

ONTOGENIA DE LOS MODELOS MENTALES DE TEXTO*

MARIANNE PERONARD TH.
Universidad Católica de Valparaíso

El objetivo del presente trabajo es mostrar los resultados de una investigación acerca de la evolución del concepto de texto en niños de Valparaíso y Viña del Mar, desde prekindergarten hasta 4° medio. La muestra total fue de 360 sujetos. La metodología empleada en la recolección de datos varió según el nivel de desarrollo intelectual: con los niños de prekindergarten y de 1°, 3° y 4° de Educación Básica se utilizaron las entrevistas semidirigidas, mientras que con los sujetos de 6° y 8° básico y 2° y 4° de Enseñanza Media se aplicó un cuestionario de selección múltiple cuyas alternativas reflejaban modelos de texto con diferentes niveles de complejidad, a las que se asignaron puntajes en un rango de 1 a 30 puntos. Estos datos se vertieron en tablas de frecuencia de puntajes. Si bien los resultados son tentativos, reflejan una cierta regularidad global que invita a proseguir la línea investigativa.

1. INTRODUCCIÓN

Lo que sigue corresponde a los resultados parciales de una investigación llevada a cabo en la Universidad Católica de Valparaíso desde el año 1996 en torno al desarrollo ontogenético del conocimiento metacognitivo referido a la lectura eferente (Rosenblatt 1994). El trabajo se ha desarrollado utilizando dos modalidades metodológicas diferentes para la recolección de datos: en una se recurrió a entrevistas semidirigidas y abarcó a los niños más pequeños (kinder a 4° año básico); la otra incluyó a estudiantes de 6° básico a 4° año de Enseñanza Media y los datos fueron recogidos mediante un cuestionario de selección múltiple.

La diferencia se debió a razones prácticas: comprobamos que los niños de 4° año básico no tenían aún habilidades lectoras suficientes como para leer y comprender las preguntas y, menos aun, para seleccionar fundadamente una de las alternativas ofrecidas. Ante esta situación, no del todo inesperada, decidimos recurrir a las entrevistas personales durante las cuales pudiéramos guiar al alumno hacia temas similares a los contenidos considerados en el cuestionario.

* Proyecto Fondecyt 1020791

Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: Marianne Peronard <mperonar@ucv.cl>

2. MARCO TEÓRICO

El fundamento teórico de este proyecto tiene sus raíces en los conceptos expuestos por Flavell y Wellman (1977) a propósito de sus trabajos sobre el desarrollo de las capacidades mnemónicas y, más específicamente, en las ideas expuestas por Flavell (1979, 1985) al extender el concepto 'metacognición' para abarcar otros procesos cognitivos como la atención, la comunicación, la comprensión, etc. Desde un comienzo, Flavell intuyó que el término metamemoria podía apuntar a dos fenómenos diferentes, que denominó originalmente 'experiencia' y 'conocimiento metacognitivo'. Puesto que con el término experiencia se refería no al conjunto de conocimientos adquiridos vivencialmente sino, más bien, al "darse cuenta" de un sentimiento o del esfuerzo mental implicado en un determinado proceso cognitivo, ambos aspectos tenían en común el ser conscientes. Posteriormente, el concepto de experiencia fue modificado por los discípulos de Flavell, quienes prefirieron distinguir entre conocimiento y regulación o control (Garner 1994).

Al hacer esta distinción entre conocimiento y actividad metacognitivos, surge el cuestionamiento acerca de la naturaleza consciente de la metacognición (Peronard 1999a) que, en cierta forma, convergió con la distinción entre conocimiento declarativo (saber fáctico) consciente o conscientizable y conocimiento procedimental (saber hacer) inconsciente o automatizado. Posteriormente, y ya desde una perspectiva francamente estratégica de los procesos de lectura, Paris et al. (1994) proponen agregar un nuevo tipo de conocimiento, el condicional (cuándo y para qué aplicar una determinada estrategia), que en cierta forma pudiera parecer una proposición redundante, dado que, si hablamos de comportamiento estratégico, la finalidad es parte del concepto. Sin embargo, hemos querido destacar el conocimiento consciente acerca de la finalidad de la acción cognitiva con el nombre de 'teoría de la tarea' para destacar su importancia como prerrequisito del conocimiento en el que se funda el conocimiento condicional y, por ende, la conducta estratégica. Más definitivo aun, como prerrequisito para saber cuándo y para qué aplicar determinada estrategia, nos parece el conocimiento de las características del objeto sobre el que recae la cognición, en este caso, el texto escrito.

Entre las características que influyen en el modo en que un lector puede enfrentar la tarea destacamos:

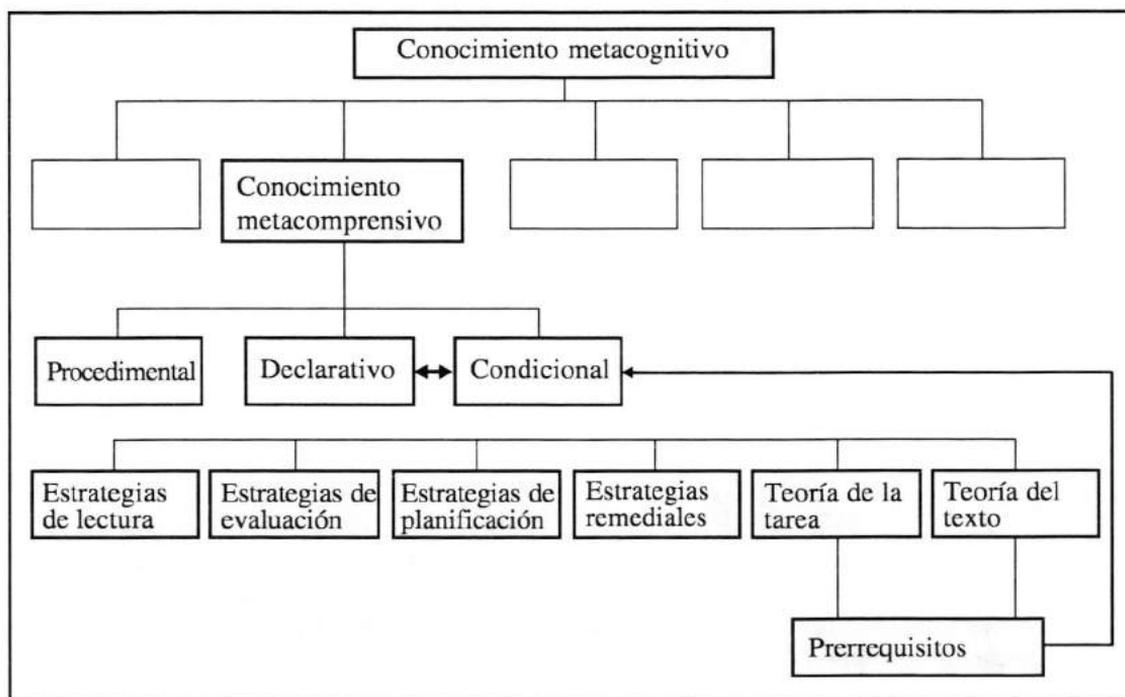
- que todo texto hace referencia a algún aspecto del mundo (real o ficticio) y a la situación comunicativa;
- que todas las partes de un texto tienen alguna relación entre sí y con el conocimiento previo, tanto a nivel de secuencia proposicional (microestructura), como a nivel más global (macroestructura);
- que el autor no explicita todas las proposiciones que sirven de entramado para su coherencia;
- que el texto presenta una serie de recursos lingüísticos (marcas de cohesión) o gráficos que sirven de apoyo al lector para construir la representación textual;

- que existen diversos tipos de textos que se distinguen por su textura y por su fuerza ilocutiva (Austin 1982);
- que el contenido de los textos de cierta longitud está jerárquicamente organizado, de modo que ciertas proposiciones son más importantes que otras para entender el todo.

El conocimiento de estas características, entre otras, llevará al lector a hacer una lectura inferencial, a monitorear la coherencia de la representación que va construyendo durante la lectura, a asegurarse de haber descubierto la intención del autor, a poner especial atención a ciertas proposiciones, a no pasar por alto ciertos signos de puntuación y tipos gráficos, etc.

Durante las décadas del 80 y del 90, surgieron varios modelos alternativos de metacognición: Schraw y Dennison (1994), Garner (1994) y Peronard (1999b); todos fuertemente influidos por el primero, es decir, el de Flavell (1979). El modelo que usamos para la construcción del cuestionario se basó en una versión renovada del que presentamos en Peronard (1999b), que no varió en cuanto a los dominios o campos en los que analizamos inicialmente la metacompreensión de textos escritos y que se presenta en la siguiente figura.

Figura N° 1. Modelo de conocimiento metacognitivo referido a la lectura comprensiva



Como se podrá observar, el conocimiento metacomprendivo es apenas uno de los metaconocimientos que se pueden adscribir al concepto genérico de metacognición. Hemos acogido la clasificación tridimensional propuesta por otros estudiosos (Paris et al. 1994) para el conocimiento metacomprendivo. El encuadre más débil del conocimiento procedimental se debe a que, dado su hipotético carácter inconsciente o automatizado (Karmiloff-Smith 1994), no parece que sea fácilmente verbalizable o reconocible en su forma verbalizada y, por tanto, no se puede elicitar mediante entrevistas o cuestionarios de selección múltiple. Por otra parte, quienes se han interesado por el estudio de la actividad metacognitiva suelen asignar a esta categoría varios procesos cognitivos; por ejemplo, de planificación, de formación de hipótesis proyectivas, de autocorrección para remediar un fallo de comprensión, y de evaluación, que le permitan comprobar el éxito de las estrategias cognitivas aplicadas durante la lectura, aquello que ya Flavell (1979) distinguía con el nombre de estrategia metacognitiva.

Intentando aclarar el concepto de conocimiento procedimental que, supuestamente, subyace en la actividad metacognitiva y que, sin embargo, aparece aún como reconocidamente poco claro (Schacter y Tulving 1994) hemos distinguido entre saber ejecutar una actividad cognitiva (cómo) y ser capaz de explicitar la acción, en términos globales (qué). Por ejemplo, un sujeto puede saber y decir que pide que le hagan preguntas después de leer un texto para saber si lo comprendió, pero no puede decir qué actividades realiza su cerebro cuando él busca la respuesta en su memoria; un lector puede decir que lo primero que hace al comenzar a leer para una clase es recordar lo que la profesora dijo sobre el tema el día anterior, pero no podría explicar cómo lo hace. En otras palabras, en todo conocimiento procedimental hay un nivel de conocimiento declarativo, conscientizable y un nivel más profundo, inconsciente, es decir, un saber hacer sin saber cómo.

Del nivel más somero hemos escogido tres aspectos, frecuentemente asociados al conocimiento procedimental, a saber, planificación, evaluación y reparación. Estas actividades son estratégicas, en cuanto se realizan en un momento determinado con un fin determinado y, si bien es posible que el lector no pueda llevar a la conciencia los procesos neurológicos subyacentes, es altamente probable que tenga conciencia de la intención de realizar una determinada conducta, propósito que gatilla el proceso neurológico. Por ello, en nuestro instrumento hemos incluido preguntas dirigidas al conocimiento declarativo acerca de estrategias de planificación, de evaluación y remediales.

3. LA INVESTIGACIÓN

Como se señaló anteriormente, nuestro objetivo general es lograr un panorama esquemático del desarrollo del conocimiento metacomprendivo en alumnos a lo largo de su educación básica y secundaria, investigación que hemos realizado por etapas, adaptando el método de recolección de datos a las características cognitivas asociadas a la edad de nuestros sujetos. En este trabajo, se presentan solo los resultados obtenidos en relación con la teoría del texto, conocimiento, como se ha dicho anteriormente, considerado prerrequisito para alcanzar el conocimiento condicional.

3.1. *Primera etapa*

Un primer momento lo dedicamos a los niños más pequeños: preescolares, primero y tercer año básico (Crespo y Peronard 1999, Velásquez 1999). Fue un trabajo de naturaleza cualitativa, en el que no se partió de categorías prefijadas sino que éstas surgieron del análisis de las grabaciones. El método fue la entrevista, bastante libre y breve, pues muy pronto la escasa capacidad atencional de los pequeños interfería con la entrevista. Se trataba de dirigir la conversación hacia tres tópicos: sus opiniones acerca de ellos mismos como lectores (¿sabes leer?), su concepto de texto (¿qué se lee?) y su concepto de lectura (¿qué es leer?). Como otra manera de obtener información acerca de este último tema, se agregó la pregunta, “leer y ver televisión ¿es lo mismo?”

La muestra fue de un total de 180 sujetos (60 por cada nivel educativo), niños y niñas en igual proporción. Los resultados permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

- a) En respuesta a la pregunta ¿sabes leer? se pudo comprobar que para los alumnos de kinder, un texto es un conjunto no secuencial de letras. De hecho, el preescolar afirma que sabe leer, aun cuando reconoce que algunas letras no las sabe. En primer año básico, esta idea ya ha cambiado, pues reconoce que es necesario saber todas las letras. En tercero básico, el alumno ya reconoce que el texto lo constituyen secuencias de letras que deben ser pronunciadas como un todo.
- b) Esta misma secuencia (letras aisladas, todas las letras, letras como conjunto ordenado linealmente) se obtuvo de la pregunta ¿qué se lee? Para los preescolares un texto puede estar formado por letras o dibujos o ambos a la vez. Tampoco parecen discriminar con claridad entre números y letras. Los alumnos de primero básico señalan que el texto está conformado por letras y si hay dibujos, éstos son meros acompañantes que no se leen, solo se miran. En tercero, en cambio, predomina la noción de que lo que se lee son palabras y que éstas no solo están allí para ser pronunciadas sino que, además, significan. Si bien para los menores las palabras o las letras dicen cosas y por lo tanto es posible contar lo que dicen, ese contar es solo un invento basado en dibujos o el recuerdo de algún cuento escuchado antes. Cuando han llegado a tercero básico, ya mencionan unidades mayores y hablan de entender “lo leído” o “la lectura”.
- c) Todos los sujetos, sin distinción de edades o niveles escolares, tienen una noción clara de cuáles son algunos de los soportes de los textos (diarios, revistas, carteles, libros de cuentos). No obstante, solo los niños y niñas de tercero se refieren a textos propiamente tales, mencionando algunos nombres de cuentos.
- d) En cuanto al tema de la diferencia entre leer y ver televisión, se pudo comprobar que en tercer año comienza a surgir la idea de que el texto exige esfuerzo mental, no así la televisión.

En resumen, es posible destacar los siguientes cambios en esta primera etapa de escolaridad que se encuentran en el nivel de tendencias, pues no se dan, consistentemente, ni intra- ni interindividualmente.

- De explicaciones basadas en datos externos físicos y perceptivos a explicaciones apoyadas en experiencias internas. Esta realidad observada pareciera sostener la propuesta de Vygotsky (1964) y coincidir con estudios sobre conocimiento metacognitivo llevados a cabo con adolescentes (Crespo 1996).
- De la consideración de la letra como unidad lectora a la palabra y al texto y, consecuentemente, del concepto de leer como saber pronunciar cada letra o las secuencias breves de letras a la lectura como un esfuerzo por obtener el significado de una unidad lingüística mayor. Backer y Brown (1984) ya habían señalado esta tendencia en el concepto de la lectura de aprendices con diversos grados de pericia.

A la luz de estos hallazgos, se podría concluir que el concepto de texto se desarrolla de manera sintética. Es decir, el niño lo percibe primero como letras que deben ser pronunciadas, luego como letras que es necesario unir para pronunciarlas y solo posteriormente lo concibe como secuencias de palabras cuyo significado es necesario descubrir. Por otra parte, el niño que no sabe leer aún, pero toma un libro de cuentos y “lee” su contenido da señales de entender que los textos, en cuanto soporte, significan. Sin embargo, puesto ya en la perspectiva de lector, es decir, considerando el texto propiamente tal, su punto de partida es la letra.

3.2. Segunda etapa

La segunda etapa de la investigación se centró en los alumnos de cuarto año básico (Peronard et al. 2001). A estos niños, en un primer momento, se les aplicó el cuestionario de selección múltiple junto a los alumnos de octavo año básico y segundo y cuarto año de Enseñanza Media. Sin embargo, como se dijo anteriormente, descubrimos que aún no eran capaces de comprenderlo y, en consecuencia, decidimos hacerles entrevistas similares a las hechas a los cursos inferiores, pero –dadas su mayor capacidad atencional y su mayor experiencia con textos escritos– tratamos, en lo posible, de incorporar todos los campos o dominios que distinguimos en el modelo. Esta vez, la muestra estuvo constituida por 72 alumnos de cuarto año de Educación Básica en 26 establecimientos educacionales de Valparaíso y Viña del Mar, seleccionados al azar de entre todos los establecimientos municipalizados y particulares subvencionados de ambas ciudades.

Si bien hay cierta homogeneidad en los comentarios, algunos sujetos revelan un conocimiento más variado y más maduro, lo que parece depender de factores personales o familiares más que escolares, puesto que las diferencias se pueden observar entre sujetos de un mismo establecimiento educacional. Este hecho se mantiene a lo largo de todos los niveles de escolaridad. Las entrevistas mostraron que el ámbito en el que los niños ubican la lectura es, casi exclusivamente, el escolar (“lo que se

lee son materiales escolares, cuentos o materia”, “los niños mayores leen mejor porque van en cursos superiores”, “para aprender a leer hay que ejercitar las lecturas en casa”, por ejemplo). A los temas trabajados en los cursos inferiores agregamos preguntas específicas acerca de las diferencias entre diversos tipos de textos que ellos mencionaban espontáneamente, por ejemplo, “¿Es lo mismo un cuento que una materia de ciencias?”, “¿Es lo mismo una noticia del diario que un cuento?”

En cuanto a los cambios que se pueden observar en comparación con el cuarto año básico, cabe destacar los siguientes:

- a) Todos los alumnos de cuarto año básico saben que los textos están constituidos por palabras y que éstas tienen un significado. Corresponden a lo que Townsend et al. (1987) denominan ‘pronunciadores de palabras’ (“word callers”).
- b) Salvo raras excepciones, los sujetos no tienen aún la noción de coherencia textual, es decir, son muy pocos los que han iniciado la etapa que Townsend et al. (1987) denominan ‘perceptores de proposiciones’.
- c) A diferencia de los niños menores, que solo distinguen los soportes de los textos, entre los alumnos de cuarto año básico empieza a surgir la distinción entre tipos de textos, tomando como criterio diferenciador el contenido y su utilidad.
- d) En una minoría de alumnos comienza a surgir la noción incipiente de jerarquía semántica, sobre todo en relación con el título.
- e) El concepto de macroestructura referido a los cuentos está presente en algunos sujetos en forma parcial y rudimentaria.

3.3. Tercera etapa

La tercera, y última etapa, fue de naturaleza cuantitativa. En ella se empleó un cuestionario de selección múltiple con 48 preguntas y seis alternativas para cada una de ellas. Las preguntas corresponden a los seis campos incluidos en nuestro modelo, a saber, conocimiento acerca del texto, la tarea y las estrategias de planificación, lectura, evaluación y remediales.

Las alternativas se construyeron como reflejo de las cinco teorías que, hipotéticamente, el niño elabora acerca del texto durante su paso por los distintos niveles de educación. El puntaje asignado a cada alternativa depende del grado de complejidad y abstracción de la teoría correspondiente. El puntaje mínimo (1 punto) se asignó a la primera alternativa “No lo he pensado” y que interpretamos como ausencia de conocimiento, indecisión o indiferencia.

El siguiente puntaje (4 puntos) corresponde a un concepto de texto como una realidad exclusivamente material (tamaño o claridad de letra, longitud del texto, etc.).

Se asignó 9 puntos a las alternativas que reflejan una teoría del texto que no contempla el factor coherencia ni jerarquía semántica; en otras palabras, según esta

teoría, el texto es una secuencia de palabras en las que no es posible descubrir grupos de palabras inherentemente más importantes: la importancia la asignan otros, los compañeros o la profesora.

Según la teoría que, supuestamente, el niño desarrolla posteriormente y a la que se asignaron 12 puntos, el texto está conformado por unidades significativas mayores que están conectadas entre sí debido a que tratan de un mismo tema.

Las dos últimas teorías son bastante semejantes a las teorías de los lectores expertos en cuanto incluyen los conceptos de coherencia textual y jerarquía semántica; la diferencia entre ambas radica en que en la última, el texto es concebido como un elemento de una situación comunicativa y, por lo tanto, cumple no solo función experiencial sino que refleja, además, la intencionalidad del autor y la situación retórica imaginada por él, por cuanto presupone cierto nivel de conocimiento previo por parte del lector. Se adjudicaron 20 puntos a la primera de estas alternativas y 30 a la segunda.

Este instrumento se aplicó a un total de 270 alumnos que asistían a sexto y octavo años de Educación Básica y a segundo y cuarto años de Enseñanza Media de 27 establecimientos educacionales municipalizados y particulares subvencionados, seleccionados al azar de entre todos los de Valparaíso y Viña del Mar. En cada curso se seleccionó una muestra al azar de 10 alumnos (Peronard et al. 2001). En definitiva, en cada curso se contó con 70 alumnos, excepto en el 6° año básico, en el cual hubo dos alumnos que no contestaron todo el cuestionario.

Para comparar estos datos cuantitativos con los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas, éstos se transformaron en tablas de frecuencia de puntajes para determinar qué alternativas habían sido seleccionadas por la mayor cantidad de alumnos en cada curso. En las tablas se ha ubicado, encima de las columnas, el número de cada una de las diez preguntas que apuntan al conocimiento de las características de los textos y cuyo objetivo es intentar describir el modelo o teoría del texto de los alumnos.

En la primera columna, se han ubicado, en orden ascendente, los puntajes asignados a cada una de las seis alternativas ofrecidas para cada pregunta; orden que, supuestamente, representa el desarrollo de la teoría de menor a mayor grado de complejidad. De esta manera, la frecuencia de los puntajes permite descubrir cuál es la alternativa seleccionada con mayor periodicidad, es decir, qué teoría guía a la mayor cantidad de alumnos en su elección de alternativas. Para mayor claridad, en cada tabla se destaca la alternativa que obtiene la mayor frecuencia.

Al estudiar estas tablas de frecuencia, lo primero que llama la atención es una cierta falta de consistencia en las teorías sostenidas por los alumnos, especialmente notable en sexto año básico. Los alumnos, ante preguntas similares, no siempre escogieron las alternativas correspondientes a la misma teoría. Así, por ejemplo, si bien en la pregunta (3) "Un texto está mal escrito cuando..." y en la (48) "Un texto está bien escrito cuando..." escogen con mayor frecuencia las alternativas referidas a la claridad de la letra, al seleccionar las alternativas para la pregunta (9) "Un texto es difícil de entender cuando...", marcan mayoritariamente la alternativa referida a

la intención del autor. Frente a la pregunta (27), “Un texto es fácil porque...”, se inclinan por la alternativa que menciona su propia actitud hacia el tema y no aquella que hace referencia a la intención del autor.

Por otra parte, si se observa la totalidad de la tabla de frecuencia de este nivel de escolaridad, se comprueba una gran dispersión: las mayores frecuencias cubren 5 de las 6 alternativas ofrecidas. La única que no alcanza nunca la mayoría es aquella a la que se asignó valor mínimo, a saber, “No lo he pensado”, que, como ya se dijo, es interpretada como ausencia de teoría, genuina ignorancia o simplemente desinterés por leer el resto de las alternativas propuestas por el cuestionario.

A continuación se presenta la Tabla 1.

Tabla 1*

Frecuencia de puntajes en 6° año básico

Pregunta/ Puntaje	3	9	14	18	27	33	34	41	43	48	Total
1	6	2	9	0	2	3	6	7	3	3	41
4	20	12	5	17	4	21	11	12	4	25	131
9	15	18	5	15	18	15	6	9	35	12	148
12	8	6	14	8	23	5	13	14	2	9	102
20	9	10	19	16	12	12	12	20	7	7	124
30	10	20	16	12	9	12	20	6	17	12	134

* Las negritas y subrayados en las Tablas 1, 2, 3 y 4 destacan los valores más altos

Como ya se dijo, la consideración de los totales no hace sino confirmar la dispersión de la selección de las alternativas en las diversas preguntas, es decir, la ausencia de una teoría que, coherente y consistentemente, abarque todas las características de los textos que hemos incorporado en el cuestionario. Sin embargo, sí es posible observar que la teoría más simple es escogida mayoritariamente en 4 de las 10 preguntas, mientras que la segunda en complejidad es escogida con mayor frecuencia, considerando el total de las preguntas (148 veces), aun cuando no alcanza la mayoría en ninguna pregunta en particular. Se podría afirmar entonces que, a pesar de las fluctuaciones teóricas que subyacen en la elección de alternativas, hay una clara tendencia entre los niños de sexto año a preferir las alternativas que representan los modelos más simples, ya que recurren a elementos o factores externos o afectivos para conceptualizar el texto escrito.

En conclusión, es posible afirmar que en sexto año el concepto de coherencia temática está afianzado, aunque todavía no surge el de jerarquía semántica. Además, continúan apoyándose en los aspectos formales de los textos, en la opinión de los demás o en sus propios intereses.

A continuación, veamos el panorama que presenta el octavo año básico.

Tabla 2
Frecuencia de puntajes en 8° año básico

Pregunta/ Puntaje	3	9	14	18	27	33	34	41	43	48	Total
1	4	1	8	2	3	4	7	8	3	7	47
4	14	8	5	24	2	8	3	23	37	11	135
9	19	17	3	10	11	25	6	6	3	10	110
12	4	4	2	5	29	2	8	6	4	20	84
20	19	9	16	10	13	18	28	10	4	11	138
30	10	31	36	19	12	13	18	17	19	11	186

En este nivel escolar, la situación no ha cambiado mayormente puesto que se puede observar una dispersión muy similar a la notada en sexto año. Hay una cierta similitud, además, en el hecho de que en las preguntas 9 y 14 la teoría subyacente a las alternativas seleccionadas por la mayor cantidad de alumnos es la más compleja. Sin embargo, si se comparan los totales, es decir, la cantidad de veces que una misma teoría subyace en las elecciones sin distinguir entre las preguntas, se puede comprobar una marcada diferencia entre ambos niveles de escolaridad en cuanto a la complejidad de las teorías subyacentes que representan conceptos de texto más complejos.

Los datos presentados avalan el desarrollo ontogenético que va alcanzando el modelo mental de texto que tienen los alumnos del último año de la Educación Básica.

A continuación, se presenta la tabla de frecuencia del segundo año de Educación Media.

Tabla 3
Frecuencia de puntajes en 2° año medio

Pregunta/ Puntaje	3	9	14	18	27	33	34	41	43	48	Total
1	4	3	5	1	1	3	7	12	2	4	42
4	8	1	5	20	0	5	7	8	27	3	84
9	13	29	0	4	5	21	2	5	1	7	87
12	26	0	4	7	28	5	1	2	3	35	111
20	9	11	11	7	19	25	28	19	8	11	148
30	10	26	45	31	17	11	25	24	29	10	228

Al llegar a segundo año de Enseñanza Media, las alternativas seleccionadas con mayor frecuencia corresponden a las teorías más complejas y marcadamente cognitivas. La única excepción la representa la pregunta 9, en la que predomina la respuesta asociada a la longitud de los párrafos.

Los datos presentados nos muestran claramente que hay una tendencia hacia las teorías de mayor elaboración a medida que los sujetos van avanzando en la escolaridad.

La tabla 4 muestra la situación que acontece con los estudiantes de cuarto año medio.

Tabla 4
Frecuencia de puntaje en 4º año de Enseñanza Media

Pregunta/ Puntaje	3	9	14	18	27	33	34	41	43	48	Total
1	5	2	4	1	1	3	5	9	4	4	38
4	10	3	2	13	4	6	4	9	19	7	77
9	13	17	1	3	4	18	0	2	4	5	67
12	18	3	1	2	25	4	2	4	4	35	98
20	14	14	17	8	23	28	43	20	6	10	183
30	10	31	45	43	13	11	16	26	33	9	237

En cuarto año de Enseñanza Media parece haberse consolidado un modelo más sofisticado que concibe el texto como un todo potencialmente coherente que requiere de un lector para actualizar dicha coherencia y que es la manifestación de una fuerza ilocutiva, es decir, es concebido como un elemento de interacción verbal. Como se observa en la tabla anterior, las alternativas escogidas con mayor frecuencia corresponden a las teorías de mayor complejidad. Llama la atención que las respuestas dadas a las preguntas 3, 27 y 34 se mantienen exactamente igual que en segundo medio. Este hecho parece avalar la postura de que el desarrollo ontogenético está marcado por tendencias más que por etapas claramente definidas.

La tabla anterior permite concluir que, al finalizar la Enseñanza Media, los alumnos, en su mayoría, han aprendido que un texto es un todo coherente, que tiene contenidos importantes y otros menos importantes desde el punto de vista de su macroestructura, que es una unidad interactiva y que, por lo tanto, las personas que participan en esa actividad comunicativa son fundamentales y que deben aportar a su éxito, esforzándose por reconstruir, mediante todos los procesos inferenciales necesarios, no solo el contenido ideacional que manifiesta sino, además, el acto ilocutivo (Austin 1982) que el autor pretende llevar a cabo mediante su producción.

4. CONCLUSIONES

Esta investigación ha mostrado que el desarrollo del conocimiento del texto de los niños no es cuestión de etapas en las que sus modelos textuales se van sustituyendo global y sistemáticamente. El desarrollo del conocimiento textual de los niños se puede considerar más bien como tendencias que se van consolidando lentamente con muchas regresiones y progresiones bastante irregulares. En otras palabras, hablar de teorías o modelos de texto no pasa de ser un recurso metodológico, esto es,

una manera de fijar los parámetros que permitan construir un instrumento de medición que, como todo instrumento, es falible y perfeccionable.

Por otra parte, esta evolución tampoco aparece como consistente interindividualmente; en otras palabras, parece tratarse, más bien, de un asunto personal. No hay dudas de que las experiencias que los niños tienen con textos influyen definitivamente en su conocimiento, pero también deben considerarse factores emotivos que los llevan a buscar o desdeñar tales experiencias. La actitud del niño hacia los textos y la lectura depende, a su vez, de muchos factores tanto personales, familiares como culturales.

La fluctuación intra- e interpersonal encontrada podría deberse, además, a sutiles pistas que el niño utiliza para interpretar las preguntas o las alternativas. Por ejemplo, el resultado sorprendente obtenido en la pregunta 9 en sexto año básico en la que la mayoría se inclina por "el autor no ha dejado en claro su propósito", que se pretendía como manifestación de la teoría más desarrollada, es decir, aquella que contempla el factor intencionalidad del autor. Es posible que esta alternativa haya sido escogida para completar la pregunta "Un texto es difícil de entender cuando..." por la tendencia, ya observada en estudios anteriores, que manifiestan los sujetos a culpar al texto de sus fallos de comprensión. Una lectura incompleta lleva a interpretar la alternativa como "el autor no ha dejado en claro el contenido del texto", sobre todo si el niño aún no sospecha que todo texto es un producto que conlleva alguna intención o propósito.

Una lectura incompleta también podría ser la explicación a la frecuencia con que seleccionaron la alternativa "trozos saltados que pueda relacionar entre sí" para completar la pregunta "Si yo tuviera tiempo sólo para leer unas partes de un cuento, yo leería..." al ser interpretada esta alternativa solo como "leer trozos saltados".

A pesar de todo lo anterior, los datos obtenidos permiten perfilar ciertos hitos que parecen delinear un camino de evolución de dicho conocimiento. Así, por ejemplo, recién en cuarto año de Educación Básica se consolida la creencia de que los textos significan. Las distinciones que los niños hacen en relación con los textos se basan, primero en características externas (el soporte), luego en contenido, posteriormente en funciones y solo al llegar a cuarto año de Enseñanza Media en superestructuras. Sin embargo, estas distinciones no aparecen simultáneamente para todos los textos. La superestructura parcial de los cuentos es la primera en aparecer en el conocimiento del niño. La primera función es la de informar, mencionada como rasgo distintivo de las noticias.

El concepto de jerarquía intrínseca asociada a los tipos de textos se consolida recién en Enseñanza Media. En octavo año básico la mayoría de los alumnos, frente a la pregunta "Si tengo que leer una materia de historia, yo subrayaría...", selecciona "lo que creo que va a entrar en la prueba" y ante la pregunta "Si tuviera tiempo para leer sólo unas partes de un cuento, yo leería..." marca la alternativa "La primera parte de cada párrafo". Solo en segundo y cuarto de Enseñanza Media eligen las alternativas "Los nombres y las fechas" para la primera, mostrando con esta selección que saben que en los diversos tipos de textos hay contenidos más importantes

que otros y “Lo que pienso que ya sé”, en la segunda, evidenciando así que han aprendido que el contenido del texto debe ser integrado a la información que poseen previamente acerca del tema.

Finalmente, resulta interesante comprobar que las tres preguntas en las que los alumnos de cuarto año de Enseñanza Media seleccionaron, al igual que los de segundo año de Enseñanza Media, alternativas que corresponden a modelos relativamente elementales requerían posturas críticas (“Un texto está mal escrito cuando...”, “Un texto es fácil cuando...” y “Un texto está bien escrito cuando...”) posturas que, aparentemente, aún no están en condiciones de adoptar, recurriendo, en cambio, a aspectos afectivos para contestar las preguntas positivas (“el tema es interesante” y “logra mantener la atención del lector”) y a lo formal para contestar la pregunta negativa (“los párrafos no están conectados entre sí”).

Si bien los resultados obtenidos no pueden considerarse sino tentativos, tienen la suficiente sustancia y regularidad como para invitar a nuevas exploraciones en el campo de la ontogenia bajo el supuesto de la existencia de una cierta sistematicidad en el desarrollo de estos modelos mentales. Su detección así como la de los factores que pueden influir en él serían de gran ayuda para los profesores que hacen denodados esfuerzos por lograr que sus alumnos comprendan lo que leen y logren valorar la importancia de esta actividad, fundamental en nuestro sistema educacional.

REFERENCIAS

- AUSTIN, J. 1982. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- BACKER, L. y A. BROWN. 1984. Cognitive monitoring in reading. En J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension*. Pp. 353-394. Nueva York: Plenum.
- CRESPO, N. 1996. El conocimiento de los objetivos de lectura. *Signos*, Vol. XXIX, 40: 95-106.
- CRESPO, N. y M. PERONARD. 1999. El conocimiento metacomprendivo en los primeros años escolares. *Signos*, Vol. XXXII, 45- 46: 103-119.
- FLAVELL, J. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist* 34: 906-911.
- FLAVELL, J. 1985. *Cognitive development* (2ª edición). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- FLAVELL, J.H. y H.M. WELLMAN. 1977. Metamemory. En R.W. Kail Jr. y J.W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Pp. 3-33. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GARNER, R. 1994. Metacognition and executive control. En R. B. Ruddell, M.R. Ruddell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: I.R.A. Publicado originalmente en 1987 en *Metacognition and reading comprehension*. Norwood: Ablex.
- KARMILOFF-SMITH, A. 1994. *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- PARIS, S.C., M. LIPSON y K.K. WIXSON. 1994. Becoming a strategic reader. En R.B. Rudell, M.R. Rudell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Pp. 788-810. Delaware: I.R.A. Publicado originalmente en *Contemporary Educational Psychology* 8: 293-316.
- PERONARD, M. 1999a. Metacognición y conciencia. En G. Parodi (Ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A. Gómez Macker*. Pp. 43-57. Valparaíso: Ediciones Universitarias.

- PERONARD, M. 1999b. What children know about reading before they learn to read. Poster presentado en la *IX Annual Meeting of the Text and Discourse Society*. Vancouver, Canadá.
- PERONARD, M., N. CRESPO E I. GUERRERO. 2001. La metacomprensión en escolares chilenos de educación básica. *Signos*, Vol. XXXIV, 49-50: 149-164.
- ROSENBLATT, L. 1994. The transactional theory of reading and writing. En R.B. Ruddell, M.R. Rudell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Pp. 1057-1092. Delaware: I.R.A.
- SCHRAW, G. Y R.S. DENNISON. 1994. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology* 19: 460-475.
- SCHACTER, D. L. Y E. TULVING. 1994. What are the memory systems of 1994? En D.L. Schacter y E. Tulving (Eds.), *Memory systems*. Pp. 1-38. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- TOWNSEND, D., C. CARRITHERS Y T. BEVER. 1987. Listening and reading processes in college- and middle school-age readers. En R. Horowitz y S.J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*. Pp. 217-242. San Diego: Academic Press.
- VELÁSQUEZ, M. 1999. Niños que leen letras, niños que leen textos. *Lingüística en el aula* 3,3: 59-70.
- VYGOTSKY, L. 1964. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

ANEXO

Ejemplos de preguntas en cada campo o dominio con sus respectivas alternativas y puntajes. En cada caso se acompaña con el nombre del campo al que se asigna.

1. A veces me hago preguntas mientras leo una materia de ciencias, porque...

LECTURA

- 1 a) no lo sé porque nunca lo hago
- 9 b) creo que me van a hacer esas preguntas en la prueba
- 12 c) así me siento más seguro de recordar esas partes después
- 4 d) no me gusta interrumpir mi lectura, así que nunca lo hago
- 20 e) quiero identificar lo más importante
- 30 f) quiero reorganizar lo leído en mi cabeza

2. Al empezar a leer un texto de historia que tengo que resumir en clases, ¿qué hago?

PLANIFICACIÓN

- 1 a) no lo he pensado
- 9 b) me fijo cuántas hojas tiene
- 4 c) preparo un lugar tranquilo para leer
- 30 d) leo el título, tratando de recordar lo que he oído al respecto
- 12 e) calculo el tiempo que me voy a demorar en leerlo
- 20 f) lo hojeo rápidamente para hacerme una idea de cuánto me va a costar

3. Un texto está mal escrito cuando...

TEXTO

- 1 a) no sé cuándo, no lo he pensado
- 4 b) no se distinguen bien las letras
- 12 c) los párrafos no están conectados entre sí
- 30 d) no es fácil descubrir para qué lo escribió el autor
- 9 e) tiene problemas de ortografía
- 20 f) salta de un tema a otro

4. Para saber si he entendido la materia de historia y que tengo que exponer en clases, ¿qué hago?

EVALUACIÓN

- 1 a) no lo he pensado
- 20 b) lo digo con mis propias palabras
- 4 c) nada en especial
- 12 d) trato de repetir el texto sin mirarlo
- 30 e) lo explico a otros compañeros tratando de que entiendan
- 9 f) pido a alguien que me haga preguntas

5. Cuando no entiendo un párrafo de una novela que estoy leyendo por obligación, ¿qué hago?

REMEDIAL

- 1 a) no lo sé, no lo he pensado
- 20 b) trato de entenderlo, fijándome en la información que aparece más adelante
- 4 c) sigo leyendo
- 12 d) lo leo varias veces
- 9 e) le pregunto a alguien
- 30 f) trato de relacionarlo con lo que sé acerca del tema

6. Cuando tengo que leer un texto extenso para responder preguntas, ¿qué hago?

TAREA

- 1 a) no sé, no lo he pensado
- 4 b) lo leo con mucho cuidado como siempre
- 20 c) lo leo fijándome en información específica
- 9 d) lo leo más rápido que cuando tengo que resumirlo o exponerlo
- 30 e) leo la información que me da el texto y no necesito agregar más
- 12 f) localizo las palabras claves y copio las respuestas

7. Trato de fijarme en los detalles cuando leo porque...

LECTURA

- 1 a) no he pensado si lo hago
- 30 b) los necesito para una tarea en particular
- 12 c) quiero asegurarme de no olvidar nada
- 20 d) a veces aclaran las ideas más importantes
- 9 e) después el profesor los puede preguntar en una prueba
- 4 f) me alcanza el tiempo para hacerlo

8. Al empezar a leer una materia para una prueba escrita de selección múltiple ¿qué hago?

PLANIFICACIÓN

- 1 a) no lo he pensado
- 4 b) apago la radio y la televisión para tener silencio
- 9 c) me fijo en las fotografías y dibujos que contiene el texto
- 20 d) le echo una mirada a la síntesis para saber de qué voy a leer
- 12 e) hago un esfuerzo por concentrarme y no pensar en otra cosa
- 30 f) la hojeo para comprobar cuánto sé de eso y en qué debo fijarme más

9. Un texto es difícil de entender cuando...

TEXTO

- 1 a) no lo sé, no lo he pensado
- 30 b) el autor no ha dejado en claro su propósito
- 9 c) las palabras son muy largas
- 20 d) se da muchas vueltas para decir lo mismo
- 4 e) tiene muchas páginas
- 12 f) tiene párrafos muy largos

10. Después de leer un texto, converso con mis compañeros acerca de lo que entendí porque...

EVALUACIÓN

- 1 a) no lo sé, es una costumbre
- 20 b) quiero comprobar si entendí bien algunas ideas
- 12 c) no estoy seguro de poder recordarlo todo
- 4 d) siempre lo hago
- 9 e) algún compañero me pide que lo haga
- 30 f) los otros pueden haber captado ideas que yo no había entendido

11. Cuando no entiendo una palabra del libro de ciencias ¿qué hago?

REMEDIAL

- 1 a) no lo he pensado
- 20 b) trato de entenderla, leyendo las palabras y frases cercanas
- 4 c) me la salto
- 12 d) la leo en voz alta
- 9 e) la busco en el diccionario
- 30 f) pienso en lo que ya leí para adivinar lo que significa

12. Si alguien me pregunta la diferencia entre leer para contestar un cuestionario y leer para hacer un resumen, yo le diría que para el cuestionario...

TAREA

- 1 a) en verdad no sabría qué decir, no lo he pensado
- 9 b) leo más rápido porque ya sé lo que quiere el profesor
- 30 c) leo lo que las preguntas indican; en cambio, para el resumen, yo debo decidir qué es importante
- 12 d) leo guiándome por las preguntas; en cambio, para hacer el resumen, me fijo en las partes destacadas del mismo texto
- 4 e) leo de la misma manera que para hacer un resumen
- 5 f) leo tratando de recordar la información; en cambio, para el resumen al leer voy elaborando las ideas en mi mente.