices de validación de los protocolos.

Se considera conveniente que la dificultad (porcentaje de logro promedio) varíe entre 40% y 60%, es decir, no debe ubicarse en valores extremos que indicarían un instrumento muy fácil o muy difícil. En este caso se está en los límites de dichos porcentajes.

La discriminación deseable debe ser del orden de los dos tercios del rango. Esto indicaría que los puntajes se distribuyen a lo largo de la escala diseñada y permiten diferenciar entre los sujetos. En el caso de estos resultados se cumple esta condición.

Finalmente, la confiabilidad (medida con la fórmula KR21) es alta en ambos casos. Además, se pueden mencionar algunas correlaciones internas como apoyo a la validez de los resultados. La correlación entre ambos protocolos es significativa (0,6) y las correlaciones de cada error con su respectivo protocolo varían entre 0,41 y 0,70, para valores críticos de 0,23 y 0,27. Para establecer correlaciones entre la experiencia metacomprendiva y las demás

variables se usó el índice de correlación de Pearson. Los resultados de comprensión de lectura, inteligencia lingüística y estrato se obtuvieron en el marco del proyecto Fondecyt 1950888.

Para comprensión de lectura se usó un instrumento informal creado en el proyecto, basado en categorías textuales micro, macro y superestructurales. La inteligencia lingüística fue medida con un instrumento estandarizado ([Crespo, 1997](#))<sup>1</sup>, basado en las categorías de [Garner \(1994\)](#). Finalmente, el estrato se determinó a partir de la asistencia de los sujetos a colegios particulares (estrato socioeconómico alto) o subvencionados (estrato socioeconómico bajo).

## **ANÁLISIS DE LAS CORRELACIONES OBTENIDAS**

La correlación obtenida entre la experiencia metacomprendiva y la comprensión de lectura fue de 0,58. Este resultado confirma nuestras predicciones y nos hace estar optimistas respecto a la importancia de esta variable para un desempeño exitoso en la lectura.

Las demás correlaciones no resultaron igualmente significativas. Con conocimiento metacomprendivo el índice fue de 0,17; y con inteligencia verbal un 0,26, lo que estaría implicando que estos dos fenómenos son de índole distinta a la experiencia metacomprendiva. En efecto, el conocimiento es parte de la memoria y, por lo tanto, no tiene el carácter procedural de la experiencia.

Tampoco posee dicho carácter la inteligencia lingüística, ya que es medida a partir de las creencias que tiene la persona acerca de sí misma y, por lo tanto, también forma parte del conocimiento almacenado en la memoria ([Crespo, 1997](#)).

En el caso de la variable estrato tampoco se da un resultado significativo. El promedio obtenido en los protocolos por los alumnos de colegios particulares es de 18 puntos sobre un total de 42 (aunque el puntaje promedio de ambos protocolos más alto de toda la muestra sólo es de 34 puntos). Los alumnos de colegios subvencionados obtienen 15 puntos. La diferencia de 3 puntos resulta baja. Tampoco la correlación con el promedio del ramo de castellano es significativa (0,28).

No entraremos aquí a comentar acerca de los problemas metodológicos de nuestro sistema escolar y que podrían justificar estos últimos índices, pero podemos afirmar a partir de él que la experiencia metacomprendiva no es un elemento que esté presente en las evaluaciones escolares.

## **RESULTADOS SEGÚN TIPOS DE ERRORES**

A continuación se analizan resultados parciales, comparando el logro según tipo de error.

En primer lugar, hay que señalar que el tipo de error detectado y explicitado con mayor frecuencia por los alumnos es el léxico (ver figura 2). Cuando se analizan los resultados más en detalle también se dan estos resultados (ver figuras 3 y 4).

Mucho menos explicitados por los alumnos y sin diferencia significativa entre ellos, aparecen las otras dos categorías de errores. En el siguiente cuadro se entregan los resultados generales. Considérese que los puntajes pueden

variar entre 1 y 7 puntos.

Tipo de error	P1	P2	Promedio
Léxico	4,20	2,20	4,15
Sintáctico	2,20	1,85	2,03
Semántico	1,95	1,90	1,93

**Figura 2.** Resultados generales según tipo de error.

Este resultado, que va de lo más particular y concreto (lo léxico) a lo más general y abstracto (lo sintáctico y semántico), guarda relación con nuestro concepto de comprensión de lectura. De hecho, la diferencia abrupta entre el error léxico y los otros dos criterios se debe a que el léxico supone un tipo de proceso bastante más simple y a nivel microestructural. En cambio, lo sintáctico y lo semántico suponen algún grado de mayor abstracción y un nivel macroestructural de tratamiento textual. Podríamos explicar de este modo la alta correlación existente entre comprensión y experiencia metacomprendiva.

Una segunda observación a propósito de estos resultados tiene que ver con la relación entre los tipos de inconsistencias (léxicas o sintácticas) y las clases de palabras usadas. Como señalamos anteriormente, se emplearon sustantivos y verbos. A continuación se entregan los resultados del cruce de ambas variables.

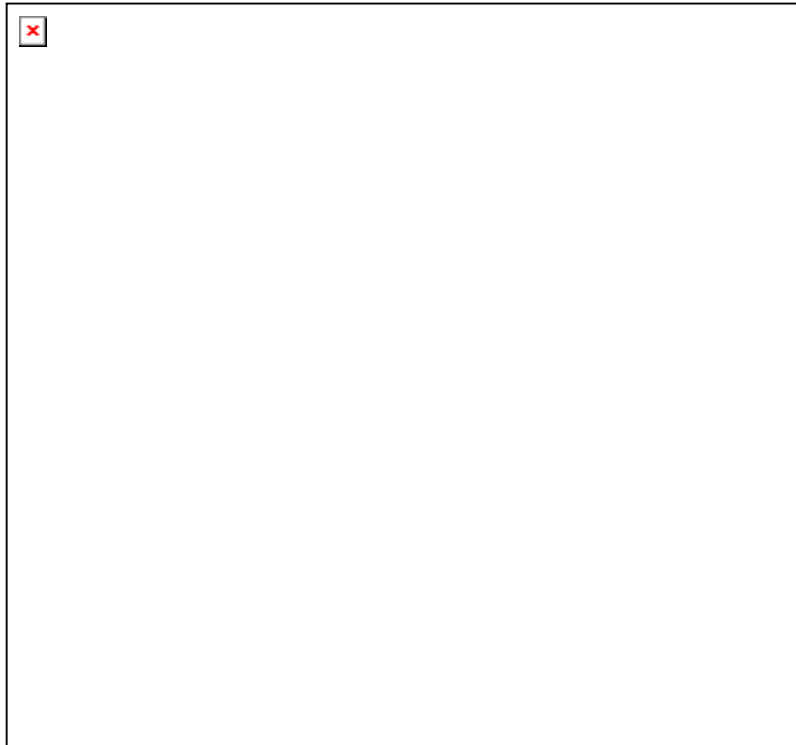
	Nominales	Verbales
Léxicos	5,2	3,1
Sintácticos	1,7	2,4

**Figura 3.** Resultados según tipo de palabra.

Como se puede apreciar, a nivel léxico los alumnos explicitan con mayor facilidad los nombres; y a nivel sintáctico explicitan con mayor facilidad los verbos. Esta relación léxico/nominal y sintáctico/verbal también resultaba esperable por la importancia central que tiene el sintagma verbal en la estructura sintáctica que alcanza a revertir la preponderancia de lo nominal.

Otros resultados esperados son, en primer lugar, el mejor desempeño de los alumnos de colegios particulares por sobre los de colegios subvencionados; en segundo lugar, del grupo de comprensión alta por sobre el de comprensión baja; y, en tercer lugar, del grupo de inteligencia lingüística alta por sobre el grupo de inteligencia lingüística baja.

Estos resultados, detallados según tipos de errores, se presentan a continuación.



Como se podrá apreciar, se dan los resultados esperados, independiente del tipo de error de que se trate. Sin embargo, las diferencias son pequeñas, excepto en el nivel sintáctico, por un lado, y entre los buenos y malos comprendedores, por otro.

Que haya diferencia entre buenos y malos comprendedores en los distintos tipos de errores guarda congruencia con la correlación significativa obtenida entre comprensión de lectura y experiencia metacomprendiva.

Otra observación interesante es el hecho de que las mayores diferencias se dan en lo sintáctico, es decir, las diferencias de estrato, comprensión de lectura e inteligencia lingüística afectan más a la detección de los errores sintácticos que a los léxicos o a los semánticos.

En el nivel semántico, las diferencias son mínimas, tanto para la variable inteligencia lingüística como para estrato socioeconómico. Esto no ocurre para la variable comprensión de lectura, donde la diferencia es mayor. De ello se puede especular acerca de la relación cercana entre lo semántico y la comprensión.

## **CONCLUSIÓN**

Consideramos exitoso nuestro intento por evaluar la experiencia metacomprendiva. La correlación existente con comprensión nos hace estar optimistas respecto al empleo de estrategias metacognitivas para desarrollar la lectura.

Además, al revisar la baja correlación con conocimiento metacomprendivo, queda de manifiesto que para desarrollar la experiencia metacomprendiva no es necesario recurrir a la entrega de información consciente. Por el contrario, el desarrollo de la experiencia metacomprendiva se relaciona con el "saber hacer".

Finalmente, debido al menor logro en lo sintáctico y en lo semántico, se ve la necesidad de enfatizar estos aspectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje por sobre lo léxico, exigiendo de los alumnos que examinen conscientemente estos procesos cuando los están llevando a cabo y que tengan que explicitarlos con frecuencia; sobre todo si pensamos en la relación más estrecha entre estos niveles y la comprensión de lectura, cuyo mejoramiento es el fin último de esta investigación.

## NOTAS

<sup>1</sup> La Dra. Crespo adaptó y aplicó en Chile un test estandarizado creado por [Shearer \(1995\)](#), denominado MIDAS.

## REFERENCIAS

August, D. L.; Flavell, J. y Clift, R. (1984). "Comparison of Comprehension Monitoring of Skilled and Less Skilled Readers" en *Reading Research Quarterly*, 20.

Baker, L. (1984). "Children's Effective Use of Multiple Standards for Evaluating their Comprehension" en *Journal of Educational Psychology*, 76.

Burón, Javier (1993). *Enseñar a Aprender*. Bilbao: Mensajero.

Crespo, Nina (1997). *Relación entre Conocimiento Metacomprendido en la Lectura y Tipos de Inteligencia en Estudiantes de Educación Media*. Tesis Doctoral, Lingüística, I.L.C.L., UCV.

Flavell, John (1977). *Cognitive Development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Flavell, John (1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Psychological Inquiry" en *American Psychologist*, 34.

Gardner, H. (1994) *Estructuras de la Mente, la Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Garner, R. (1980). "Monitoring of Understanding: An Investigation of Good and Poor Reader's Awareness of Induced Miscomprehension of Text" en *Journal of Reading Behavior*, 12.

Garner, R. y Kraus, C. (1981-1982). "Good and Poor Comprehender Differences in Knowing and Regulating Reading Behaviors" en *Educational Research Quarterly*, 6.

Lawson, M. (1980) "Metamemory: Making Decisions about Strategies" en J. R. Kirby y J. B. Biggs (Eds.) *Cognition, Development, and Instruction*. New York: Academic Press.

Mateos, M del Mar. (1991) "Entrenamiento en el Proceso de Supervisión de la Comprensión Lectora: Fundamentación Teórica e Implicaciones Educativas" en *Infancia y Aprendizaje*.

Miller, Patricia (1985). "Metacognition and Attention" en D . L. Forrest-

Presley, G. E. MacKinnon y T. Gary Waller (Eds.) *Metacognition, Cognition and Human Performance*. Orlando: Academic Press.

Paris, S. G. y Myers, M. (1981). "Comprehension Monitoring, Memory and Study Strategies of Good and Poor Readers" en *Journal of Reading Behavior*, 13.

Shearer, B. (1995). *The Multiple Intelligence Developmental Scales (MIDAS)*. Ohio: Multiple Intelligence Research and Consulting. (Producido y adaptado por la Dra. Nina Crespo y el Dr. Raúl Pizarro en la Universidad Católica de Valparaíso, Chile)

Wade, S. (1990) "Using Think Aloud to Assess Comprehension" en *The Reading Teacher*, 43, 7.

Wagoner, S. (1983) "Comprehension Monitoring: What It Is and What We Know about It" en *Reading Research Quarterly*. XVIII, 3.

Winograd P. y Johnson, P. (1980) *Comprehension Monitoring and the Error Detection Paradigm*. Urbana: University of Illinois.

Zabucky, Karen y Moore, De Wayne (1989). "Children Ability to Use Three Standards to Evaluate Their Comprehension of Text" en *Reading Research Quarterly*, 24, 3.

\* Este artículo surge en el marco del proyecto Fondecyt (1990750), a cargo de la Dra. Marianne Peronard en la Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

---

© 2006 *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

Avenida Brasil 2830,

Casilla 4059

Valparaíso, Chile

Fono-Fax: 56-32-237429



[revista.signos@ucv.cl](mailto:revista.signos@ucv.cl)