

La intervención metacognitiva sobre la lectura y la importancia de las estrategias de apoyo

Juana María Otero y Manuel Peralbo



En esta investigación se analizan dos procesos de metacomprensión: el primero se refiere a las estructuras conceptuales en sí; el segundo, a las propias competencias y aprendizaje. Ambos parecen influir en el proceso del conocimiento y el aprendizaje y parece resultar necesario un buen análisis en cada caso de los mecanismos de mediación y ayuda que permiten que el alumno logre ambos tipos de metacomprensión.

INTRODUCCION

Cada día se hace más necesario, desde el ámbito psicopedagógico, incidir sobre el desarrollo de algunas habilidades imprescindibles para que tenga lugar un adecuado proceso de aprendizaje en la escuela. La razón proviene de la constatación de que, en definitiva, la mayor parte del comportamiento humano, lo que incluye la actividad escolar, está orientado fundamentalmente hacia la solución de problemas. El aprendizaje de la lectoescritura, las matemáticas, las ciencias sociales, etc., parece mejorar con el desarrollo de habilidades que permiten identificar con claridad la entidad del problema que se ha de resolver; determinar las actividades posibles o planes que pudieran conducir a la solución correcta; seleccionar entre todos los posibles planes aquel que se considere más apropiado; probar y evaluar sus resultados para seleccionar otro si no resultara eficaz (Bransford y Stein, 1984).

Sin embargo, no basta con saber cuáles son los pasos a dar en la solución de una tarea, ya que su abordaje eficaz dependerá también del grado en que el niño sea capaz de aprovechar al máximo sus, siempre limitados, recursos. Es aquí donde la utilización de estrategias para el aprendizaje puede resultar extraordinariamente interesante y provechosa. No es suficiente, a veces, estar motivado para el aprendizaje en la escuela, incluso aunque se sepa cómo enfrentar la solución del problema o problemas que implica. Es también imprescindible

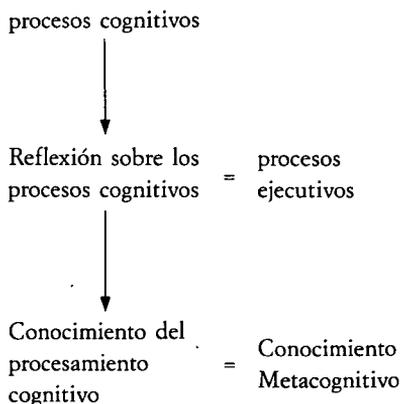
disponer de estrategias que sean aplicables en el diseño de los posibles planes a poner en marcha para alcanzar la meta de aprendizaje deseada. Si el problema es memorizar información abundante y compleja, cuáles son las mejores estrategias para hacerlo. Si lo importante es comprender y sintetizar el material escrito, cómo captar las ideas principales y cómo organizarlas para que puedan luego ser comunicadas eficazmente. Cómo desarrollar estrategias nuevas para nuevos problemas. Qué condiciones son las que facilitan o entorpecen el aprendizaje. Cuáles son los límites y las posibilidades para cada tipo de actividad.

Estas son algunas de las cuestiones que cada día resultan de mayor importancia para conseguir optimizar, en lo posible, el aprendizaje individual y, en consecuencia, el aprovechamiento escolar.

METACOGNICION, MOTIVACION Y APRENDIZAJE ANTE EL PROBLEMA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Desde los estudios sobre la metacognición se han aportado algunos datos interesantes que pueden resultar de gran utilidad para el ámbito de la instrucción. Conceptos fundamentales para ello han sido los de *intencionalidad, reflexividad y control ejecutivo*. A través de ellos es posible, además, diferenciar los procesos cognitivos de los metacognitivos. Y dado el papel que el conocimiento metacognitivo desempeña en la motivación y el aprendizaje, permite un enfoque distinto al aptitudinal para fundamentar las diferencias individuales en el aprendizaje escolar (Weinert, 1987; Glaser y Pellegrino, 1987). Las diferencias individuales en lectura derivadas del tipo de conocimiento metacognitivo del lector pueden proceder, desde luego, de muy diversos factores. Entre los que nos parecen más destacados, podríamos citar los derivados del momento evolutivo en que se encuentra el lector, y los derivados del tipo de experiencia metacognitiva que se les proporciona a través de las tareas de aprendizaje. Básico en todo ello es el diferente nivel motivacional con el que los sujetos enfrentan las tareas de aprendizaje, nivel que sin duda deriva en gran medida del resultado de la reflexión sobre la competencia que cada uno tiene para actuar de forma adecuada en cada circunstancia concreta.

FIGURA 1



Baste un ejemplo para clarificar lo anterior. Un alumno que se enfrenta a la tarea de leer un texto narrativo puede encontrarse en casos muy diversos. Puede presentar un pobre funcionamiento cognitivo, resultado de un mal aprendizaje, que le dificulte la decodificación, la identificación de las ideas y la captación de la estructura subyacente al texto que lee. Puesto que percibe las dificultades con las que se encuentra y el esfuerzo que debe realizar en una tarea, que para otros es simple, difícilmente podrá iniciar sucesivas lecturas con un nivel motivacional adecuado. Aquí la baja destreza cognitiva da lugar, por reflexión, a un conocimiento metacognitivo pobre sobre la propia competencia y ello redundará en una reducida motivación que no ayudará a afrontar nuevos aprendizajes de forma óptima (Bandura, 1981).

Las estrategias de aprendizaje debemos aquí situarlas en el contexto de los procesos ejecutivos. Su papel es de extraordinario interés puesto que juega un papel multiplicador de la potencia intelectual. Permiten interconectar habilidades, conocimientos o destrezas que podrían estar operando aisladamente. Permiten simular los cursos de cada uno de los planes posibles ante una tarea y, por ello, anticiparse a los resultados negativos, y permiten crear esas cogniciones de segundo orden que son las metacogniciones (Weinert, 1987).

En el estudio de las estrategias de memoria podemos encontrar referencias concretas de algunos de los comentarios anteriores. Así, por ejemplo, muchos de los recuerdos literales y mecánicos que observamos en alumnos que emplean supuestamente estrategias de memoria son producto más bien de la carencia de:

1. Motivación previa para el aprendizaje concreto de que se trate (en cuyo contexto se pueden situar las estrategias de apoyo).
2. Conocimientos previos que permitan dotar al nuevo material de una significación distinta de la puramente física.
3. Utilización de una habilidad y no de una estrategia.

Son, éstos, tres aspectos que guiarán, como veremos más adelante, el planteamiento instruccional de este trabajo.

ESTRATEGIAS DE APOYO Y DE APRENDIZAJE

Como hemos podido ver, las estrategias de aprendizaje consideradas como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (Nisbett y Shucksmith, 1987; Danserau, 1985), tienen un doble componente. Por una parte suponen la existencia de un individuo consciente e intencional que identifica la existencia de problemas y planifica las acciones más adecuadas para solucionarlo. Por otra, requieren de la adquisición de procedimientos eficaces que permitan seleccionar los más adecuados a cada tarea concreta. Ambos componentes dan lugar a una consideración relativamente restrictiva de lo que es o no una estrategia de aprendizaje, ya que una habilidad o una actividad concreta, como subrayar, sólo puede considerarse como estrategia si ha sido adquirida de forma reflexiva (es decir, si ha sido resultado de procesos autorreferentes) y es generada de forma estratégica, es decir, su uso ha sido planificado para la consecución de un fin. La estrategia de aprendizaje no es, por tanto, una destreza o un proceso que se ejecuta mecánicamente, como puede ocurrir con los procesos de codificación o atención, si no, a nuestro modo de ver, un proceso derivado fundamentalmente de la metacognición.

Así, para Pressley, Borhowski y O'Sullivan (1985) una característica esencial de la acción estratégica es el conocimiento que el aprendiz puede tener acerca del valor de una estrategia, su rango de aplicabilidad y modo de ejecución. Es importante señalar también que las estrategias de aprendizaje son diferentes de lo que crecientemente se vienen denominando estrategias de apoyo (Dassneram, 1985). Estas serían aquellas que, en lugar de dirigirse directamente al aprendizaje de los materiales, tienen como misión incrementar la eficacia de ese aprendizaje mejorando las condiciones en que se produce. Incluyen estrategias para aumentar la motivación, la atención, la concentración y en general el aprovechamiento de los propios recursos cognitivos. Se trata, por tanto, de autoinstrucciones para mantener unas condiciones óptimas para la aplicación de las estrategias y en el caso del aprendizaje escolar pueden ir dirigidas a incrementar la motivación, la autoestima, la atención, etc. (Moreno, 1989; Pozo, 1990, y Selmes, 1987).

Dicho esto, hay que señalar que existen dos datos importantes a tener en cuenta en un primer acercamiento al tema de las estrategias de aprendizaje. El primero es que tienen un desarrollo progresivo que ha sido señalado con claridad desde el punto de vista evolutivo. El segundo, relacionado con el primero, es que las estrategias de aprendizaje pueden ser enseñadas, es decir, pueden formarse parte de la intervención instruccional. En este sentido, y aunque no pasemos a comentar sus resultados, son interesantes (para más amplia revisión) los estudios llevados a cabo por Myers y Paris (1978), Gordon y Barum (1985), Wong (1985), Baker y Brown (1984), Forrester-Pressley y Waller (1980), Myers y Hammill (1982), Andre y Andersson (1978-79), Wong y Jones (1982), Chi (1984), Flavell (1981) y Pressley, Borhowski y O'Sullivan (1985), entre otros muchos. Sería excesivamente largo tratar aquí todos los resultados de estudios sobre estrategias metacognitivas. Los autores consideran tipos de estrategias distintas en función de la definición propia que dan al término «estrategias». En cualquier caso la mayor parte de los estudios realizados comienzan en que los mejores lectores son también aquellos que tienden a emplear más estrategias y con mayor efectividad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

De todo lo anterior se debería desprender que la instrucción en estrategias, que faciliten la identificación e integración de las ideas principales de un texto, realizada en una mejora de la comprensión en lectores que no presentan dificultades con los procesos de decodificación y en un incremento del conocimiento metacognitivo sobre la comprensión lectora.

Esto teniendo en cuenta que uno de los problemas de los niños con problemas de comprensión lectora es su bajo nivel de comprensión preclásica y, por tanto, en una escasa motivación durante el acto lector, parecería importante poner a prueba la eficacia del uso de estrategias de apoyo que mejoren la propia prestación de comprensión y la motivación para la lectura.

Obviamente, se podría pensar que si ambos procedimientos son de utilidad empleados de forma separada, su eficacia debería aumentar al utilizarlos en un procedimiento combinado. La comprobación de estos planteamientos es, precisamente, lo que guía la investigación que presentamos a continuación. De esta forma se formularon las siguientes hipótesis, que han servido de base para la elaboración de los distintos procedimientos de entrenamiento.

HIPOTESIS Y VARIABLES

1. El entrenamiento en estrategias de comprensión, que incluyen detección de errores, vuelta hacia atrás y uso de marcadores durante la lectura, mejora el nivel de comprensión lectora de los sujetos, produciendo subsecuentemente un incremento en el nivel de competencia percibida.

2. La utilización de estrategias de apoyo, que incluyen el refuerzo y sugestión verbal previa y posteriormente a la lectura, eleva el nivel de competencia percibida, produciendo una mejora subsecuente en el nivel de comprensión lectora.

3. El uso combinado de las variables implicadas en los tratamientos anteriores produce mejoras sensibles sobre los tratamientos aislados, tanto en comprensión como en competencia percibida.

Variables dependientes:

1. El nivel de expectativas de autoeficacia: hace referencia a cómo cada sujeto enjuicia sus propias capacidades con el fin de llevar a cabo una determinada tarea.

2. La fuerza de las expectativas de autoeficacia: expresa el grado de certeza con el que un sujeto puede realizar una tarea; se evalúa esta variable a través de una escala de valoración lineal con unas puntuaciones de uno a diez que son indicativas de la fuerza de sus expectativas de autoeficacia.

3. El nivel de comprensión lectora.

Variables independientes:

1. Entrenamiento en estrategias de metacomprensión.

2. Refuerzo a través de estrategias de apoyo.

3. Combinación de estrategias de metacomprensión y estrategias de apoyo.

TABLE I

Resumen de los dos tratamientos básicos

Entrenamiento en estrategias de metacomprensión	Elevación del nivel de competencia percibida
Detención de la lectura ante fallos de comprensión	Refuerzo dirigido a resaltar su capacidad
Utilización de marcadores	Refuerzo dirigido a resaltar las consecuencias positivas de leer comprensivamente
Discriminar la idea del autor de intereses propios	Refuerzo directo por su ejecución lectora

METODO

Sujetos

Se seleccionó la muestra a partir de 168 sujetos (N = 168), de 11-12 años, de ambos sexos y nivel escolar de 6.º de E.G.B., de los colegios públicos de Santiago de Compostela, de nivel sociocultural medio-medio.

La edad de los sujetos viene determinada por el hecho de que es a los 11 o 12 años cuando se alcanza un nivel aceptable en el control cognitivo de las acciones, por lo que se pueden descartar diferencias debidas a una mayor o menor capacidad para la planificación y la supervisión del comportamiento entre los diferentes sujetos de la muestra.

Para la homogeneización de la muestra se tuvieron en cuenta las siguientes variables: Nivel de aptitudes escolares y C.I.; velocidad, precisión lectora y comprensión lectora. De los 168 sujetos a los que se les aplicaron las pruebas fueron seleccionados 20 para participar en la investigación, dado que reunían las características requeridas: nivel normal de aptitudes escolares y C.I.; sin problemas de decodificación, y nivel bajo de comprensión lectora. Los sujetos fueron distribuidos en cuatro grupos, tres experimentales y uno control, de cinco sujetos cada uno.

Diseño

Se utilizó un diseño «antes-después» con el fin de determinar si se producían cambios significativos en comprensión y/o en motivación para a lectura como resultado de los tratamientos. Este tipo de diseño fue utilizado por su utilidad en la evaluación de procedimientos instruccionales (tabla II).

TABLA II
Grupos y Diseño

GRUPOS	PRUEBAS PRETEST	TRATAMIENTOS	PRUEBAS POSTEST
1	Nivel y Fuerza de Competencia Percibida	Estrategias de comprensión	Nivel y Fuerza de Competencia Percibida
2		Estrategias de comprensión y Competencia Percibida	
3	Comprensión Lectora	Competencia Percibida	Comprensión Lectora
4		Grupo control	

Materiales

Como instrumentos evaluativos se han empleado:

Para la selección de la muestra

1) El TEA-1 (Test de Aptitudes Escolares) de L. L. Thurstone y Th. G. Thurstone. 2) El CLT (Dos Pruebas de Comprensión Lectora - Procedimiento «clo-

ze») de A. Suárez Yáñez y Paul Meara. 3) Un texto de lectura. Para realizar lectura oral, con el fin de controlar la velocidad y precisión en decodificación.

Para el pretest y el postest

—Escala específica de expectativas de autoeficacia en comprensión lectora. Con el fin de medir nivel y fuerza de las autopercepciones de eficacia en tareas de lectura.

—Lectura silenciosa de un texto (semejantes en el pretest y en el postest) y contestación de un cuestionario, para valorar el reconocimiento y el recuerdo del texto, y para luego precisar la comprensión del mismo.

Para las sesiones de entrenamiento

—Material de textos: Se utilizaron 12 textos, recogidos de las lecturas que aparecen en los libros de sexto curso de E.G.B., de las editoriales más comunes aprobadas por el M.E.C., y que se consideran como adaptadas para ser leídas por los niños del nivel elegido; por supuesto que ninguna lectura estaba contenida en sus libros de texto.

—Preguntas relacionadas con los textos leídos. Se le proponían cuatro cuestiones directamente relacionadas con el texto, que contestaban una vez terminado de leer en silencio el texto.

Procedimiento

Fase pretest

Seleccionada la muestra, se comenzaba la fase pretest. En ella se les pedía a los sujetos de todos los grupos que respondieran a una escala específica de expectativas de autoeficacia para la comprensión lectora. Con ella se pretendía determinar el nivel y la fuerza de sus expectativas, en tareas de comprensión lectora, antes de comenzar el tratamiento. Su elaboración tuvo lugar a partir de lo especificado para el microanálisis de las expectativas de eficacia (Bandura, 1977) (los ítems de la prueba se pueden ver en el anexo).

Con anterioridad se llevó a cabo una aplicación para el control de la prueba, con el fin de ajustar convenientemente los ítems de los que consta y ordenarlos por orden de dificultad.

El análisis del nivel de comprensión se llevó a cabo a través de la lectura de un texto, con lectura silenciosa (Miguel Delibes: «El camino», narrativo, n.º de palabras: pretest 3.770, postest 3.483 palabras) y la contestación a un cuestionario con cinco preguntas relacionadas con el contenido del mismo.

Fase de intervención-entrenamientos

Consistió en 12 sesiones de entrenamiento, distribuidas a lo largo de un mes y medio; en las que los sujetos de cada grupo comenzaban con la lectura de un texto, para continuar con el entrenamiento previsto para cada grupo. La duración de cada sesión era aproximadamente de 30/45 minutos.

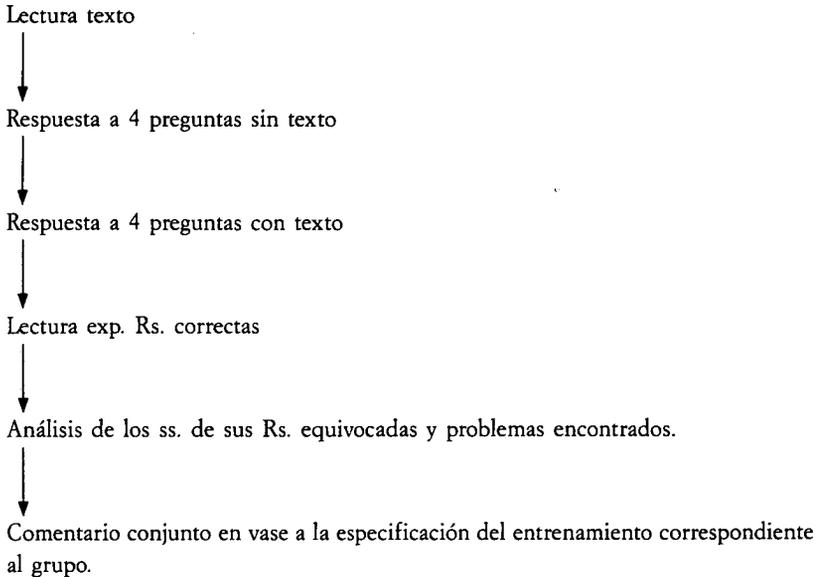
En cada sesión el texto se presentaba en una hoja y los sujetos debían leerlo silenciosamente. A partir de aquí, contestaban en otra hoja a cuatro preguntas relacionadas con el texto leído y que los sujetos tenían que contestar en dos fases:

a) Sin la presencia del texto (prueba de recuerdo).

b) Con la observación del texto, con el fin de que cada sujeto hiciese una primera autovaloración de sus respuestas.

Las preguntas seleccionadas fueron preguntas simples que, en su mayor par-

FIGURA 2



Estructura de una sesión de entrenamiento.

te, se formularon con términos literales del texto e intentaban recoger las ideas principales del mismo.

Contestadas las correspondientes preguntas, el experimentador hacía lectura de las respuestas correctas al cuestionario y los sujetos hacían una autocorrección de las mismas. Seguidamente se realizaba, por parte de los sujetos, un breve análisis de las respuestas equivocadas y sobre los problemas de comprensión detectados.

Por último, sujetos y experimentador realizaban un comentario conjunto sobre los problemas detectados basándose, principalmente, en las particularidades de cada uno de los distintos tipos de entrenamientos.

A continuación comentaremos brevemente las diferencias entre ellos.

Entrenamiento en estrategias de comprensión

La intervención iba dirigida a proporcionar algunas estrategias que facilitaran la identificación e integración de las ideas más importantes del texto, haciendo consciente su uso y efectividad. Se trata básicamente de estrategias de detección de errores de comprensión durante la lectura, aunque se añade (para facilitar la intencionalidad y reflexividad) la diferenciación del propio punto de vista del del autor.

Así, en la primera sesión se les indicaba que ante la detección de fallos de comprensión durante la lectura debían hacer detenciones con el fin de centrarse más en la comprensión del contenido de lo que venían leyendo. Se les indicaba que hicieran una pequeña señal en el texto, para indicar dónde habían tenido que realizar dicha detención, con el fin de analizar posteriormente si esa detención obedecía a una especial dificultad del texto, si la detención era señalada

por la mayoría de los sujetos del grupo o si hubo otros motivos extratextuales que propiciaron la desconexión con las referencias comprensivas que se venían haciendo en la lectura.

En la segunda sesión, unida al recuerdo de lo realizado en la primera, se les instruía, a través de ejemplos, en la utilización de marcadores, poniendo especial atención al título y a las ideas principales.

En la tercera sesión, se recordaban las indicaciones de las sesiones anteriores y se introducía la idea de que en la comprensión es necesario considerar la diferenciación entre la idea del autor y los intereses propios.

En cada sesión, y luego de la lectura, los sujetos debían emitir su opinión personal sobre el texto leído atendiendo a los siguientes criterios: contenido, vocabulario y estructura del texto, e interés personal / idea del autor. Se intentaba que reflejaran en su opinión su valoración sobre la posible dificultad de comprender la idea general que el autor quiere transmitir, si expresa lo que quiere decir de forma fácil, entretenida, divertida o complicada, por el vocabulario que emplea, o por la forma como lo dice y si es o no de su interés lo que allí se puede leer —contenido, texto, vocabulario.

Entrenamiento con estrategia de apoyo

Este entrenamiento va dirigido a reforzar los logros del grupo y a motivarles para mejorar en la lectura, resaltando su competencia y capacidad, mediante la utilización de la sugestión verbal.

Para elevar su nivel de competencia percibida para la lectura, en definitiva su nivel motivacional, se utilizaban expresiones como las siguientes antes y después de la lectura de los textos:

«Sabemos que podéis mejorar mucho en la comprensión de las lecturas, si tenéis en cuenta las indicaciones que os vamos a ofrecer.»

«Sabemos que vosotros también podéis hacerlo.»

«Todos tenéis capacidad suficiente para ello.»

«Estáis haciéndolo bastante bien.»

Tratamiento combinado

La combinación de los dos tratamientos anteriores implicaba básicamente realizar el procedimiento correspondiente al grupo que recibía entrenamiento en estrategias de comprensión, pero añadiendo al comienzo y después de la lectura los comentarios y sugerencias propias del grupo con estrategia de apoyo.

Grupo control

Este grupo actuaba como control de los tratamientos. Es decir, realizaba las actividades de lectura y recuerdo de los textos, pero sin ninguna indicación sobre cómo mejorar y sin ningún estímulo adicional por parte del experimentador.

Para todas las tareas y en todos los grupos, se les dio un tiempo, considerablemente amplio, que fue determinado flexiblemente según el tipo de texto (n.º de palabras/promedio); pero no se fijó restrictivamente por no considerar relevante este factor para el tipo de intervención que se había previsto.

Fase postest

Después del período de intervención se volvió a aplicar la misma escala de autoeficacia, y una lectura semejante a la empleada en el pretest (del mismo autor y similar número de palabras), como en la fase pretest.

Análisis de los resultados

Los resultados, expresados a través de las medias de cada grupo se presentan en la tabla III.

TABLA III
Datos de las medias correspondientes a las fases pretest y postest

	PRETEST			POSTEST		
	N Expec.	F Expec.	Compr.	N Expec.	F Expec.	Compr.
Grupo 1	5.20	5.30	2.90	5.80	6.16	2.20
Grupo 2	5.40	5.82	2.30	5.80	6.52	2.70
Grupo 3	4.80	6.18	2.50	6.20	6.78	3.40
Grupo 4	3.20	5.40	2.60	6.60	5.82	3.20

En ellos se observa que entre el pretest y el postest hay un incremento en comprensión en todos los grupos a excepción del grupo 1 (entrenamiento en estrategias de comprensión). En nivel y fuerza de las expectativas de autoeficacia todos los grupos incrementan sus medias. Posteriormente se realizó un análisis de los datos, estableciendo una comparación diferencial entre las medias obtenidas en el pretest y en el postest, tanto en las variables de nivel y fuerza como de comprensión; reflejándose las ganancias y pérdidas en la tabla IV.

TABLA IV
Comparación diferencial entre medias del pretest y postest

Grupo	Nivel	Fuerza	Comprensión
1	0.60	0.86	-0.70
2	0.40	0.70	0.40
3	1.40	0.60	0.90
4	3.40	0.42	0.60

De los anteriores resultados se desprende que el grupo 3 (estrategias de apoyo) es el que más incrementa su motivación (nivel) y el rendimiento en comprensión. No incluimos en este comentario al grupo control debido a que la interpretación de su alta puntuación en nivel debe ser realizada, como veremos en la tabla V, teniendo en consideración los resultados del análisis de la congruencia entre juicios de eficacia y acción.

El nivel de congruencia entre juicios de eficacia y acción de cada grupo, se efectuó estableciendo comparaciones diferenciales entre la media en el nivel de expectativas de eficacia y la puntuación obtenida en comprensión (tabla V), tanto antes de iniciar el tratamiento como al final del mismo.

Como se puede ver los grupos 1, 3 y 4 tienden a autoevaluarse de forma más optimista en el postest que en el pretest (hay que tener en cuenta que el resultado ideal de una autoevaluación de este tipo, es decir, el máximo ajuste, se reflejaría en una puntuación cercana a 0), y mantiene el grado de ajuste, del pretest al postest, el grupo 2 (tabla V).

TABLA V

Resultados sobre congruencia entre juicios de eficacia y acción (nivel pretest-comprensión pretest y nivel postest-comprensión postest) utilizando las medias obtenidas

	Comienzo tratamiento	Final tratamiento
Grupo 1	2.30	3.60
Grupo 2	3.10	3.10
Grupo 3	2.20	2.80
Grupo 4	0.60	3.40

Hay que señalar, en lo relativo a los resultados del grupo 4 (control), que las expectativas que presenta son claramente disfuncionales, ya que existe un progresivo desajuste entre el nivel de competencia que se atribuyen y sus resultados reales en comprensión lectora después del período de tratamiento. En cualquier caso, su mejoría en comprensión debe ser atribuida exclusivamente al efecto de la práctica, ya que no tuvo ningún tipo de tratamiento, mientras que sus expectativas disfuncionales pueden ser atribuidas a la ausencia de feedback externo sobre sus mejoras en comprensión. Por otro lado, este grupo, como los demás, participaba en un tratamiento del que esperaban obtener beneficios importantes; sin embargo, contrariamente a los otros, no realizaban ninguna actividad «especial», sus tareas eran sencillas y en ningún caso se les hacía hincapié sobre sus errores. Aunque no sea más que una interpretación con escaso valor, creemos que estos motivos pudieron conducir al grupo hacia la sugestión de que el procedimiento «sin más» les conduciría hacia la adquisición de habilidades «insospechadas...». Lógicamente, esto implicaría, de ser así, la actuación de mecanismos motivacionales no previstos en el estudio. Por lo demás, se realizaron pruebas t de significación entre medias para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas que pudieran ser debidas a los tratamientos. Los resultados (tabla VI) no reflejan diferencias significativas en ningún tratamiento, a excepción del grupo control, que no recibiendo tratamiento específico, resulta significativo en su nivel de expectativas de autoeficacia; no obstante este resultado, ha de ser interpretado de acuerdo con lo indicado anteriormente.

La valoración de estos resultados en función de las hipótesis que nos habíamos planteado merecen los siguientes comentarios.

Así, la primera hipótesis sólo recibe un apoyo parcial. Parece claro que no es suficiente el entrenamiento en estrategias de comprensión para mejorar el ni-

TABLA VI

Pruebas «t» de significación entre medias pre y postest en cada grupo

	Nivel	Fuerza	Comprensión
Grupo 1	t = -.61 p = .573	t = -.92 p = .410	t = 1.09 p = .338
Grupo 2	t = -.59 p = .578	t = -1.19 p = .301	t = -.49 p = .665
Grupo 3	t = -.93 p = .404	t = -.47 p = .660	t = -2.09 p = .105
Grupo 4	t = -5.01 p = .007	t = -.51 p = .637	t = -2.06 p = .109

vel de comprensión de la lectura (lo que se refleja en la pérdida de -0.70 entre el pretest y el postest); mientras que se podría afirmar que el tratamiento produce un incremento en el nivel de competencia percibida en los sujetos de este grupo (lo que se traduce en un incremento de 0.60 en el nivel de sus expectativas de eficacia y de 0.86 en la fuerza).

En relación con la segunda y tercera hipótesis se puede decir, tentativamente, que sí se pueden ver confirmadas. Así, la utilización de estrategias de apoyo durante el proceso lector incrementa el nivel de competencia percibida de los sujetos para la lectura (lo que se refleja en la ganancia de 1.40 en el grupo 3 que sólo recibía apoyo). Este incremento en la competencia percibida también se produce si, a la vez que se intenta elevar el nivel de competencia percibida, se entrena a los sujetos en el uso de estrategias de comprensión (donde la ganancia es de 0.40). En ambos casos (grupo con apoyo y grupo con apoyo más estrategias de comprensión) se produce un ligero aumento en sus puntuaciones de comprensión, que es de 0.90 en el grupo 3 (sólo apoyo) y de 0.40 en el grupo 2 (apoyo y estrategias de comprensión).

Comentario aparte merecen los resultados del grupo control. Sus resultados, al finalizar la investigación, podrían sintetizarse en un optimismo exagerado sobre su competencia para la lectura, menor convicción sobre ello que el resto de los grupos y una mejora en sus puntuaciones de comprensión, baja por lo demás como en el resto de los grupos.

Qué interpretación pueden recibir estos resultados desde los conocimientos actuales sobre la intervención en estrategias de aprendizaje. ¿Deben ser interpretados literalmente o caben explicaciones plausibles sobre las variaciones encontradas?

COMENTARIOS FINALES

Las interrogantes anteriores merecen, a nuestro modo de ver, las siguientes consideraciones.

En primer lugar, y en relación con la ausencia de mejoras estadísticamente significativas, hay que tener presente que ese tipo de resultados no es infrecuente en los estudios sobre intervención en estrategias de aprendizaje. Así, por ejemplo, ya Brown (1978) llamaba la atención sobre el hecho de que este tipo de entrenamientos no produce un efecto inmediato.

En segundo lugar, los resultados, cualitativamente considerados, reflejan dos realidades bien diferenciadas. La primera, que no se puede desconsiderar en este tipo de intervención, que trabajamos con sujetos que inician el tratamiento con un bagaje de habilidades y procedimientos bien instaurados a lo largo de su vida escolar. Tales rutinas no pueden ser fácilmente sustituidas por otras. De ahí que los pobres resultados del grupo 1 (que recibía sólo entrenamiento en estrategias de comprensión) puedan ser interpretados como resultado de un período de indeterminación estratégica, en el que no pueden utilizar sus rutinas habituales, pero tampoco han podido incorporar las nuevas estrategias que se les presentan. La segunda, relacionada con la primera, tiene que ver con el hecho, bien constatado en la literatura psicológica, de que los recursos disponibles, incluso cuando son escasos, alcanzan un mejor rendimiento cuando se proponen a los sujetos refuerzo por sus logros y confianza en sus capacidades (Bandura, 1971, 1986). Esto puede ayudar a explicar las diferencias entre los grupos 1 y 2, cuya única diferencia radicaba en que recibieran o no apoyo por parte del experimentador.

De aquí creemos que se desprenden dos consideraciones para la intervención psicopedagógica sobre la comprensión lectora. La primera tiene que ver con la necesidad de determinar, de forma previa a la intervención, el tipo de estrategias y rutinas que emplea el alumno en el inicio del proceso, así como el grado de automatización que tienen (lo cual permitirá valorar la cantidad de tiempo que será necesaria para sustituir las y el tipo concreto de estrategias sobre las que convendría incidir con preferencia). La segunda, y no menos importante, se refiere a la importancia que tiene el fomento de la percepción de competencia para la comprensión de los alumnos, como medio para un aprovechamiento más eficaz de sus capacidades y destrezas. Lógicamente, ambas consideraciones son interdependientes. La primera implica la intención de incidir de forma directa sobre los procesos ejecutivos del alumno, lo que sin duda redundará en una mejora de su metacompreensión. La segunda puede ser tomada en cuenta al momento de que se inicie o no promover un cambio en el conocimiento estratégico del lector y tiene por finalidad la optimización de lo existente. Combinadas pueden ayudar a superar el difícil proceso que siempre supone reestructurar lo anterior para dar cabida a lo nuevo.

Referencias

- ANDRE, M. E. D. A., y ANDERSON, T. H. (1978-1979). The development and evaluation of a self-questioning study technique. *Reading Research Quarterly*, 14, 605-623.
- BAKER, L., y BROWN, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. En P. D. Pearson (ed.) *Handbook of reading research*. Nueva York: Longman.
- BANDURA, A. (1987). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall. Trad. Cast. de A. Riviere: *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, España: Calpe, 1982.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. Trad. Cast.: *Psicología y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona, Martínez Roca, 1987.
- BANDURA, A. (1980). Self-efficacy through: A developmental analysis of self-efficacy. En J. H. Flavell y C. Ross (Eds.), *Social cognitive development* (pp. 200-279). Cambridge University Press.
- BANDURA, J. D., y SMITH, B. S. (1984). *The IDEAL problem solver*. Nueva York: Freeman and Company. Trad. cast.: *Solución IDEAL de problemas*. Barcelona: Labor, 1986.
- BROWN, A. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. En R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Vol. 1, pp. 77-165. Hillsdale, N. J.: I.E.A.
- CHAI, M. T. H. (1984). Representing knowledge and meta-knowledge: Implications for interdependent memory research. En R. H. Kluwe y F. E. Wenner (Eds.), *Metacognition, motivation and Learning*. Hillsdale, N. J.: I.E.A.

- DANSERAU, D. F. (1985). Learning strategy research. En J. W. Segal, S. F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*, vol. 1. Hillsdale, N. J.: LEA.
- FLAVELL, J. H. (1981). Cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. En W. P. Dickon (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). Nueva York: Academic Press.
- FLAVELL, J. H. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Madrid, Aprendizaje Visor, Original de 1977.
- FORREST, D. L., y WALLER, T. G. (1980, abril). *What do children know about their reading and study skills*. Documento presentado al encuentro de la American Educational Research Association, Boston, MA.
- FORREST-PRESSLEY, D. L.; MACKINNON, G. E. y WALLER, T. G. (1985). *Metacognition, Cognition and Human Performance*, vol. 2. Londres, Academic Press.
- GLASER, R. y PELLEGRINO, J. W. (1987). Aptitudes for learning and cognitive processes. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.): *Metacognition, motivation, and understanding*. Hilldale, N. J.: Erlbaum.
- GORDON, Ch. J. y BRAUN, C. (1985). Metacognitive Processes: Reading and Writing Narrative Discourse. En D. L. Forrest-Pressley; G. E. Mackinnon y T. G. Waller, (1985). *Metacognition, Cognition and Human Performance*, vol. 2. Londres, Academic Press.
- MORENO, A. (1989). *Perspectivas psicológicas sobre la conciencia*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- MYERS, P. y HAMMILL, D. D. (1982). *Methods for learning disabilities*. (2.ª ed.). Nueva York: Wiley.
- MYERS, M. y PARIS, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70.
- NISBETT, J. y SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana - Aula XXI.
- POZO, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza Editorial.
- PRESSLEY, M.; BORKOWSKI, J. G. y O'SULLIVAN, J. (1985). Children's Metamemory and the Teaching of Memory Strategies. En D. L. Forrest-Pressley, G. E. Mackinnon y T. G. Waller (1985), *Metacognition, Cognition and Human Performance*, vol. 2. Londres, Academic Press.
- SELMES, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/MEC (publicación original en inglés en 1987).
- WEINERT, F. E. (1987). Introduction and overview: metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.): *Metacognition, motivation, and understanding*. Hilldale, N. J.: Erlbaum.
- WONG, B. Y. L. (1985). Metacognition and Learning Disabilities. En D. L. Forrest-Pressley, G. E. Mackinnon y T. G.; Waller, (1985). *Metacognition, Cognition and Human Performance*, vol. 2. Londres, Academic Press.
- WONG, B. Y. L. y JONES, W. (1982). Increasing metacomprehension in learning disabled and normally-achieving students through self-questioning training. *Learning Disabilities Quarterly*, 5, 228-240.

Anexo

ITEMS CORRESPONDIENTES AL CUESTIONARIO DE COMPETENCIA PERCIBIDA PARA LA COMPRENSION DE LA LECTURA

1. Me considero capaz de leer sin vacilaciones ni equivocaciones cualquier tipo de lectura.
2. Soy de esas personas que no necesito fijarme mucho para comprender bien lo que voy leyendo.
3. Me considero capaz de hacer un resumen escrito de las ideas principales de un texto después de leerlo.
4. Me considero capaz de comprender perfectamente una lectura infantil.
5. Me considero con suficiente capacidad para realizar la lectura de un cuento para luego comentarlo a mis compañeros.
6. Pienso que puedo comprender perfectamente la lectura de los textos escolares.
7. Me considero capaz de comprender con facilidad la lectura de las noticias de un periódico.
8. Me creo capaz de comprender la información de una revista de divulgación científica.

La intervención metacognitiva sobre la lectura y la importancia de las estrategias de apoyo.

Juana María Otero Suárez y Manuel Peralbo Uzquiano
CL&E, 1993, 17, pp. 41-55

Resumen: Con la investigación que aquí se presenta analizamos la influencia que tienen sobre la mejora de la comprensión lectora las estrategias de comprensión y las de apoyo. Para ello se utilizan cuatro grupos de sujetos de 6.º de E.G.B. Cada uno recibe un tratamiento consistente en 1) utilización de estrategias de comprensión; 2) utilización de estrategias de comprensión y aplicación de estrategias de apoyo por parte del experimentador; 3) sólo estrategias de apoyo; y 4) ningún tipo de intervención. Los resultados apuntan hacia una mejora del nivel de competencia percibida para la comprensión lectora en todos los grupos, mientras que se plantean problemas al considerar los efectos de las estrategias de comprensión sobre el rendimiento de los sujetos. Se discute la relevancia del entrenamiento en habilidades metacognitivas y el papel de la competencia percibida en el rendimiento en comprensión lectora.

Datos sobre los autores: Juana María Otero Suárez es psicóloga y especialista de Lenguaje y Manuel Peralbo Uzquiano es profesor titular de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad de La Coruña.

Dirección: Facultad de Humanidades. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Campus de La Zapateira, s/n; La Coruña.

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.

