

CAPÍTULO V

CÓMO APRENDER METACOGNITIVAMENTE

1. QUÉ ES LA METACOGNICIÓN

La metacognición se refiere a dos realidades importantes:

- a) Conocer nuestras operaciones o procesos mentales (conocer el *qué*).
- b) Saber utilizar estrategias para mejorar esas operaciones y procesos (conocer y practicar el *cómo*).

Un alumno puede aprender eficazmente sin saber qué es la metacognición, pero no puede ser eficaz su aprendizaje si no trabaja metacognitivamente: viendo la diferencia entre saber y no saber, entre memonzar mecánicamente y comprender, entre un examen que está bien hecho y otro que no lo está...

A este conocimiento de los procesos mentales debe añadirse la capacidad *autorreguladora*. no basta con que el estudiante se dé cuenta de" que no entiende; necesita también conocer qué estrategias debe usar para entender y remediar la situación, y para aprender a aprender, reflexionando sobre sus propios procesos mentales y deduciendo por él mismo qué estrategias son más eficaces.

De acuerdo con lo expuesto, los aspectos esenciales de la actividad mental metacognitivamente madura son:

- a) El conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo de la mente (*qué*).

- b) La elección de estrategias para conseguir dichos objetivos (*cómo*).
- c) Autoobservación de la ejecución para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas, o es necesario cambiar en algún momento (*autorregulación*). Enseñar a autorregular la actividad mental es lo mismo que enseñar a utilizar las estrategias de aprendizaje en el momento preciso. Por eso, la metacognición nos lleva a *saber aprender*.

Hasta ahora se ha puesto más interés, al instruir a los alumnos, en los contenidos que en el modo de conseguirlos, en los resultados más que en los procesos; sin embargo, la investigación metacognitiva propone un cambio de dirección al respecto: no se pueden aprender contenidos sin utilizar adecuadamente las estrategias necesarias para poder aprenderlos.

En resumen, la metacognición es el conocimiento que tenemos de nuestras operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su eficacia... Al referirnos a la metacognición de cada una de nuestras operaciones mentales se habla de metamemoria, metaatención, metacompreensión, etc., siendo la metacognición el conjunto de todas estas «metas» (Burón, 1993).

2. METAMEMORIA

2.1. *Concepto*

Conocemos nuestra memoria y cómo trabaja. Pero debemos evitar el error de creer que la memoria es como una entidad que sólo se usa para almacenar datos. Por el contrario, hemos de tener en cuenta que nuestra memoria determina poderosamente nuestro modo de sentir y de actuar.

La metamemoria hace referencia al conocimiento que tenemos de nuestra memoria (sus recursos, limitaciones, operatividad, etc.), el cual nos permite hablar de ella, analizarla y diseñar estrategias para recordar mejor (Burón, 1993).

Flavell y Wellman (1977) afirman que, para conocer qué es la memoria y los procesos que emplea, se requieren cuatro elementos:

- a) *Sensibilidad*: para desarrollar la metamemoria, el alumno tiene que aprender a discernir cuándo ha de memorizar información para recordarla y usarla después, pues hay datos que se recuerdan sin intentarlo, mientras que otros exigen esfuerzo para conseguirlo.
- b) *Variables de la persona*: el escolar tiene que aprender hasta dónde puede fiarse de su memoria, y actuar en consecuencia, autorregulando el olvido, repasando, escribiendo los datos... (muchas veces nos dicen que saben algo y, al comprobarlo, vemos que no es así). Por eso han de aprender a conocer las posibilidades y límites de su propia memoria, es decir, sus características: qué le cuesta más memorizar, o menos, etc.
- c) *Variables de la tarea*: el alumno tiene que aprender que hay datos más difíciles de recordar que otros, que es más fácil aprender pocos elementos que muchos, que no es lo mismo emplear poco tiempo que mucho, que cuantos más sentidos intervengan mejor memoriza, etc.
- d) *Variables de estrategias*: el escolar va descubriendo qué estrategias voluntarias facilitan la memorización (resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, notas, síntesis...) y va desarrollando sus propias estrategias. Borkowski y otros (1976) confirmaron que los alumnos usan con más facilidad y espontaneidad las estrategias de la memoria cuando son conscientes de su utilidad. Por tanto, si se les enseñan estrategias de memorización, haciéndoles ver su utilidad y comprobándolo ellos, mejorará la eficacia de sus esfuerzos por aprender.

2.2. *Metacognición de las estrategias de la memoria*

El conocimiento metacognitivo de las estrategias de la memoria (conocimiento de las mismas, de sus resultados, de su ám-

bito de aplicación, etc.) es condición necesaria para desarrollar la metacognición de la memoria. Efectivamente, en la metamemoria debemos incluir no sólo los conocimientos que tenemos de nuestra propia memoria (capacidad, recursos, variables que ayudan o limitan el recuerdo, etc.), sino también la metacognición de las estrategias de la memoria: sabemos cómo recordamos al usar una estrategia y cómo lo hacemos cuando usamos otra, y este conocimiento (metacognición de las estrategias) determina nuestra conducta en el futuro; si en un momento determinado usamos una mnemotecnica concreta y advertimos que nos ayuda a recordar, el conocimiento y recuerdo de esta eficacia nos sirve para tomar la iniciativa de volver a usarla en otra ocasión.

Así, la comprobación de su utilidad nos lleva a conocer un nuevo recurso de la memoria, aumenta nuestra metamemoria; y viceversa, este nuevo conocimiento (metamemoria) nos sirve para iniciar nuevas conductas (Burón, 1993).

Algunas de las estrategias mnemotécnicas más usuales e importantes son:

- a) Repetición de un elemento único o simple (por ejemplo, un nombre o un número de teléfono).
- b) Repaso sumativo; repetir una y otra vez elementos nuevos junto con otros ya conocidos.
- c) Organización significativa: buscar relaciones significativas entre los elementos u ordenar en categorías elementos dispersos (por ejemplo, juntar todos los nombres de minerales bajo una categoría y los de animales en otra).
- d) Organización jerárquica: emplear el esfuerzo según las prioridades y el orden de importancia de los datos informativos, fijándose más y primero en lo más importante.
- e) Distribución diferenciada del esfuerzo: dedicar mayor esfuerzo a lo más difícil y aún no aprendido.
- f) Formación de imágenes que incluyan y relacionen entre sí los elementos que hay que memorizar.
- g) Elaboración significativa de una historia en la que se incluyen los datos que se quieren memorizar.
- h) Método de palabras clave: transformar ítems poco familiares (por ejemplo, una palabra extranjera) en otros más

familiares e incluirlos en imágenes relacionadas (Burón, 1993).

i) Método L2SER2, que significa:

- Lectura rápida inicial.
- Lectura atenta de cada apartado.
- Subrayar las ideas principales.
- Esquematizar las ideas subrayadas.
- Repetir mentalmente esas ideas.
- Repasarlas en momentos y días distintos.

La mayor parte de estas técnicas son útiles sólo para la memorización literal. La autoobservación nos hará saber cuándo, cómo y para qué se debe emplear una u otra, o varias a la vez, desarrollándose así la metamemoria.

2.3. Elementos de la memorización

La eficacia de estas técnicas depende mucho de la forma en que hayamos utilizado los cuatro elementos de la memorización, a saber: intensidad, repetición, asociación y descanso (IRAD).

a) *Intensidad*: la memoria actúa a semejanza de una cámara fotográfica. Para que quede «impresionada» la película de la memoria, precisa de dos condiciones: concentración y utilización de varios sentidos, especialmente vista y oído.

- La concentración es la consecuencia de una atención intensa. No se puede aprender si no se está atento.
- Si empleamos un solo sentido para memorizar, no damos «luz suficiente», y la película de nuestra memoria quedará muy poco impresa. Hay que ver y oír cuanto hemos de recordar.

Para conseguir ambos aspectos son necesarios:

- La actitud positiva ante el profesor y la asignatura.
- Una fuerte motivación (gusto y voluntad por el estudio).
- La buena comprensión de lo estudiado, donde se destacan las ideas centrales y se capta la estructura lógica de los temas.

HACIA UNA ENSEÑANZA EFICAZ

- La ayuda de medios auxiliares que facilitan la comprensión: uso del diccionario, gráficos, esquemas, etc.
- La actividad en el estudio (sobre todo de tipo mental).

b) *Repetición*: lo que se repite, se graba con más fuerza. En esto radica la eficacia y el éxito de la publicidad. En el estudio es necesario repetir con frecuencia, pero repetir comprendiendo, no de forma mecánica. Se ha comprobado que olvidamos más en las ocho primeras horas que durante los treinta días siguientes, porque la velocidad del olvido disminuye con el tiempo. Por eso conviene estudiar repitiendo lo que se quiere aprender, dejarlo reposar y, pasadas unas horas, realizar un nuevo repaso. Es muy útil el repaso antes de dormir y por la mañana. Con tres repasos en horas distintas se recuerda mejor que con diez seguidos.

De todos modos, al día siguiente de estudiar conviene repasar; después es bueno hacerlo cada ocho o diez días.

c) *Asociación*: el aprendizaje se refuerza cuando el dato, la idea, el texto, se asocian al mayor número de imágenes y emociones. Un anuncio atractivo de televisión, una escena emocionante contemplada en la vida real, se recuerdan mejor que una seca lección de clase, porque en aquellos van asociados multitud de estímulos y motivaciones personales.

Por la misma razón, al estudiar debemos grabar las ideas asociándolas al mayor número posible de sensaciones; para lograrlo es preciso:

- Hacer que intervenga el mayor número de sentidos, como ha quedado dicho: escribir, dibujar, hacer gráficos, consultar libros, mirar mapas, hacer esquemas, escribir las fórmulas difíciles, pronunciar de viva voz, etc.
- Recordar siempre las ideas por asociaciones lógicas: la mejor garantía del recuerdo es aprender la estructura lógica del texto. Hay que preguntar al texto: ¿quién?, ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde?... respecto a las ideas expuestas.

- Asociar siempre las ideas a algún contexto que sea familiar: a otros contenidos ya dominados, a otros recuerdos personales, a lecturas, etc.

d) *Descanso*: para recordar hay que descansar. Nuestro cerebro tiene limitada su capacidad de asimilación de datos, y el estudio prolongado fatiga. Llega un momento en que es inútil seguir con la vista sobre el libro. Se hace preciso dejarlo todo y olvidarse de ello hasta el día siguiente.

Cuando se emprende de nuevo el estudio después de un buen descanso, nos encontramos con frecuencia con resultados sorprendentes: el problema que «no salía» se ve con toda claridad; el tema que casi no entendíamos, lo entendemos mejor: eso es debido a que, durante las horas de sueño y descanso, nuestro cerebro (el subconsciente) ha seguido trabajando y ha hecho avances a veces insospechados.

Así pues, cuando hemos llegado al límite de nuestra capacidad de asimilación, lo mejor es descansar y volver después sobre la tarea (Bernardo Carrasco, J., 1995-b).

2.4. *Lo que debemos saber sobre nuestra memoria*

En la estructura de nuestra memoria podemos distinguir tres apartados relacionados entre sí: *el Registro Sensorial, la Memoria a Corto Plazo y la Memoria a Largo Plazo*. Los procesos de control que utiliza nuestra memoria son: el reconocimiento, la atención, el ensayo, la codificación y la recuperación de la información.

a) *Registro Sensorial*: graba los estímulos ambientales que nos llegan. La información se codifica de la misma manera que se percibe, y es retenida el tiempo suficiente (1-3 segundos) para decidir si queremos confirmarla atendiéndola (sólo nos concentramos en 1/3 de la información seleccionada en el Registro Sensorial); y a esta concentración selectiva la llamamos *atención*. La información que no se atiende selectivamente ni se reconoce, desaparece.

Sólo atendemos aquella información que relacionamos de alguna manera con nuestros esquemas previos de conocimientos, o la que nos proporcionan estímulos novedosos, extraños o incongruentes (en este caso, al ser más difícil de asimilarlos a esquemas previos, se codifican peor y cuesta más recordarlos).

- b) *Memoria a Corto Plazo*: cuando la información atendida en el Registro Sensorial se reconoce como significativa, se transfiere a la Memoria a Corto Plazo, en donde se retiene durante 20-25 segundos aproximadamente, aunque puede aumentar la retención mediante el *ensayo*. Se distinguen dos tipos de ensayo: el de mantenimiento y el elaborativo.
- El *ensayo de mantenimiento* se llama también rutinario o de repetición. Su único propósito es mantener la información en la Memoria a Corto Plazo para algún propósito inmediato (por ejemplo, retener un número de teléfono). No se almacena en la Memoria a Largo Plazo.
 - El *ensayo elaborativo* se da cuando vinculamos la información relativa de la Memoria a Largo Plazo con el material que se está aprendiendo (por ejemplo, hacer palabras con sentido de una lista de sílabas sin sentido).
- c) *Memoria a Largo Plazo*: en ella se almacena de modo ilimitado la información del ensayo elaborativo de la Memoria a Corto Plazo. Tiene un papel decisivo en el procesamiento de la información. Los intereses, actitudes, habilidades y conocimiento del mundo que ya existen en ella, influyen en lo que percibimos y en la forma de interpretarlo. En la mayoría de los casos la recuperación es rápida y exacta, aunque depende de cómo organicemos la información. Existen dos tipos de Memoria a Largo Plazo: la episódica y la semántica
- *La memoria episódica* tiene siempre una referencia personal, pues se refiere al recuerdo de una experiencia personal determinada. Y dado que en ella codificamos las experiencias por fecha, lugar y tiempo, el recordar

después esta información con exactitud depende de que seamos capaces de generar espontáneamente el contexto adecuado en el que está incrustado el recuerdo.

- La *memoria semántica* se refiere a objetos, conceptos, relaciones, etc., que no tienen nada que ver con nuestra autobiografía, ya que los grabamos por el significado que tienen. Por eso la información puede utilizarse para obtener inferencias, hacer generalizaciones, así como aplicar reglas y fórmulas. Su recuerdo posterior es más exacto porque la información se codifica como parte y en relación a una estructura amplia que poseemos o realizamos.

La relación de ambas memorias es clara: toda la información de nuestra memoria semántica se grabó originalmente como un episodio, que después, mediante experiencias reiteradas, se transformó en memoria semántica al formar conceptos, reglas intelectuales, hechos, etc. La información presentada en clase rápidamente y con poca ilustración suele grabarse en la memoria episódica. Es después, con los repasos, esquemas, etc., como podemos trasladarla a la memoria semántica, al haber organizado las estrategias de codificación.

2.5. *Relación entre la metacognición de la memoria y el aprendizaje*

Comprendemos un dato en la medida en que lo hacemos significativo, lo hacemos significativo en la medida en que lo relacionamos con los conocimientos que ya poseemos, y lo recordamos tanto mejor cuanto mejor lo comprendemos.

Cuando en el estudio no subyace este sistema de trabajo en el que predomina la comprensión, no queda otro recurso que la memorización literal y mecánica, que es costosa, poco duradera, poco útil y poco motivante. Por el contrario, el aprendizaje que se realiza según las reglas de la metacognición es motivante porque es significativo. Porque, efectivamente, la eficacia de la memoria depende grandemente *de los conocimientos que ya se poseen*; esto

explica que los expertos aprenden más y recuerdan mejor la información específica de su área que los ignorantes, o que los niños pequeños tardan tanto tiempo en aprender muy pocos contenidos, al no tener conocimientos previos con qué engarzarlos.

Así, pues, la memorización eficaz depende del nivel de comprensión de las materias y de las relaciones (redes semánticas) que los alumnos establecen entre lo que estudian y sus conocimientos personales. La memoria eficaz es la memoria significativa.

Como consecuencia de todo lo expuesto los profesores deberíamos saber dar solución a preguntas como estas:

- ¿Conozco el método más eficaz para memorizar adecuadamente los distintos elementos que integran mi materia (fórmulas matemáticas, datos históricos, contenido de una lectura, definiciones, etc.)?
- ¿Cómo hay que organizar el aprendizaje de las materias para que la memorización sea eficaz?
- ¿Cómo potenciar en mi materia la memorización comprensiva?
- ¿Cómo debe repasar el alumno?
Ahora bien, ¿en qué consiste la comprensión?

3. METACOMPRESIÓN Y APRENDIZAJE

3.1. *Qué es la comprensión*

La comprensión es el fin último de la lectura y la base fundamental del aprendizaje y del rendimiento escolar. A pesar de ello, los esfuerzos que se hacen por enseñar a leer/estudiar comprendiendo son mínimos. ¿Por qué? Goetz (1984) dice que las razones pueden ser estas: a) La suposición de que la comprensión es una habilidad que se desarrolla sin necesidad de enseñarla, lo que constituye un serio error; b) el hecho de prestar más atención a los contenidos (memorizar datos) y a la disciplina; c) el desconocimiento, por parte de los profesores, del modo de enseñar a leer comprensivamente.

Alonso y Mateos (1985) afirman que la comprensión está determinada simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos que el lector posee previamente. El significado que se da a un texto está sólo parcialmente determinado por éste; el resto depende del lector. *La base para procesar la información consiste en relacionarla con los conocimientos que ya tenemos.* Comprender sería integrar la información nueva en los propios conocimientos, esquemas o teorías ya poseídos. En la medida en que los alumnos pueden explicar una lectura con sus propias palabras, aportando ejemplos y argumentos personales, están demostrando que lo han comprendido.

En la comprensión, pues, hay siempre un matiz personal: el alumno que piensa que aprender un texto es lo mismo que repetirlo, ignora lo que es aprender. Y lo mismo ocurre con el profesor que deduce que sus alumnos han entendido porque han repetido. Hay estudiantes que llegan a cursos superiores habiendo comprendido poco porque han deducido por su cuenta poco, por lo que su dependencia intelectual es casi absoluta.

Herber (1978) señala que hay tres niveles de comprensión:

- a) *nivel literal:* comprensión de lo que el autor dice explícitamente con sus palabras;
- b) *nivel interpretativo:* entender lo que el autor quiere decir (significado implícito) sin que lo haga explícitamente;
- c) *nivel aplicado:* significado que el lector percibe relacionando sus conocimientos con lo que el autor quiere comunicar.

Los alumnos estudian según pregunta el profesor. Si se les exige respuestas a nivel interpretativo o aplicado, tratarán de estudiar razonando y entendiendo; de lo contrario, no. Un alumno ha entendido si sabe realizar alguna de estas operaciones:

- Explicar la idea con sus propias palabras.
- Buscar ejemplos distintos que la confirmen.
- Reconocerla en circunstancias distintas o cuando está expresada con otras palabras.
- Ver relaciones entre esa ideas y otras ideas o hechos conocidos.

- Sacar deducciones personales.
- Etc.

¿Cuándo sabemos que no entendemos? Baker (1985) responde que cuando es inadecuado el uso del léxico, de la sintaxis y de la semántica. El objetivo es que la acción de estudiar sea un ejercicio de la inteligencia y no sólo de la memoria mecánica; de elaboración personal y no de mera repetición.

3.2. *Qué es la metacomprensión*

La metacomprensión implica conocer hasta qué punto se comprende algo, cómo se logra la comprensión y cómo se evalúa la comprensión alcanzada.

Según Burón (1993), la metacomprensión implica tres procesos:

- a) *conocimiento del objetivo*: saber qué se busca. La idea que tiene el lector sobre la finalidad por la que lee determina qué mecanismos mentales activa al leer, cómo lee, sirviendo de criterio para determinar cuándo se ha alcanzado el objetivo;
- b) *autoobservación del proceso*, que implica observar si la acción que se está realizando conduce al objetivo y/o si es la más adecuada para conseguirlo;
- c) *autocontrol o autorregulación*, que se refiere a las medidas correctoras (dirigir, modificar, corregir...) que se toman según se va progresando en la lectura, determinando las estrategias a utilizar.

Ahora bien, Kintsch y van Dijk (1978) afirman que el objetivo que persigue el lector, al leer o estudiar, determina qué clase de recursos mentales o estrategias pone en juego para conseguir esa meta. Así pues, si el objetivo determina las estrategias que se usan, podemos preguntarnos: ¿cuál es el objetivo que persiguen los alumnos al estudiar? Ya se ha dicho antes que los alumnos van a estudiar según les pregunte el profesor. Por tanto, si el objetivo de cualquier profesor es que comprendan y sepan hacer uso de lo

que estudian, la opción es hacer preguntas que exijan la elaboración personal y la comprensión por parte de los alumnos.

Otro problema distinto es el de lo que Burón (1993) denomina *metaignorancia* al referirse a la situación de un sujeto que no entiende y además no se da cuenta de que no entiende. La metaignorancia refleja falta de habilidad para advertir que no se ha entendido lo que se acaba de oír o de leer, lo cual incapacita para remediar la situación preguntando o volviendo a leer. Son alumnos, dice Brown (1980), que no han desarrollado suficientemente su metacomprensión para darse cuenta de los límites de su entendimiento de la materia, del grado de dificultad de la información que contiene, del esfuerzo que requiere el aprendizaje que se les exige y de las estrategias que deben usar para conseguirlo. Pedir a estos alumnos que aprovechen el tiempo estudiando tal vez sea exigirles algo que no saben hacer porque nadie se lo ha enseñado. Los estudiantes con estrategias eficaces de aprendizaje y desarrollo de la metacomprensión saben, por el contrario, cuándo no entienden y esto les sirve para seguir intentando y así aprenden a aprender.

Hare y Pulliam (1980) hallaron en sus investigaciones cuatro variables que son predictoras de la buena lectura: leer para entender el significado, volver a leer cuando sea preciso, lectura selectiva, y adaptación de la velocidad lectora a las condiciones del texto.

Todo lo anterior plantea a los profesores preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo sabemos que nuestros alumnos han comprendido?
- Las preguntas, y exámenes que les hacemos, y los trabajos que les mandamos, ¿estimulan su comprensión?
- ¿Saben ellos en qué consiste la comprensión?
- ¿Nos quedamos tranquilos si repiten fielmente las palabras del texto o de nuestra explicación?

4. METAATENCIÓN Y APRENDIZAJE

4.1. *Qué es la metaatención*

Atender es una de las operaciones fundamentales para la lectura, el estudio y, en definitiva, para el aprendizaje; sin embargo,

la mayoría de las personas hemos tenido que aprender a atender por nuestra cuenta, porque nadie nos lo ha enseñado.

Atender consiste en seleccionar determinados estímulos para concentrarse en ellos, ignorando todos los demás. Y la metaatención es el conocimiento de los mecanismos mentales que debemos poner en ejercicio para concentrar nuestra atención en un objetivo y controlar las distracciones. Lo que generalmente se llama «falta de atención» es más bien «dispersión de atención», es decir, atender a todo sin centrarse en nada.

4.2. Qué son las ideas principales

Para trabajar eficazmente al estudiar, es preciso ser selectivos y atender a lo que es importante; es decir, hay que saber discriminar las ideas principales. Si los alumnos no saben establecer una jerarquía de las ideas, según su importancia, no sólo distribuirán mal el ejercicio de la atención, sino que no estarán capacitados para realizar funciones tan necesarias en el estudio como son el subrayado y el resumen o la síntesis.

Como afirma Garner (1981), los estudiantes poco estratégicos y los malos lectores procesan la información a trozos y asistemáticamente, focalizando la atención primordialmente en las palabras mismas más que en su significado, y en el significado que cada frase tiene en sí misma sin relacionarlo con el contexto de los párrafos o el contenido global de todo el texto. Consecuentemente, dice Burón (1993), su comprensión es deficiente porque no establecen relaciones entre las ideas principales y no llegan a formar en su mente una idea global y general del contenido del texto. Su atención se centra en detalles y no llegan a ver el conjunto (macroestructura) porque no llegan a construirlo en su mente.

Así pues, la capacidad para distinguir las ideas importantes en un texto es la base para saber atender y actuar con estrategias eficaces en el estudio. Ahora bien, lo fundamental *no es que el profesor indique qué es lo importante, sino que enseñe a identificarlo a sus alumnos.* Si es el profesor quien señala las ideas principales, los alumnos se limitarán a estudiar éstas, sin relacionarlas

con el contexto de lo que es secundario o complementario, que es lo que, la mayoría de las veces, las hace comprensibles y las da todo su significado. Por eso es absolutamente necesario que sea el alumno el que, atendiendo a todo el contexto, sepa distinguir lo importante, entendido en todo su sentido gracias a lo accesorio, que perfila y matiza ese sentido.

De acuerdo con lo expuesto, la *idea principal* es aquella que expresa en su esencia lo que el autor quiso transmitir, o que si se elimina, no tiene sentido el texto. Una idea puede ser principal porque resume lo dicho o porque lo provoca. Por otra parte, las ideas principales pueden estar explícitas o implícitas en el texto: el autor puede expresarlas o dejarlas escondidas detrás de las palabras.

4.3. *Cómo identificar las ideas principales*

El proceso de identificación de las ideas principales consta básicamente de dos funciones:

- a) Prescindir de los detalles (o mejor aún, trascenderlos, ir más allá de ellos).
- b) Deducir una propiedad común que recoge lo esencial (por ejemplo, la palabra «personas» resume el conjunto constituido por «hombres, mujeres, niños, ancianos, jóvenes» que pudiera aparecer en una lectura).

Una lectura se compone de varios párrafos. Si reunimos las ideas principales de cada uno de ellos, obtenemos el *resumen*. El resumen más sucinto de una lectura es su título (si ha sido bien elegido). Cuanto más general y breve es el resumen, menos expresivo es su significado; pero, por otra parte, si incluimos todos los detalles, entonces no resumimos.

En la práctica diaria será conveniente empezar a enseñar a resumir pidiendo a los alumnos que reduzcan la lectura un 40%, después un 60%, y así sucesivamente hasta terminar poniendo un título adecuado, que es el resumen del resumen.

El alumno que llegue a saber resumir de esta forma con facilidad, sabe estudiar, porque además de demostrar que sabe identi-

ficar lo esencial y distribuir el esfuerzo mental, indica que su lectura es comprensiva y no meramente memorística, puesto que lee relacionando y razonando desde su propia lógica. Esto sirve así mismo para la elaboración escrita, puesto que impone orden en las ideas que va a expresar.

Como conclusión hay que decir que el desarrollo de la habilidad para identificar las ideas principales debería ser un objetivo fundamental desde los curso medios de Primaria en adelante, enseñando las estrategias necesarias para ello, y programando de modo sistemático los correspondientes ejercicios. A tal fin nos pueden ayudar las siguientes consideraciones:

- Ofrecer a los alumnos criterios o guías claros para que aprendan a identificar las ideas principales.
- Enseñar adecuadamente a resumir o sintetizar, ya que constituye una condición necesaria para saber estudiar con eficacia.
- Las explicaciones de clase, deberes y trabajos que se pide a los alumnos, deben exigirles atender los detalles que les ayudarán a localizar lo esencial.
- Planificar el modo de trabajar de los alumnos de forma que les suponga estudiar para comprender las ideas importantes, y no para memorizar mecánicamente.

5. METALECTURA Y APRENDIZAJE

5.1. *En qué consiste la metalectura*

Todos estamos de acuerdo en que saber leer constituye una de las grandes finalidades de la enseñanza escolar. Ningún alumno puede adquirir conocimientos ni estrategias eficaces de aprendizaje sin saber leer bien. No obstante, es necesario distinguir entre lectura y metalectura, entre saber leer y los conocimientos que se tienen sobre la lectura.

Saber leer significa que se conocen las letras, las combinaciones de las letras (=palabras), las combinaciones de las palabras (=frases) y que se descifra el significado de estas combinaciones.

La metalectura, en cambio, va más allá del simple hecho de descifrar unos rasgos visibles (letras y palabras); comprende el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y sobre los procesos mentales que debemos realizar para leer: qué debemos hacer para leer, para qué se lee un texto, qué exige leer bien, qué elementos influyen positiva o negativamente en el proceso de leer y cómo se controlan, etc. (Burón, 1993).

Yussen y otros (1982) afirman que el conocimiento que tiene el niño sobre la lectura incide en la adquisición de la habilidad lectora, y esta adquisición aumenta, a su vez, el conocimiento sobre la lectura (metalectura). En consecuencia, si queremos que nuestros alumnos sean buenos lectores es preciso desarrollar en ellos la metalectura.

5.2. *En qué consiste ser un buen lector*

El aprendizaje de la lectura no es tan fácil como puede parecernos a los adultos, y así lo demuestran numerosas investigaciones, las cuales inciden en que saber qué es leer y qué hay que hacer para leer son aspectos de la metalectura, previos al aprendizaje de la lectura, que raramente se enseñan.

Si para un niño *leer bien* es igual a *pronunciar bien*, esto es lo que hará cuando intente leer: el conocimiento que tiene sobre la lectura -su metalectura- determina cómo lee. Pero si va descubriendo que leer bien consiste sobre todo en entender, en coger las ideas, en buscar el significado del texto, demuestra que su concepción de la lectura es la adecuada, y cuando lea, lo hará de esta forma, porque ha desarrollado su metalectura.

Hay grandes diferencias entre buenos y malos lectores, tanto en el concepto que tienen de la acción de leer (metalectura) como en su conocimiento de la actividad mental que deben realizar cuando leen un texto. Efectivamente, en un estudio realizado por Garner y Kraus (1981-82) se comprobó que ante la pregunta «¿Qué tiene uno que hacer para ser buen lector?», las respuestas de los buenos lectores indicaban que éstos buscan comprender el significado del texto, mientras que los malos lectores no parecen entender cuál es la finalidad de la lectura y dan prioridad a ele-

mentos secundarios, como «pronunciar bien». Así pues, para remediar el problema de los malos lectores *no basta con pedirles que lean mucho, puesto que con ello lo que hacen es consolidar sus hábitos mentales deficientes, sino que hay que enseñarles a leer bien.*

El desarrollo insuficiente de la metalectura lleva a los malos lectores a centrar su atención en reconocer y descifrar palabras (como hacen los niños pequeños), y no les queda margen para unir los significados parciales de las palabras y frases e integrarlos en conjuntos amplios de significado que les facilite abstraer el mensaje global del texto y comprenderlo, como hacen los buenos lectores.

5.3. La autorregulación de los procesos lectores

Ahora bien, ¿qué es enseñar a leer? ¿Entienden los alumnos por leer lo mismo que los profesores? ¿Qué se evalúa, y cómo, al calificar la madurez lectora de los alumnos?

En la metalectura se distinguen claramente dos aspectos: *para qué se lee* (finalidad de la lectura), y *cómo se debe leer* (control de la actividad mental de una forma determinada para conseguir la meta propuesta). Ambos aspectos, afirma Burón (1993), están íntimamente relacionados: el modo en que se lee y regula la actividad mental, mientras se lee, está determinado por la finalidad que se busca al leer. No leemos un texto de la misma forma para pasar el tiempo que para explicar el contenido en clase; ni se hace el mismo ejercicio mental si se lee para identificar las ideas principales, para buscar el mejor título al texto, para deducir conclusiones o para hacer un juicio crítico del contenido.

Los buenos lectores se distinguen de los malos no sólo en la finalidad que buscan en la lectura, sino también en *cómo* leen o *cómo autorregulan* su actividad mental al leer. Porque no coinciden unos y otros en la consciencia que tienen de la utilidad de la lectura y de la necesidad de cambiar las formas de leer, según el propósito que se persigue, lo que hace que su modo de leer sea distinto (Baker y Brown, 1982).

Los malos lectores, al no tener una idea clara de la finalidad

de la lectura, tampoco sienten la necesidad de plantearse si su modo de leer es el adecuado para alcanzar el objetivo final: leen siempre igual, sea cual sea el fin y el tipo de lectura que hagan (Brown, 1980). No saben que volver a leer un párrafo cuando no se ha entendido es una estrategia básica; que es más fácil repetir una historia diciendo lo esencial que contarla palabra por palabra; que hay que leer de distinta forma para recordar el significado global del texto que para repetirlo literalmente; que cuando no se entiende algo al leer lo que hay que hacer es usar el contexto y no pasarlo por alto; etc.

5.4. Algunas ideas para mejorar la comprensión lectora

- a) *Leer las ideas, no las palabras.* Es preciso esforzarse por leer buscando las ideas y su encadenamiento lógico. Las palabras son el soporte, las «fundas» de las ideas; hay que deslizarse a través de ellas para encontrar el mensaje que encierran.
- b) *Cuidar el vocabulario.* El dominio del vocabulario es otro factor que influye en la rapidez y comprensión; es preciso ir aumentando el vocabulario, para lo cual resulta muy útil consultar en el diccionario toda palabra que se desconozca o que no se entienda.
Otro procedimiento para enriquecer el vocabulario es anotar las palabras y expresiones nuevas que se hallen en las lecturas.
- c) *Fijarse en los gráficos, esquemas e ilustraciones.* Su finalidad no es sólo decorativa: no se incluyen para que quede más bonito, sino con el fin de que se entienda mejor el texto, de facilitar la comprensión de un párrafo o una idea. Con frecuencia son indispensables para descubrir el propósito del autor o las fuentes en las que se basan sus afirmaciones. En ciertas materias resulta muy difícil entender y explicar el texto si no se acude a estos útiles elementos auxiliares (Bernardo, J., 1995-b).

6. METAESCRITURA Y APRENDIZAJE

Siguiendo a Burón (1993), la escritura tiene como finalidad comunicar ideas a alguien o dejar constancia de algo para nosotros mismos. Este conocimiento del objetivo final de la escritura, junto con la autoobservación y autorregulación que realizamos durante la acción continuada de escribir, y la evaluación final del resultado, es la esencia misma de la metaescritura.

A la hora de elaborar respuestas por escrito se puede decir que el proceso de elaborar un escrito es el proceso de elaborar un argumento (Perl, 1983) con el objetivo de comunicar, persuadir o probar algo. Y en la ejecución de esta elaboración es donde parecen encontrar dificultad los alumnos.

Si los estudiantes juzgan que han hecho bien un examen porque han dicho muchas cosas, aunque no hayan contestado a las preguntas, están demostrando que no saben cómo se hace bien un examen, que no son conscientes de que no lo saben y que ignoran qué limitaciones tiene este modo de responder y de aprender. Por eso sería conveniente que los alumnos y los profesores tuvieran en cuenta que el buen estudiante se distingue del que no lo es, no sólo por lo que sabe, sino también por la *forma de usar lo que sabe*, y en un examen se exige demostrar que se sabe usar lo que se sabe, solucionando problemas, que en este caso es responder a las preguntas (Burón, 1993).

Una de las formas de enseñar a escribir metacognitivamente a los alumnos consiste en devolverles los exámenes, una vez corregidos por el profesor, para que ellos mismos corrijan su propia redacción: ortografía, estructura gramatical, enlace lógico y secuencial de las frases, relación entre pregunta y respuesta, orden de exposición de los elementos, presencia de elementos irrelevantes o incongruentes, desviaciones del tema, etc.

En última instancia, saber sintetizar las ideas por escrito constituye una de las mejores formas de saber escribir. Los que saben resumir, demuestran una *elaboración personal de la información*, no copian literalmente los datos y palabras del texto, sino que reorganizan la información a su modo, de forma que su resumen no lo es sólo del texto sino también de su propio entendimiento del texto.

BIBLIOGRAFÍA

1. ALONSO, J. y MATEOS, M. M. (1985): Comprensión lectora: modelos entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*.
2. BAKER, L. (1985): How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. En D. L. Forrest-Pressley, G. E. MoKinnon & T. G. Waller (eds), *Metacognition, cognition and human performance* (vol 1). Orlando: Academic Press.
3. BAKER, L. and BROWN, A. L. (1982): Metacognitive skills in reading. En Pearson (ed.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
4. BERNARDO CARRASCO, J. (1995-b): *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje*. Ed. Rialp. Madrid.
5. BORKOWSKI y otros (1976): Transfer of mediational strategies in children: The role of activity and awareness during strategy acquisition. *Child Development*.
6. BROWN, A. L. (1980): Metacognitive development and reading. En R. J. Spiro, B. C. Bruce and W. F. Brewer (eds), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Erlbaum.
7. BURÓN, J. (1993): *Enseñar a aprender. Introducción al estudio de la metacognición*. Ed. Mensajero. Bilbao.
8. FLAVELL and WELLMAN (1977): Metamemory. En R. Kail and J. Hagen (eds), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, Erlbaum.
9. GARNER, R. (1981): Monitoring of passage inconsistency among poor comprehenders: A preliminary test of the «piecemeal processing» explanation. *Journal of Educational Research*.
10. GARNER, R. and KRAUS, C. (1981-82): Good and poor comprehender differences in knowing and regulating reading behavior. *Educational Research Quarterly*.
11. GOETZ, E. T. (1984): The role of spatial strategies in processing and remembering: A cognitive information processing analysis. En *Spatial learning strategies: Techniques, applications and related issues*. New York: Academic Press.
12. HARÉ, V. C. and PUBLIAM, C. A. (1980): College students' metacognitive awareness of reading behavior. En *Perspectives on reading research and instruction*. National Reading Conference. Washington.
13. HERBER, H. L. (1978): *Teaching reading in content areas*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
14. KINTSCH, W. and van DIJK, T. A. (1978): Toward a model of text comprehension and production. En *Psychological Review*.

15. PERL, S. (1983): Understanding composing. En Hays et al. eds.
16. YUSSEN, S. R., et al. (1982): *Metacognitive aspects of reading*. En Otto and White eds.