

COMPETENCIA MORFOLÓGICA Y METACOGNICIÓN EN EXPLICACIONES PRODUCIDAS POR ESTUDIANTES DE NIVEL Terciario

MABEL GIAMMATTEO, HILDA ALBANO Y ADALBERTO GHIO
Universidad de Buenos Aires

Este trabajo condensa dos experiencias con estudiantes de nivel terciario. En la primera, analizamos las estrategias utilizadas para explicar el significado de dos términos subrayados según su uso en un texto –*uniformización* y *democratizar*. Este estudio mostró que los alumnos responden parafraseando el texto-fuente, pero sin explicar el significado, o atendiendo a la estructura interna de los lexemas, pero sin considerar su significado textual. En la segunda experiencia, solicitamos, además del significado, una evaluación metacognitiva de los procedimientos empleados para la resolución del ejercicio. Los resultados mostraron que los estudiantes no están habituados a la introspección para dar cuenta del procedimiento seguido al realizar una actividad. Solamente los que recurren a mecanismos muy específicos –descomponer la palabra o buscar el significado en su lexicón mental– pueden explicar lo que han hecho. El resto, o bien desarrolla comentarios subjetivos que revelan falta de comprensión, o bien formula justificaciones que, al cotejarse con las respuestas dadas, no muestran la verdadera línea de razonamiento seguida por los estudiantes.

1. INTRODUCCIÓN

La hipótesis general de esta investigación¹ es que conocer cómo contribuyen al significado las distintas partes de la palabra y cuáles son las conexiones sintácticas o semánticas que los lexemas contraen con el contexto y con los conocimientos previos, constituye un aspecto esencial de la competencia léxica que incide en la construcción del significado global del enunciado. En consecuencia, el objetivo del proyecto es analizar la repercusión de los factores mencionados (estructura de la

¹ Este trabajo forma parte del proyecto *Competencia morfológica y aprendizaje léxico en tres ciclos de la enseñanza* (UBACyT F 080/2001-2002). El mismo se desarrolla con un subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires y es dirigido por M. Giammatteo.

Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: Mabel Giammatteo, Hilda Albano y Adalberto Ghio. Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”, Universidad de Buenos Aires. 25 de Mayo 217 - 1er piso, (1002) Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Mabel Giammatteo: <ggiammat@filo.com.ar>

palabra, relaciones sintácticas y semánticas, conexiones locales y globales, conocimientos enciclopédicos) en la comprensión y producción textual de los estudiantes de distintos ciclos de la enseñanza.

Para llevar adelante el proyecto mencionado, se diseñó una prueba general, con una base común adaptable a cada nivel educativo, que permitiera estudiar el desarrollo de la competencia morfológica en estudiantes de tres ciclos: nivel superior universitario y terciario, polimodal y tercer ciclo de Educación General Básica (EGB3)².

Para evaluar la relación entre léxico, lectura comprensiva y producción, en este trabajo analizamos, particularmente, los resultados de uno de los ejercicios de la prueba aplicada en el nivel terciario no universitario, en que se solicitaba a los estudiantes dar cuenta del significado de dos palabras subrayadas –*uniformización* y *democratizar*–, según su uso en un texto periodístico argumentativo (ver § 3.1.).

El presente artículo condensa las experiencias realizadas con dos grupos de estudiantes de primer año del Profesorado de EGB (ex Magisterio Superior). En la primera, en que solo se solicitaba el significado de los dos lexemas mencionados más arriba, analizamos los distintos tipos de estrategias a que recurrían los estudiantes en sus explicaciones de los términos. El estudio muestra que, por lo general, los estudiantes responden o bien parafraseando partes del texto fuente sin llegar a explicar el significado de las palabras, o bien atendiendo a la estructura interna de los lexemas, pero sin dar cuenta ni de su significado textual ni de los valores argumentativos con que son utilizados en el texto.

En consecuencia, a raíz de los resultados obtenidos, en la segunda experiencia decidimos solicitar a un segundo grupo de estudiantes del mismo nivel, además del significado de los términos subrayados, una evaluación metacognitiva de los procedimientos puestos en juego para la resolución del ejercicio. De este modo, buscábamos comprobar, en primer lugar, si los estudiantes lograban no solo comprender el significado inherente y el sentido textual de los lexemas, sino también interpretar los valores argumentativos con que el texto los utiliza y, en segundo lugar, nos interesaba analizar los procedimientos con que justificaban metacognitivamente la actividad realizada. Los resultados de esta segunda experiencia mostraron que, por lo general, los estudiantes no han sido entrenados ni están habituados a realizar ese tipo de introspección y a dar cuenta del procedimiento seguido en la realización de una actividad solicitada.

² Después de la reforma educativa impuesta por la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, el primer nivel de la enseñanza, denominado Educación General Básica, comprende tres ciclos. El tercer ciclo de EGB, formado por 7º, 8º y 9º años, abarca desde los 12 a los 14 años. El siguiente nivel, previo a la universidad, denominado Educación Polimodal, también está formado por tres años (1º, 2º y 3º) y comprende desde los 15 hasta los 17 años.

2. ASPECTOS TEÓRICOS

2.1. *Pasos, caminos, escaleras y laberintos*

Según una definición clásica de van Dijk (1985: 30), una estrategia puede definirse como “un plan (pre-)programado para la ejecución de una secuencia de pasos, de manera tal que el resultado final (la comprensión) sea óptimo”. Es decir, el conjunto de pasos puede considerarse que forma un camino hacia una meta: la comprensión, o mejor aun, puede pensarse en peldaños: la subida de cada uno nos situaría un poco más arriba que el anterior en la comprensión. Sin embargo, los derroteros del camino o los peldaños de la escalera están dados, son parte de su estructura, mientras que cada paso hacia la comprensión debe construirse mediante la estrategia correspondiente. Por otra parte, el camino o la escalera sugieren la idea de avances sucesivos, uno tras otro, mientras que la imagen que más se acerca al camino hacia la comprensión es la del laberinto: no hay una sucesión de pasos determinados, ni tampoco una llegada segura hasta la meta. Para lograr el acceso, las distintas estrategias deben actuar interactivamente:

En general, entonces, las estrategias proveen medios fáciles, rápidos y flexibles para manejar vastas y complejas cantidades de datos textuales y comunicativos. No están sujetas a niveles o unidades específicas, pero son capaces de procesar varias clases de datos a la vez, produciendo hipótesis provisionales de interpretación.

(van Dijk 1985: 59)

Respecto de la comprensión, Peronard (1998b) sostiene que es un proceso de interacción entre la información que se recoge de los datos formales presentes en el texto y la que el sujeto tiene almacenada en el cerebro, con la finalidad de construir una interpretación coherente de lo percibido. En consecuencia, en el terreno textual, las estrategias deben abarcar desde los niveles microtextuales inferiores: la comprensión de las palabras y sus conexiones sintagmáticas locales, a niveles macroestructurales que incluyen el contexto global, pero no pueden detenerse allí, sino que deben avanzar hacia la incorporación de los conocimientos previos. Así, como sostiene van Dijk (1985: 54) “... debemos asumir, en cuanto al conocimiento, que las creencias, opiniones, actitudes e ideologías influenciarán la comprensión”.

Para Peronard (1998a: 164), aunque hasta cierto punto el proceso de lectura pueda considerarse mecánico, en él está presente

la habilidad que el hombre desarrolla a lo largo de su tiempo personal gracias a las experiencias compartidas con otros, habilidad que, en cada caso, le permite encontrar la interpretación coherente.

Esta interacción que se da en el proceso de la comprensión revela que se trata, como sostenían van Dijk y Kintsch (1983) de un proceso estratégico o táctico, que responde a un plan elaborado para cada tarea en particular y cuyo éxito incierto depende de una serie de factores internos y externos.

Para ejemplificar la aplicación de una estrategia, Peronard se vale de la situación de un lector que se encuentra con una palabra cuyo significado no conoce. La táctica

que en este caso aplique a fin de descubrir el posible significado puede ser analizar la ubicación de la palabra en el texto o tratar de determinar su importancia para la comprensión del resto. Su decisión estratégica de buscar pistas en el contexto podrá ayudarlo a decidir dónde debe fijar su atención aunque, luego, para ajustar su hipótesis léxica al grado de precisión exigido por el texto, deberá tener en cuenta más de una táctica. De este modo, según vemos, un modelo estratégico de comprensión de discurso se diferencia de uno estructural, porque mientras este último supone un procesamiento nivel por nivel desde las unidades de menor complejidad a las más complejas, el modelo estratégico implica un *feedback* entre unidades de menor y de mayor complejidad (van Dijk y Kintsch 1983: 10). Esto significa que las estrategias discursivas permiten procesar información en dos sentidos: palabras y frases son interpretadas de abajo arriba y ajustadas en los esquemas estratégicamente activados que operan de arriba abajo para proporcionar categorías o expectativas acerca de la información que el texto ofrece.

2.2. *Metacognición y procesos metacognitivos*

A pesar de que la acción de comprender es de naturaleza mental y, por lo tanto, inaccesible directamente,

la comprensión es tal cuando resulta comunicable, por lo menos para sí mismo; participativa, pues es en tales casos, cuando el yo personal revela [...] qué ha comprendido y qué grado de conciencia ha alcanzado en tal acto. Es decir, creemos que un acto de comprensión no alcanza su plenitud sino cuando es apto para ser coparticipado (Peronard y Gómez Macker 1985, en Peronard 1998a: 165).

Ahora bien, si el individuo es capaz de efectuar un proceso de comprensión en el que aúna datos concretos que le ofrece el texto que lee con los datos almacenados en su mente, esto significa que es capaz de reflexionar acerca de qué hace y de cómo lo hace, es decir, tiene conciencia o dominio sobre sus propios actos. En consecuencia, actúa metacognitivamente porque puede comandar sus propias operaciones mentales y dar cuenta de las estrategias, es decir, de los procedimientos cognitivos que ha seguido para resolver un problema o realizar una actividad.

Precisamente, el término metacognición, acuñado por Flavell (1979, citado en Peronard 1998b), hace referencia a la capacidad mencionada de poder reflexionar sobre los propios procesos y productos cognitivos, es decir, ser capaz de tener un control consciente sobre la operación que se realiza. Según Peronard (1998b: 265), la metacognición, relacionada originariamente con procesos mnemónicos, consiste en

la supervisión activa (monitoreo) y consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos o datos sobre los que recaen, normalmente, al servicio de un determinado objetivo o fin.

Entre los componentes del conocimiento metacognitivo, Flavell (1979, citado en Peronard 1998b: 267) menciona todo lo que el sujeto sabe acerca de las personas en cuanto criaturas cognoscentes y acerca de sus diversas tareas, metas, acciones,

estrategias y experiencias. Respecto del conocimiento que los sujetos tienen sobre las acciones cognitivas y según el fin perseguido con ellas, este autor distingue entre 'estrategias' y 'metaestrategias'. Las primeras tienen como meta lograr el éxito en la tarea cognitiva de captación o producción del texto, mientras que las segundas se ocupan de evaluarlo y conducen a reflexionar sobre el resultado del proceso cognitivo aplicado, es decir, sobre qué conocimiento se ha logrado incorporar en el 'procesador mental'. Según Peronard (1998b: 267) "una misma estrategia puede ser utilizada con uno u otro objetivo". De este modo, por ejemplo, las preguntas que se formulan respecto del contenido del texto que se acaba de leer con la finalidad de mejorar la comprensión, constituyen una 'estrategia cognitiva', mientras que cuando estas mismas preguntas conducen a evaluar cómo se ha realizado la comprensión, es decir, mediante qué procedimiento(s) se ha podido extraer e incorporar la información textual al conjunto de conocimientos almacenados en el cerebro a partir del proceso cognitivo de la comprensión, representan una metaestrategia y, como sostienen O'Malley y Chamot (1990, en Doddis y Novoa 1999-2000: 82), cumplen una función reguladora del aprendizaje.

En relación con lo anterior, Peronard considera pertinente el nivel de conciencia que los sujetos tienen acerca del control de sus propios procesos cognitivos y, sobre todo, su capacidad de verbalizarlos. Esto implica el control que, frente a la realización de una tarea, debe tener el sujeto respecto de qué cantidad de información posee en relación con la misma y qué dificultades pueden presentarse en su ejecución, lo que puede obligarlo a recurrir a otras estrategias cognitivas o metacognitivas a fin de lograr la ejecución feliz de la tarea que se le ha asignado. Según Peronard (1998b: 267), al realizar la tarea,

el sujeto recurrirá a su conocimiento metacognitivo para saber cuánta información tiene disponible y cuán difícil le resultará realizarla. Este conocimiento será también la base para las experiencias metacognitivas, las cuales, a su vez, podrán incrementarlo o alterarlo y, por otra parte, podrán activar nuevas estrategias cognitivas o metacognitivas cuya aplicación promoverá nuevas experiencias, que llevarán a alterar o abandonar el objetivo o a aplicar nuevas estrategias cognitivas y metacognitivas, y así sucesivamente.

Lo importante para destacar en relación con el aprendizaje es que el 'monitoreo activo' de nuestros procesos mentales puede darse espontáneamente, pero también puede estimularse a través de una incentivación consciente orientada a desautomatizar su organización y desarrollo. En este sentido, Anderson (en Doddis y Novoa 1999-2000: 81) plantea el proceso de aprendizaje de una habilidad como una instancia de transición desde el conocimiento declarativo, lo que sabemos acerca de las cosas (información estática en la memoria), al procedimental, lo que sabemos hacer (información dinámica).

Por lo tanto, en relación con el desarrollo consciente de estas capacidades, coincidimos con Salvo de Vargas (2000: 197) cuando afirma que:

Por nuestra experiencia, sostenemos la hipótesis de que el conocimiento de estas estrategias por parte de los jóvenes, es decir, la metacognición (no sólo hacer algo, sino saber qué se hace y cómo hacerlo) facilita... la comprensión lectora.

3. PRIMERA EXPERIENCIA: ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE EXPLICACIÓN³

3.1. Descripción del ejercicio evaluado

Según se dijo en la Introducción (cf. § 1 supr.), el material que analizamos en este trabajo es un ejercicio abierto de comprensión de palabra y producción, incluido en una encuesta evaluativa del conocimiento morfosemántico del léxico. A partir de un fragmento de texto periodístico argumentativo, se solicitaba a los estudiantes responder a la siguiente consigna:

Explicá de acuerdo con el texto el significado de las palabras subrayadas.

El mercado hace cultura

Los nuevos amos del mundo pretenden transformar la cultura en una mercancía como la demás, es decir, aplicarle las mismas reglas que a cualquier otro producto, suprimiendo los tradicionales sistemas de protección. De este modo, el mercado llevaría a una extraordinaria uniformización cultural que sólo es expresión fiel de las preferencias promedio del gran público. Al contrario, una producción cultural no comercial y de élite simplemente preconiza la preservación de un mundo que solo es un lugar de exclusión social y de privilegios. Por lo tanto, si bien la ley de la oferta y la demanda no es perfecta, registra los gustos del público y tiende a democratizar la cultura.

Como claramente indica la consigna, el ejercicio fue organizado para evaluar si los alumnos podían explicar el significado de las palabras *uniformización* y *democratizar* a partir de la interpretación del texto; para ello, debían integrar la información que les proporcionaba la propia conformación morfológica de los lexemas con la que en el contexto local les ofrecía una palabra clave: *cultura*. Ésta, ya explicitada en el título, aparecía en el texto detrás de las palabras que debían definir, aunque con cambio de categoría gramatical: de adjetivo a sustantivo –*uniformización cultural* y *democratizar la cultura*– y constituía una pista importante que debían seguir los estudiantes al realizar las operaciones mentales que los condujeran a alcanzar una comprensión eficaz.

En consecuencia, producir una adecuada explicación de las palabras destacadas implicaba que habían podido reconstruir su significado en el texto, es decir, que habían logrado combinar la información contenida en su lexicón mental con la ofrecida por el material escrito y, por lo tanto, eran capaces de explicar las palabras en relación con el contenido global del fragmento. Por el contrario, si lo hacían no apelando al texto, sino a sus conocimientos previos sobre las palabras, era posible inferir no solo falta de comprensión de la consigna (y tal vez del texto), sino escaso o nulo dominio de las estrategias que permiten conectar los niveles microestructurales del texto –la información contenida en las palabras– con los contextuales y cognitivos.

³ Los resultados de esta experiencia fueron leídos como ponencia (cf. Giammatteo, Ghio y Albano 2002) en el I Simposio Internacional de la Subselección Universidad Nacional de Cuyo, V Regional de la Sede Argentina: "Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos", realizado en la Universidad Nacional de Cuyo, del 4 al 6 de abril de 2002.

3.2. Significado y valor de las palabras en el texto

Desde el punto de vista de su significado intrínseco, las palabras con las que tenían que operar los alumnos contienen un rasgo que permite establecer cierta aproximación entre sus significados. Si bien, según el DRAE (2001: 2253), la primera acepción de *uniformizar* es “hacer uniformes dos o más cosas”; en la que hay que detenerse es en la segunda acepción: “igual, semejante”. Ahora bien, si analizamos el concepto de *democratizar*: “hacer demócratas a las personas o democráticas las cosas” (DRAE 2001: 744), observamos que este término, que deriva de *democracia*, incluye la idea de “igualdad de derechos para todas las personas”. Por lo tanto, podríamos sostener que ambas palabras, no contextualizadas, se relacionan a través del sema de igualdad y, además, que su acercamiento semántico se refuerza a través de su vinculación contextual con la palabra *cultura*, a la que ambas se aplican.

No obstante, si bien tomados en forma descontextualizada, el significado de los sintagmas en los que aparecen los términos resulta muy próximo, las valoraciones enunciativas que ambos connotan se contraponen. Si, por una parte, la *uniformización cultural* implica un proceso de pérdida o empobrecimiento de la cultura debido a la masificación, por otra, *democratizar la cultura* se presenta como un valor que se asocia con la posibilidad de acceso general a las manifestaciones culturales. Precisamente estos significados son aprovechados por el texto y enfatizados para lograr su propósito argumentativo. En efecto, el texto presenta el aspecto negativo de la *uniformización* como resultado de transformar la cultura en una mercancía por parte de los *amos del mundo*:

De este modo, el mercado llevaría a una extraordinaria uniformización cultural que sólo es expresión fiel de las preferencias promedio del gran público.

Esto se contrapone a la *cultura de élite*, presentada en forma más negativa aun por su relación con la exclusión social y los privilegios:

Al contrario, una producción cultural no comercial y de élite simplemente preconiza la preservación de un mundo que solo es un lugar de exclusión social y de privilegios.

La conclusión que se propone es aceptar como positivo lo que antes se estigmatizó por su carácter mercantil, de modo que la acción de *uniformizar* se convierte en *democratizar*:

Por lo tanto, si bien la ley de la oferta y la demanda no es perfecta, registra los gustos del público y tiende a democratizar la cultura.

De este modo, la argumentación utiliza los valores positivos que el término *democracia* tiene en el campo político-institucional y los aplica al ámbito de la cultura. La interpretación global del texto debía tener en cuenta tanto los significados de los lexemas subrayados como la función de los conectores *–de este modo, por el contrario y por lo tanto–* en la organización del texto. Así, la comprensión adecuada de ambos términos supone un procesamiento de abajo arriba y de arriba abajo, es decir, de la palabra al texto y del texto a la palabra, que dé como resultado el ajuste del significado de los términos al contexto general.

3.3. Evaluación de estrategias

Las características del texto, su significado global, la estructura argumentativa y el valor que adquieren los términos subrayados en el contexto, no parecen haber sido interpretados adecuadamente por la mayoría de los estudiantes. Examinemos, entonces, qué tipos de estrategias, es decir, qué procedimientos han seguido los estudiantes, según las explicaciones que volcaron sobre el desarrollo de la actividad propuesta.

Al evaluar los resultados, es necesario tener en cuenta el relativamente alto porcentaje de estudiantes que, al no poder formular una explicación de los lexemas subrayados, opta por dejar el espacio en blanco. Al respecto, conviene destacar que se trata de alumnos que en el resto de la prueba tuvieron un desempeño aceptable y pudieron dar respuesta tanto a los ejercicios que precedían como a los que seguían al ejercicio evaluado. Si bien por falta de respuesta no es posible determinar si lo que falló fue la comprensión lectora o la capacidad para producir la explicación pedida, el hecho es que estos estudiantes no encontraron una vía que les permitiera a partir del texto descubrir los significados pedidos o, a la inversa, inferir los significados a partir de los morfemas que constituyen la palabra.

En cuanto al resto, en general, manejan estrategias parciales que no logran integrar el significado inherente de las palabras con el sentido que éstas adquieren en el texto. Los tres tipos más frecuentes de estrategias que se reconocen son:

- a) paráfrasis textual
- b) inferencia morfosemántica
- c) incorporación de conocimientos previos.

La Tabla 1 muestra los porcentajes en que los distintos tipos de estrategias fueron utilizados por los estudiantes.

Tabla 1: Total de respuestas y porcentajes correspondientes a cada tipo de respuestas:

Tipos de Respuestas.	<i>uniformización</i>	<i>democratizar</i>
No responden	8 = 23%	9 = 26%
Realizan una paráfrasis	5 = 14%	3 = 9%
Toman en cuenta la estructura morfosemántica	18 = 51%	2 = 6%
Aportan conocimientos lingüísticos y/o enciclopédicos	8 = 23%	20 = 57%
Consideran el contexto local y/o global	6 = 17%	8 = 23%

a) Paráfrasis textual. Se trata de una estrategia operativa elemental que consiste en retomar, generalmente en forma parcial, elementos del texto y producir una pseudoexplicación de los lexemas, que la mayoría de las veces no logra dar cuenta del significado pedido.

1. *uniformización*: es la expresión fiel de las preferencias promedio del gran público.
democratizar: realizar una producción cultural no comercial que registre los gustos del público [Encuesta 1]⁴.
2. *uniformización*: preferencias del gran público de producción cultural no comercial y de élite [Enc. 13].

b) Inferencia morfosemántica. Esta estrategia, que fue la más utilizada para *uniformización*, consiste en producir una definición partiendo del significado de las partes constitutivas de la palabra. En este tipo, un grupo reducido de estudiantes (cinco casos) se limita a parafrasear el término mediante otra palabra de la misma base, produciendo una definición tautológica que deja sin explicar el significado del lexema.

3. *uniformización*: hacer *uniforme* la cultura [Enc. 10].
4. *uniformización*: le dé *uniformidad* a la cultura [Enc. 19].
5. *democratizar*: difundir la *democracia* [Enc. 17 y 19].

De los restantes que utilizan este recurso, la mayoría logra elaborar una definición que da cuenta del significado inherente a las palabras, aunque, por lo general, no tiene en cuenta, más que en un sentido muy genérico y poco preciso, cómo es usada la palabra en el texto.

6. *uniformización*: una sola forma [Enc. 24].
7. *uniformización*: que todo sea *uniforme*, de una misma manera, igual [Enc.34].

Por último, solo un pequeño grupo (tres casos para *uniformizar* y cuatro para *democratizar*) logra unir la estrategia morfosemántica con la información proveniente del contexto y llega a una definición más acabada:

8. *uniformización*: *homogeneización*, imponer a todos la “misma” cultura [Enc. 2].
9. *democratizar*: hacer que todos tengan acceso a la cultura [Enc. 15].

c) Incorporación de conocimientos previos. Con esta estrategia la palabra se define en función del campo nocional o semántico al que pertenece, por lo que suelen aparecer elementos que no están ni en su estructura interna ni en el contexto y que, muchas veces, no resultan pertinentes para el caso:

10. *uniformización*: una *cosa monótona*, es decir sin forma, combertir [sic] a la cultura en algo sin sentido [Enc. 8].
11. *uniformización*: *reglar* la formación cultural [Enc. 21].
12. *democratizar*: *ser justo o parejo* con todos o con la mayoría [Enc. 6].
13. *democratizar*: hace que haya más *libertad* sobre algo [Enc. 6].
14. *democratizar*: *elección* [Enc. 24].

⁴ Se transcriben las respuestas tal como han sido producidas por los alumnos encuestados. Al finalizar la transcripción se aclara el número de encuesta [Enc.], según la clasificación previa realizada para el estudio de los datos.

Sin duda este fue el recurso preferido en la definición de *democratizar*, lo que puede deberse a dos causas: i) la ocurrencia de esta palabra al final del texto, lo que facilita su contextualización e integración en el sentido global; ii) su mayor conocimiento y su asociación con un campo nocional fuerte –*igualdad, libertad, elección, justicia*–, mientras que *uniformar* no está atada a un dominio particular por lo que, como dijimos, para esta palabra predominó la explicación descontextualizada.

3.4. Resultados parciales

Más allá de las estrategias particulares escogidas por los estudiantes, los resultados obtenidos en esta primera experiencia ponen en evidencia que, en líneas generales, la mayoría interpreta el valor positivo de *democratizar*, ya que cuando definen esta palabra recurren a su conocimiento de mundo y la asocian con ideas relacionadas, como “elegir”, “igualdad”, “justicia”, “libertad”, etc., aunque no sean capaces de extrapolar su significado asociado con el campo político y derivarlo al campo cultural. En el caso de *uniformización*, se observa, en las definiciones de la mayoría, la dificultad para establecer una relación con el contexto a partir del análisis de su estructura morfológica. No obstante, también se identifica su valor negativo a través de ideas tales como “de una sola forma” o “lo mismo”, que se reiteran en las definiciones y señalan disvalor frente a la posibilidad de “elección” que ofrece “democratizar la cultura”.

Si bien en principio pueden parecer aceptables, estas lecturas resultan solo una aproximación bastante vaga al texto, ya que no se desprende de las definiciones dadas una comprensión del hecho de que, según el texto, tanto la desvalorización inicial como la valoración final son dos caras de un mismo fenómeno, que cambia según el punto de vista adoptado por el emisor. El proceso de comprensión se realiza solo unidireccionalmente: una vez leído el texto, se conferirían ciertos significados a los términos en función del conocimiento previo o de la estructura de la palabra; pero, hecho esto, no habría una ulterior autoevaluación de la tarea⁵ para ver si los significados elegidos son los que mejor responden al sentido del texto y a su finalidad comunicativa.

⁵ En su reformulación de la taxonomía de estrategias metacognitivas de O'Malley y Chamot (1990), Doddis y Novoa ubican como estrategia independiente la 'autoevaluación de la tarea', a la que definen como "examinar los resultados de la propia actuación lingüística en relación con una medida interna de perfección y exactitud" (1999-2000: 83, Cuadro 2).

4. SEGUNDA EXPERIENCIA: METAESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS⁶

4.1. Procedimiento

Como dijimos anteriormente, luego de nuestra primera experiencia con los estudiantes de nivel terciario, e impulsados por los resultados obtenidos, decidimos aplicar la prueba a un segundo grupo de treinta y un estudiantes del Magisterio para analizar no solo qué tipos de estrategias habían utilizado para explicar el significado de las palabras seleccionadas, sino también cómo justificaban el uso de dichas estrategias. Para lograrlo, procedimos en dos pasos; primero, les presentamos el mismo texto⁷ y consigna que al grupo anterior:

- a) Explicá de acuerdo con el texto el significado de las palabras subrayadas.

Luego de que todo el grupo hubiera cumplimentado la consigna solicitada, les agregamos otra pregunta que apuntaba a que explicaran cómo habían procedido para responder la pregunta anterior (a):

- b) ¿En qué te has basado o qué procedimientos has seguido para explicar el significado de las palabras subrayadas y por qué?

Ahora bien, las respuestas de los alumnos a la pregunta (b) intentan justificar las respuestas dadas en (a), es decir, las definiciones proporcionadas a las palabras subrayadas del texto. Estas argumentaciones no tienen origen en un emisor que busca “convencer y persuadir”, sino en el receptor, ante quien necesita “justificarse y explicar”, debido al requerimiento de su interlocutor. Si bien ambas posturas se basan en una actitud dialógica, los esquemas a que responden son diferentes. Así, una puede corresponderse con un esquema del tipo:

Sería bueno que hicieras X porque ...

que evidencia la actitud persuasiva del emisor; mientras que a la otra corresponde un esquema como:

Hice X porque ...

que pone de manifiesto la actitud explicativa del receptor.

En síntesis, las respuestas de los alumnos constituyen estructuras argumentativas reducidas a su mínima expresión. Se trata de explicaciones metacognitivas que producen cuando, en un contexto didáctico, a pedido de un docente-encuestador, deben fundamentar el modo en que han resuelto una actividad. Las partes de la estructura

⁶ Una primera versión de esta segunda experiencia fue leída como ponencia (cf. Giammatteo, Albano y Ghio 2002) en el Congreso Internacional “La argumentación: Lingüística, retórica, lógica, pedagogía”, realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, del 10 al 12 de julio de 2002.

⁷ Ver el texto en § 3.1.

argumentativa que están presentes son la justificación y la conclusión⁸. Las explicaciones metacognitivas de los estudiantes constituyen la justificación, mientras que la conclusión (implícita⁹) es la respuesta a la pregunta sobre el significado de las palabras. El esquema a que responden es del tipo:

Porque me baso en el texto / en el contexto / en la estructura interna de la palabra (justificación)

digo que la palabra significa ... (conclusión)

(o bien: *Me baso en el texto ... Luego digo ...*)

4.2. Análisis de respuestas

En términos generales puede afirmarse que los alumnos encuestados no son conscientes de las estrategias que emplean, ya que no advierten con precisión sus propios procesos cognoscitivos. Ahora bien, esto podría deberse a:

- i) deficiente habilidad lingüística como lectores,
- ii) dificultad para acceder a la conciencia de las estrategias,
- iii) ineficacia para comunicar este tipo de experiencias¹⁰.

Los factores mencionados, en forma aislada o conjunta, conducirían a que muchos estudiantes manifestaran lo que creen haber realizado más que lo efectivamente realizado.

En el análisis del corpus, al sistematizar las razones que esgrimen los alumnos para dar validez a las definiciones que producen, comprobamos que las respuestas se orientan a una serie de justificaciones que, tipificadas, permiten establecer cuatro grupos básicos:

- I. los que se apoyan en la lectura global del texto y/o en el contexto local,
- II. los que parten de los conocimientos previos lingüísticos y/o enciclopédicos,
- III. los que toman en cuenta la estructura morfológica de las palabras,
- IV. los que apelan a la situación socio-cultural inmediata.

La Tabla 2 muestra los porcentajes de distribución de los estudiantes en cada uno de los grupos.

⁸ Tanto en la denominación de las partes como en la consideración de la justificación como una categoría que puede incluir otras –marco, garantía, refuerzo, hechos o argumentos, etc.–, seguimos a van Dijk (1978: 160).

⁹ “Cuando se argumenta *indirectamente*, puede ser suficiente nombrar una circunstancia dada y no ya la conclusión en sí: si me preguntan si podré venir esta noche, basta con que conteste: “*estoy enfermo*”. Sobre la base de texto y contexto, y aun más sobre la del conocimiento general, el oyente podrá sacar sus propias conclusiones” (van Dijk 1978: 161).

¹⁰ Al respecto, Coseriu (1977: 19) advierte:

“Se tiende a menudo a considerar el hablar como una actividad inconsciente y a suponer que los hablantes no tienen conciencia de las reglas de su lengua. En realidad, sin embargo, la capacidad de hablar –mejor dicho, de hablar y, al mismo tiempo, de entender lo hablado– no se funda, por cierto, en un saber “teórico” (como el de los lingüistas y gramáticos que describen la lengua), pero sí en un saber claro y seguro”.

Tabla 2: Total de respuestas de cada tipo y porcentajes correspondientes a cada grupo de alumnos:

Tipos de respuestas	Cantidad de alumnos
Se apoyan en el contexto global y local	19 = 61%
Parten de conocimientos previos lingüísticos y/o enciclopédicos	5 = 16%
Toman en cuenta la estructura morfológica	3 = 10%
Apelan a la situación socio-cultural	4 = 13%

Grupo I: Es el mayoritario dentro del corpus (diecinueve casos). En este grupo se encuentran algunas respuestas escuetas en las que los estudiantes simplemente manifiestan haberse basado en el texto o en su contenido, como en (15) y (16):

15. Para explicar el significado de las palabras me basé *en el contenido del texto* [Enc. 21].

16. Me he basado *en el texto* [Enc. 25].

No obstante, la mayor parte de casos parece deberse a que los estudiantes responden lo que consideran que el encuestador espera, de modo que sus respuestas “se despliegan fundamentalmente por medio de razonamientos apoyados en lo verosímil y lo aceptable, con miras a lograr la persuasión, el convencimiento o el acuerdo” (Zamudio de Molina et al. 1991: 59).

Así, con respuestas como:

17. Me basé en el contenido del texto. *Luego* de haberlo leído, *porque* las respuestas estaban en el (sic) [Enc. 24].

18. Lef el texto bien, lo analicé y traté de explicarme el significado de las palabras [Enc.15].

los alumnos buscan que se reconozca la validez de las definiciones dadas, es decir, que sus explicaciones de los términos sean semánticamente correctas y que, por lo tanto, sean aceptables para el interlocutor. Para ello, recurren a una *garantía* o *tópico* general que legitima su razonamiento: *El significado del contexto determina el significado de los lexemas*. Este tópico contribuye a hacer verosímiles y, a la vez, aceptables, los razonamientos presentados y permite una secuencia argumentativa como la siguiente:

- *Tópico general (garantía)*: el significado del contexto determina el significado de los lexemas.
- *Primero* se debe leer el texto completo.
- *Luego* se debe relacionar las palabras con el contenido textual.
- *En consecuencia*: el significado obtenido es el correcto.

Este proceso que va del texto a las palabras puede presentar un estadio intermedio que consiste en tomar en cuenta el contexto local, es decir, la oración o el párrafo en que aparecen las palabras, como en:

19. *Primero* leí la totalidad del texto, luego releí el párrafo donde se encuentra la palabra subrayada y, *finalmente*, interpreté de acuerdo a mi criterio. *Porque* me pareció la manera más práctica para entender mejor la palabra subrayada [Enc. 10].

Dado que, en general, la justificación se presenta como pasos seguidos para llegar a una conclusión, como ya se ha visto en los ejemplos anteriores, las secuencias pueden sencillamente yuxtaponerse, como en (20) o coordinarse mediante y, como en (18).

20. Me he basado en el texto leyéndolo tratando de explicar el significado de las palabras [Enc. 26].

Sin embargo, muchas secuencias recurren a ordenadores discursivos y conectores que explicitan las etapas del proceso –(17) y (19). Un caso representativo puede ser (21):

21. *Primero* hay que leer todo el texto, luego por aproximación deducción o bien por el contexto, podemos llegar a la conclusión del significado de la palabra. *Porque* puede ser que una palabra signifique otra cosa en otro texto, o sea no quiera decir lo mismo [Enc. 8].

En (21) la secuencia se organiza mediante los ordenadores *primero* y *luego*, y culmina con el anuncio de la conclusión explícitamente formulada. También, como ya vimos en casos anteriores –(17) y (19)– aparece una fundamentación o refuerzo argumentativo, encabezado por el conector causal *porque*, que, en este ejemplo, introduce la razón teórico-lingüística que el alumno dice haber tenido en cuenta para su respuesta: la posible polisemia de los lexemas. En otros casos, en cambio, las razones ofrecidas para validar el proceso seguido raramente son teórico-lingüísticas, como en (21); por el contrario, pueden resultar tautológicas –(22)–, prácticas –(23)–, o bien responder a un compromiso temático con el contenido del texto –(24).

22. [...] *porque* al relacionarlo se sabe a qué se refiere el texto o lo que el autor quiso decir [Enc. 4].

23. [...] *porque* esta fue la manera más fácil de hacerlo y entenderlo [Enc. 22].

24. [...] *porque* considero que la cultura no es una mercancía como las demás [Enc. 28].

En suma, en este grupo encontramos dos casos –(21) y (19)– que presentan la secuencia más completa: i) ordenamiento de los pasos, ii) conclusión y iii) fundamentación. El resto, en cambio, si bien ordena el procedimiento en pasos, por lo general omite algunos que quedan implícitos y deben ser repuestos por el interlocutor. En cuanto a la *conclusión*, es decir, la formulación del significado de las palabras indicadas, no suele volver a explicitarse, ya que, como se dijo, ésa era la respuesta a la pregunta anterior (a) (cf. § 4.2.). Algunos casos, como el ya presentado (22) o como los siguientes (25) y (26), presentan la conclusión indicando la finalidad con que se realizó el procedimiento:

25. Para explicar el significado de las palabras me basé ... [Enc. 21].

26. [...] tratando de explicar el significado de las palabras [Enc. 26].

Por último, quisiéramos volver a destacar que, aunque el examen de las respuestas muestra que aproximadamente el 50% de los estudiantes asegura haber procedido recurriendo al significado total del texto o a los segmentos inmediatos a los términos que debían ser explicados, las respuestas dadas a la consigna (a) –*Explicá de acuerdo con el texto el significado de las palabras subrayadas*– muy pocas veces coinciden con los procedimientos que los estudiantes ordenadamente describen en sus respuestas a la pregunta (b) –*¿En qué te has basado o qué procedimientos has seguido para explicar el significado de las palabras subrayadas y por qué?* Así, por mostrar solo dos ejemplos ilustrativos, veamos los casos (27) y (19), citados aquí como (28). El primero, en (b) responde que

27. El procedimiento en el que me basé es leer el texto y relacionarlo con las palabras subrayadas, *porque* al relacionarlo se sabe a qué se refiere el texto o lo que el autor quiso decir [Enc. 4].

No obstante, a pesar de tan prolija descripción, su resolución en (a) ha sido:

uniformización: quiere decir que quieren que se hable en su mayoría un solo idioma, el que habla la mayoría de la gente, ej.: inglés.

democratizar: se refiere a que la gente puede decidir qué idioma hablar o a qué cultura pertenecer.

El caso (28), a pesar de que más arriba, (19), fue presentado como uno de los ejemplos de secuencia más completa, a la consigna (a) responde, respecto de *uniformizar*, sin captar el valor negativo que el autor le da a este lexema en el texto y, para *democratizar* contesta a partir de asociar su significado por conocimiento de mundo con la idea de ‘elección’, pero sin conectar la palabra con el sentido positivo de ‘poner al alcance de todos la cultura’, con que este lexema aparece en el texto.

28. *Primero* leí la totalidad del texto, *luego* releí el párrafo donde se encuentra la palabra subrayada y, *finalmente*, interpreté de acuerdo a mi criterio. *Porque* me pareció la manera más práctica para entender mejor la palabra subrayada.

uniformización: Seleccionar de la cultura lo que más sea preferido por las personas. Es decir, formar una cultura unificada, igual para todos.

democratizar: Poder elegir [Enc. 10].

Grupo II: Está formado solo por cinco casos, en los que los estudiantes justifican sus respuestas diciendo que han recurrido a conocimientos lingüísticos o enciclopédicos que ya poseían acerca de esos términos. De este modo, para estos alumnos, el significado de ellos era accesible en su lexicón de donde lo recuperaron para ajustarlo al contexto:

29. *Recordé primero* el significado de las palabras en sí misma [sic] y *luego* la relacioné con el texto [Enc. 13].

30. [Me he basado] En lo que significa la palabra uniforme, pues esto explica igualdad. *Después de traer a mi mente* el significado de igualdad, lo relacioné con el tema del texto que es la cultura y la apliqué a ella [Enc. 30].

Además de ordenadores y conectores que organizan la secuencia, en los textos de este grupo resaltan lexemas relativos al campo del conocimiento y su utilización, como ya vimos en (29) y (30): *recordar*, *traer a la mente*, *relacionar*, pero también *saber* (31), *conocimientos previos* (32) y *asociar* (33):

31. *Sabiendo* más o menos el significado de cada una y luego analizando el texto en el que se encuentran [Enc. 1].

32. Me basé principalmente de mis conocimientos previos, *luego* analicé el texto y, *por último* *llegué a una conclusión*, sobre las palabras subrayadas [Enc. 6].

33. En realidad traté de *asociar* las palabras, según lo que decía el texto y también por medio de lo que yo creo entender, lo que pueden llegar a significar esas palabras [Enc. 9].

Según se ve en los ejemplos, si bien los ordenadores son más o menos los mismos que en el grupo anterior, en estos casos la secuencia, excepto en (33), tiene un orden inverso, ya que el proceso va de la palabra, tal como estaba guardada en la mente, al texto.

Por último, si bien este procedimiento que va de la palabra al texto es mucho menos empleado por los estudiantes que el anterior (5 casos contra 19), su eficacia en cuanto al ajuste entre definición y explicación del procedimiento seguido, al menos en los casos registrados en el corpus, es mucho mayor. En 4 de los 5 casos de este grupo –(29), (30), (32) y, en menor medida, (33)– la respuesta resulta aceptable, mientras que en un solo caso –(31)– el ajuste no se logra. A modo de ilustración mostramos un ejemplo de cada tipo: (29) y (31), reformulados como (34) y (35):

34. *Recordé primero* el significado de las palabras en sí misma [sic] y *luego* la relacioné con el texto.

uniformización: se refiere a otorgarnos “un mismo” proyecto cultural para todos.

democratizar: a través de la oferta y la demanda la gente puede elegir y así rompe el patrón cultural que pretenden insertar en la sociedad [Enc.13].

35. *Sabiendo* más o menos el significado de cada una y luego analizando el texto en el que se encuentran.

uniformización: quiere decir que si tratamos a la cultura como una mercadería, estaría al alcance de todos, es decir, se llegaría a todos.

democratizar: si bien la cultura se unifica, también se democratiza, es decir, que el que quiera estudiar podría elegir qué quiere estudiar [Enc 1].

Grupo III: Un carácter distinto ofrecen las respuestas en las que los alumnos encuestados justifican explicando que el procedimiento seguido para definir las palabras subrayadas ha sido el análisis de su estructura morfológica. Estos casos se reducen a los tres siguientes:

36. Me basé en el texto y por sobre todo en *descomponer* la palabra: uniformización un: una forma; formización: acción de formar [Enc. 5].

37. *Dividí o fraccioné la palabra*: / Uni formización / Unir formación o información [Enc. 23].

38. 1) En la 1ra palabra *analizo* la palabra propiamente dicha uni → única; formización → formación [y] me fijo en el texto qué relación tiene; 2) trato de hacer lo mismo, no estoy muy segura si lo relacioné bien [Enc. 31].

Este grupo muy minoritario en el corpus comparte con el anterior la presencia de lexemas específicos que, en este caso, describen la operación realizada por los estudiantes para determinar el significado de las palabras en cuestión: *descomponer* (36), *dividir*, *fraccionar* (37), *analizar* (38). Pero, a diferencia de los dos grupos anteriores, no hay un ordenamiento o secuencia característicos aunque junto con el procedimiento de análisis de la estructura de la palabra se usen otros recursos: en (36), considerar el texto y la estructura interna de los lexemas parecen simultáneos; en (37), solo se menciona la descomposición de la palabra; por último, en (38), la consideración del texto se plantea como posterior al análisis de la palabra.

En cuanto al ajuste entre definición y justificación, estos casos muestran una mayor conciencia de la estrategia aplicada, lo que pone de manifiesto la correspondiente competencia morfológica acerca de los procesos de formación de palabras. Ésta, por lo general, contribuye a una eficaz interpretación de los términos, aunque descontextualizados.

Grupo IV: Incluimos aquí todos los casos que responden recurriendo al contexto de situación personal o social para producir explicaciones difusas de las palabras (39), paráfrasis muy vagas de las ideas del texto (40) o bien para tomar posición con respecto a los temas que este desarrolla (41) o incluso otros ajenos a él (42). En muchos casos, son textos absolutamente subjetivos, que no se corresponden con la consigna de trabajo y que revelan, además, muy escasa comprensión del texto y de los términos estudiados. Los que incluimos en este grupo son:

39. Primero *uniformización*: siguiendo el texto de que todos buscaban cambiar las reglas, las mismas a las demás, la misma cultura para todos con las mismas reglas, por eso pienso yo que uniformización se refiere a una sola cultura. *Democratizar*: desmerecer la cultura, hacerla a gusto del público [Enc. 14].

40. Dejar sin protección a los individuos, dejarlos sin privilegios y sin poder ejercer nuestros derechos como ciudadanos. Y para la palabra *democratizar a mi entender* es hacer uso de la democracia. *De tal modo* puedo o no comprar por la ley de la oferta y la demanda [Enc. 12].

41. En que en realidad la información real de un sistema de gobierno o educativo es para unos pocos no todos tienen el mismo derecho que los demás *a mi entender* son los que pueden informarse comprar un diario o estudiar clase media alta cosa que la clase media baja no, y no todo ... el sistema de información.

Ahora, *democratizar* pienso que tiene que ser general para todos tanto pobres como ricos [Enc. 17].

42. *Porque* las personas pueden expresar lo que sienten y me he basado a lo que uno puede decir lo que está hablando [Enc. 19].

La mayoría son textos desarticulados, en los que, junto con la escasa precisión conceptual, se destaca la presencia de elementos subjetivos, como la primera persona de *pienso* en (39) y (41), o expresiones como *a mi entender* en (40) y (41). En estos casos se produce una pseudoargumentación en la que las ideas no siguen un orden de razonamiento que desemboque en una conclusión que se desprenda de ellas. Esto revela que el alumno no ha logrado comprender, de manera que solo puede emitir algunas ideas, pero sin establecer relaciones entre ellas. Por otro lado, estas respuestas muestran falta de competencia para extraer la información a partir

de la mera lectura. En consecuencia, al no poder interpretar la información que el texto fuente brinda, se sustituye esta carencia por el conocimiento previo de mundo. Esto da pie al alumno para realizar una elucubración demasiado personal, como se ve en (41) y (42).

En suma, mientras los estudiantes de los grupos I, II y III realizan un proceso inferencial de comprensión de los términos en estudio, desde el nivel textual local o global, desde la estructura interna de la palabra o desde sus conocimientos previos sobre el significado de las palabras, en el grupo IV, los sujetos efectúan un proceso de comprensión inferencial predominantemente basado en el contexto extratextual y en sus esquemas previos de conocimiento de mundo. La experiencia realizada pone en evidencia que los alumnos que no logran comprender el texto, no pueden operar eficazmente a partir de él y terminan haciendo comentarios subjetivos o parciales que no dan cuenta de la tarea solicitada.

Por otra parte, entre los que responden sujetos al texto fuente, pero a partir de una lectura global, grupo I, la gran mayoría parece hacerlo, más que en función de una justificación verdadera basada en la descripción de lo que han realizado, a partir de una intención de convencer al otro de que han recorrido el camino esperado; en consecuencia, los procedimientos que han seguido son los correctos, aun cuando no describan lo efectivamente realizado. Por el contrario, en los dos casos en que el punto de partida es más específico y los estudiantes responden a partir del conocimiento de los lexemas que tienen guardados en su lexicón mental o haciendo una inferencia a partir de la estructura de las palabras, los resultados suelen ser más efectivos y se logra el ajuste entre lo que el alumno dice y lo que efectivamente ha realizado.

5. CONCLUSIONES

Respecto de la primera experiencia realizada, que se centra en la comprensión del texto y la capacidad de los estudiantes para explicar el significado de dos lexemas incluidos allí, podemos establecer que las dificultades detectadas no se encuentran en el mismo nivel. Los casos más graves están constituidos por el alto porcentaje de estudiantes, alumnos del Magisterio, que no pueden dar ninguna respuesta al ejercicio, lo cual implica que no han internalizado mecanismos inferenciales que, enfrentados con el texto, les permitan operar con él para dar cuenta del significado de las palabras que contiene.

Por otra parte, en un segundo nivel de dificultad, encontramos a los estudiantes que pudieron utilizar estrategias diversas, en forma independiente o combinadas, y lograron explicar el significado de los lexemas solicitados, pero no llegaron a interpretarlos en función del plan textual, es decir, en el sentido particular que el texto les otorga. Como dijimos, en estos casos el proceso de comprensión se realiza en una sola dirección y no hay un ajuste que permita al alumno evaluar su tarea. De este modo, pierde la oportunidad de revisar su interpretación y, en consecuencia, de integrar, en su campo de conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, lo que la lectura del texto le aporta.

En relación con la segunda experiencia, como ya señaláramos, la gran mayoría no parece muy consciente de los pasos seguidos en la resolución de la actividad pedida. En cuanto a las causas, recordamos las posibilidades que planteábamos en § 4.1: i) deficiente habilidad lingüística como lectores, ii) dificultad para acceder a la conciencia de las estrategias, iii) ineficacia para comunicar este tipo de experiencias. La imposibilidad, por parte de los estudiantes del grupo IV de comprender el texto, parece ser debida a la primera causa, ya que estos alumnos, al no comprender el texto fuente, no pueden dar cuenta de la tarea y se quedan en comentarios deshilvanados, subjetivos o ajenos al contenido. En cuanto al grupo I, al que corresponde más de la mitad de los estudiantes, su problema parece oscilar entre las dificultades del tipo ii) y iii). De este modo, muchos de los estudiantes de este grupo, al no estar habituados a la introspección para reflexionar sobre lo actuado, prefieren verbalizar recorridos que, según presuponen, responden a la expectativas del docente-encuestador, en el sentido de haber procedido según lo esperado dadas las circunstancias. Así, ordenadamente describen un procedimiento cognitivo que va de la lectura global a la palabra, el cual, a pesar de ser el recorrido prescripto por la teoría, en la aplicación que los alumnos dicen haber hecho, no siempre produce los resultados esperados. Por otra parte, los alumnos de los grupos II y III, que reconocen haber seguido un procedimiento específico para identificar el significado de las palabras estudiadas, ya sea descomponerlas en sus elementos constitutivos o buscar su significado en el lexicón mental, parecen tener mayor conciencia de los procedimientos adoptados y poderlos reflejar, no solo a través de una secuencia ordenada de pasos, sino mediante lexemas descriptores de la actividad realizada, tales como *descomponer* o *analizar*, en el primer caso, y *recordar* o *traer a la memoria*, en el segundo.

Aunque el estudio realizado ha mostrado que, en general, los estudiantes están poco habituados al 'monitoreo activo' de sus actividades, de todos modos, los casos analizados estarían revelando cómo explotan el potencial de recursos cognitivos y metacognitivos de que disponen para verbalizar y justificar lo que han hecho, aun cuando no siempre logren describir lo efectivamente realizado. No obstante, consideramos que el incremento de la conciencia sobre las operaciones efectuadas, es decir, de la capacidad de introspección y de la habilidad para comunicarla, resultaría de fundamental importancia en la actividad futura de estos estudiantes que, como docentes, deberían estar acostumbrados a un 'monitoreo consciente' sobre sus propias actividades cognitivas que les permita guiar el de sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. REFERENCIAS

- COSERIU, E. 1977. El hombre y su lenguaje. En E. Coseriu. *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- DODDIS, A. Y P. NOVOA. 1999-2000. Estrategias de aprendizaje metacognitivas en la comprensión de lectura en inglés como segunda lengua: un estudio de casos. *Lenguas Modernas* 26-27: 79-93.

- VAN DIJK, T. 1978. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós. 1983.
- VAN DIJK, T. 1985. Strategic discourse comprehension. En T. Balmer (Ed.), *Linguistics dynamics: discourse, procedures and evolution*. Pp. 29-84. Berlín: De Gruyter.
- VAN DIJK, T. Y W. KINTSCH. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. Londres: Academic Press.
- GIAMMATTEO M., H. ALBANO Y A. GHIO. 2002. Procesos argumentativos en las explicaciones producidas por estudiantes de nivel terciario en la resolución de un ejercicio de competencia morfológica. En *Actas del Congreso Internacional "La argumentación: Lingüística, retórica, lógica, pedagogía"*. Buenos Aires. CD-ROM (en preparación).
- GIAMMATTEO M., A. GHIO Y H. ALBANO. 2002. Incidencia de las estrategias morfosemánticas en la comprensión textual. Ponencia presentada en el Simposio Internacional "Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos", Mendoza.
- PERONARD THIERRY, M., L. GÓMEZ MACKER, G. PARODI SWEIS, Y P. NÚÑEZ LAGOS (Eds.). 1998. *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- PERONARD THIERRY, M. 1998a. La comprensión de textos escritos como proceso estratégico. En Peronard Thierry, M., L. Gómez Macker, G. Parodi Sweis, y P. Núñez Lagos (Eds.), *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Cap. X. Pp. 163-173. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- PERONARD THIERRY, M. 1998b. Experiencia y conocimiento metacognitivos. En Peronard Thierry, M., L. Gómez Macker, G. Parodi Sweis, y P. Núñez Lagos (Eds.), *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Cap. XVIII. Pp. 265-278. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (DRAE). 2001. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. Vigésima Segunda Edición.
- SALVO DE VARGAS, M. 2000. Estrategias microestructurales o de coherencia local. En Cubo de Severino, L. (Ed.), *Leo, pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*. Cap. 5. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- ZAMUDIO DE MOLINA, B., A. RUBIONE Y P. DUARTE. 1991. Pragmática argumentativa. En R. Marafioti, B. Zamudio de Molina, A. Rubione y P. Duarte (Comp.), *Temas de argumentación*. Pp. 59-89. Buenos Aires: Editorial Biblos.