METACOGNICIÓN, MOTIVACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN EN EL PROCESO LECTOR

JOSÉ LUIS BARRANCO PÉREZ

1. Introducción

¿Qué es la metacognición? ¿Qué relación hay entre motivación y metacognición? ¿Qué es lo que hace que se ponga en marcha el proceso cognitivo y metacognitivo? ¿Puede desencadenarse este proceso sin que haya motivación? ¿Se puede aprender sin motivación? ¿Se puede leer sin motivación?

Antes que nada, intentaré definir el término metacognición. Metacognición es el conocimiento sobre el propio conocimiento. Según Nisbet, J. y Shucksmith, J.,[1] cuando el aprendiz se da cuenta de que tiene dificultad para hacer o ejecutar algo, ha entrado en el conocimiento metacognitivo. Metacognición significa darse cuenta de que no se sabe hacer algo. El siguiente paso es preguntarse por qué se tiene una determinada dificultad y a continuación plantearse cómo resolverla. Metacognición es la capacidad consciente o inconsciente de captar las exigencias de una situación de aprendizaje y de responder adecuadamente a ellas. El aprendiz, cuando se enfrenta a una situación de aprendizaje, lo primero que hace es examinar esa situación, después se plantea qué problemas de aprendizaje tiene y a continuación toma decisiones sobre lo que va a hacer, es decir, hace planes y busca estrategias que le ayuden a realizar sus planes; jerarquiza las estrategias y las secuencia; pone en marcha los planes que ha seleccionado previamente, comprueba si los está alcanzando y al final evalúa todo el proceso.

Metacognición significa saber que no se sabe, ser consciente de que no se sabe y buscar los medios y recursos para solucionar ese problema de falta de conocimiento. Pero significa, igualmente, ser conciente de que se sabe, darse cuenta de que se está aprendiendo, de cómo se está aprendiendo y buscar los medios para cambiar la ruta de aprendizaje si se considera que el aprendizaje no ha sido exitoso o tan exitoso como era de esperar. Metacognición significa tener conciencia de los propios procesos mentales, ser consciente de cómo se aprende, controlar el proceso de aprendizaje, lo que implica darse cuenta de lo que uno está haciendo y someter a los propios procesos mentales a un examen constante para comprobar su eficacia. Las estrategias metacognitivas más importantes son, según Williams y Burden, "… evaluar la situación, planificar, elegir las destrezas apropiadas, ordenarlas de forma secuenciada, coordinarlas, comprobar su eficacia y revisar la planificación."[2] El darse cuenta de que se está aprendiendo y de cómo se aprende supone la capacidad de volver a examinar la situación y de dar una respuesta satisfactoria a la nueva situación.

Pero el proceso metacognitivo no puede desencadenarse por sí solo. La cognición por sí sola no existe. Cuando leemos, leemos por algo, cuando aprendemos, aprendemos por algo, porque estamos motivados para hacerlo, de lo contrario, dejamos de leer o de aprender. Tanto metacognición como cognición son imprescindibles para que el lector aprenda, lea, pero ¿qué es lo que desencadena los procesos metacognitivos y cognitivos? La motivación. ¿Y dónde está la motivación? ¿Qué impulsa a un lector a leer, a un aprendiz a aprender? ¿La motivación es un elemento ajeno a la metacognición y a la cognición? Al contrario, la motivación está dentro del proceso metacognitivo. Metacognición y motivación son dos elementos estrechamente unidos. El elemento que desencadena el entramado metacognitivo es la motivación y, a su vez, un elemento que desencadena la motivación es ese saber metacognitivo de que no se sabe, la conciencia de que se está aprendiendo y de que queda algo por aprender.

2. Evaluar la situación, hacer planes, autoevaluarse

Analizaré tres estrategias metacognitivas que, en mi opinión son importantes para establecer esa relación entre metacognición y motivación: evaluar la situación de aprendizaje, hacer planes y autoevaluarse.

[1] Véase Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986): *Estrategias de aprendizaje*, Madrid: Santillana, p. 22 y ss.
[2] Véase Williams, M. y Burden R.L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid: CUP, p. 153.

Centro Virtual Cervantes

Cuando un lector se dispone a leer un texto en lengua extranjera, lo primero que hace es evaluar la situación a la que se enfrenta, evaluar la situación de lectura. Antes de emprender la lectura, el lector echa un vistazo al formato, al tipo de letra, a las grafías, a la imagen que le acompaña, al título, a cualquier elemento paralingüístico del texto y a partir de estos elementos se hace preguntas sobre el texto que va a leer. Las preguntas que se hace pueden ser:

¿Qué sé yo de este texto?
¿Qué tipo de texto es?
¿A qué género pertenece?
¿De qué puede tratar?
¿Cuál es su contexto?
¿Qué voy a hacer/qué puedo hacer para leer este texto?
¿Qué objetivos puedo plantearme a la hora de leer el texto?
¿Para qué me va a servir este texto después de leerlo?
¿Por dónde empezar a leer?
¿A quién va dirigido?
¿He leído alguna vez algún texto como éste?
¿Tengo alguna experiencia lectora similar?

Formularse estas primeras pregunta sobre el texto implica que el lector se hace consciente de su relación con el texto, se hace consciente de su conocimiento del mundo y de sus conocimientos lingüísticos en relación con el texto, se hace consciente de sus experiencias lectoras previas, de su conocimiento del tema y de su conocimiento del género textual, se hace consciente del destinatario a quien se dirige el texto, de sus esquemas de conocimiento previos como lector individual, por un lado, y en tanto perteneciente a un determinado grupo social, y, por último, toma conciencia de los esquemas de conocimiento del texto que va a leer que han sido activados por los primeros índices textuales a los que se ha expuesto.

El desarrollo de la conciencia metacognitiva que incluye la respuesta a las preguntas anteriores le servirá al lector para conocer qué sabe y qué no sabe del texto que va a leer y a partir de los primeros datos que obtenga podrá tomar decisiones futuras, es decir, el lector, al evaluar la situación, es consciente de las exigencias de la tarea que va a emprender y de qué acciones tendrá que llevar a cabo para enfrentarse a esta tarea y poder completarla con éxito. ¿Cómo actúa el lector en esta primera toma de contacto con el texto? De una manera selectiva. La lectura es en su conjunto un proceso selectivo, pero ya antes de empezar a leer, el lector actúa de forma selectiva. El lector no selecciona todos los datos que tiene delante. Selecciona unos y descarta otros. Puede fijarse más en el formato o en el título o en determinados caracteres, o más en la imagen que lo acompaña. Incluso ante una imagen que acompañe al texto no todos los lectores se comportan de la misma forma. Cada uno se fijará, selectivamente, en una parte de la imagen más que en otra, o la verá de diferente forma de acuerdo con la relación que establezca con su experiencia del mundo, su experiencia visual o sus conocimientos. La lectura es un proceso selectivo mediante el cual cada lector hace una interpretación del texto y la base de la interpretación del texto que haga el lector se encuentra en esta primera fase de evaluación de la situación donde se fija en unos elementos que le parecen relevantes desechando otros que le parecerán irrelevantes. Seleccionando estos índices textuales el lector hace las primeras hipótesis sobre tipo de texto, el género al que pertenece y el tema de que trata, que después serán confirmadas o rechazadas y que le ayudarán a interpretar el texto. Esta primera selección de información le servirá, posteriormente, para hacer planes sobre cómo leer el texto y para fijarse objetivos de lectura.

Es importante destacar dos cuestiones en esta fase de evaluación de la situación: la importancia del contexto y la forma en que se lean las claves contextuales. El lector cuando evalúa la situación se fija sobre todo en el contexto para hacer una interpretación y para ello se vale de la atención selectiva, como hemos dicho más arriba, fijándose en unas claves y no en otras, o presta mayor atención a unas que a otras. Esta atención selectiva que ha prestado a los datos del contexto puede ser la clave de la interpretación que haga y puede ser la base que le lleve a optar por un tipo de procesamiento de la información basado en una comprensión global o basado en la búsqueda de información específica[3].

Para evaluar la situación de lectura el lector puede hacer uso de una comprensión general del texto, echando una vista rápida, o de una atención selectiva. Con una visión global el lector podrá fijarse en el formato, que le dará bastante información sobre el texto, en las imágenes o dibujos –si acompañan al texto-, en el título, que puede ser clarificador para que dirija su atención hacia determinado género o

[3] Véase O´Malley, J.M. y Chamot, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Adquisition*, Cambridge: CUP, p. 47.

Centro Virtual Cervantes

tema haciendo hipótesis al respecto. El tipo de letra o determinados caracteres también facilitarán la realización de hipótesis en un sentido o en otro.

La evaluación de la situación de aprendizaje supone no sólo el conocimiento de la situación de aprendizaje, sino también una primera autoevaluación del propio lector, una exploración del lector de sus conocimientos sobre el texto que va a leer, de sus capacidades lectoras, de su experiencia lectora y de sus actitudes ante el texto que tiene delante, que pueden formar parte de su experiencia lectora o no. Asimismo, el lector autoevalúa sus conocimientos sobre el tipo de texto, el tema, y el género.

Según O´Malley y Chamot, planificar es la estrategia más importante en la adquisición de una segunda lengua. "Es una forma de resolver los diferentes elementos que entran en conflicto a la hora de predecir la acción. La prioridad de los objetivos o la jerarquización de los mismos vendrá determinada por la decisión de optar por un tipo de procesamiento de la información o por otro[4]." Hacer planes significa tomar decisiones sobre cómo leer un texto. A la hora de hacer planes, el lector puede hacerse alguna de las preguntas que siguen a continuación:

¿Cómo voy a leer este texto?
¿Qué voy a hacer primero para leer este texto?
¿Voy a fijarme en las palabras-clave?
¿Voy a hacer una lectura global del texto?
¿Extraeré la idea principal de cada párrafo?
¿Me fijo en el final?
¿Voy a buscar información relevante relacionada con el título y con lo que sé en relación con el título?
¿Me fijaré en los elementos conocidos para después tratar de averiguar el significado de los elementos desconocidos?
¿Me fijaré en los elementos que no comprendo y trataré de conocer su significado por el contexto?
¿Me apoyaré en lo que sé de la estructura retórica de este texto como guía que me ayude a buscar información?

Hacer planes de lectura significa: tomar decisiones sobre cómo se va a leer un texto, ser consciente de las estrategias que sirven para comprender un texto, decantarse por una o varias de ellas, secuenciarlas, jerarquizarlas y ordenarlas antes de su ejecución. Un concepto que va unido al de planificación es el de flexibilidad. La jerarquización de las estrategias que se ha elegido con antelación a la lectura del texto se puede cambiar durante el proceso de lectura renunciando a una o varias de ellas si se comprueba que no se obtiene la rentabilidad adecuada en conseguir el objetivo principal: la comprensión.

¿Cómo planificar la acción? Para planificar la acción, el lector cuenta ya con los datos obtenidos en la etapa de evaluación de la situación referentes al contexto que, como hemos dicho, ayudan a trazar objetivos. Una forma de planificar es activar los esquemas de conocimiento, haciéndose preguntas sobre el texto, relacionando el título con lo que sabe, fijándose en el formato y en las características formales o en palabras-clave.

Hacer una lectura global del texto es otro procedimiento que ayuda a hacer planes. ¿Qué puede conseguir el lector con una lectura global preliminar?: fijarse en los puntos más importantes y así obtener una idea general del contenido del texto; determinar la dificultad de la tarea y avanzar la organización; fijarse en la estructura general (expositiva, narrativa, descriptiva), fijarse en el significado global, su función y objetivo. Todo ello le ayudará a anticipar, hacer inferencias y deducciones, fijarse en elementos determinados, seleccionarlos y con ellos trazar objetivos de lectura. La lectura global desarrolla un conocimiento de cómo están organizados los textos, de su estructura (información principal, secuencia de acontecimientos) que ayuda a fijar objetivos. El lector puede optar por una hacer una comprensión global del texto, pero puede cambiar decantarse por una búsqueda de información específica, o puede alternar ambas.

Después de planificar, el lector controla y la supervisa el proceso lector. El lector va leyendo. ¿Qué tal comprende el texto? ¿Qué le falta por comprender? Durante el proceso de lectura se pueden revisar los planes y replantearlos, cambiando la jerarquización de estrategias hecha antes de leer. Al final, el lector se autoevalúa. Autoevalúa los resultados de la comprensión: ¿He comprendido el texto? ¿He comprendido todo el texto? ¿Me han quedado lagunas de comprensión? Autoevalúa las destrezas utilizadas para comprender: ¿Qué he hecho para comprender? ¿Me han servido las estrategias utilizadas? ¿Qué estrategias no me han resultado útiles para la comprensión? Autoevalúa la planificación: ¿He planificado bien? ¿He sabido ser flexible a la hora de hacer reajustes y modificaciones? ¿Habré de

[4] Ibídem.

Centro Virtual Cervantes

planificar de la misma forma cuando me enfrente a un texto de similares características? ¿O tendré que cambiar? ¿En qué he fallado?

3. Metacognición y motivación

¿Qué elementos de la conciencia metacognitiva originan la motivación? Hemos dicho más arriba que metacognición significa saber que no se sabe. Pues bien, la conciencia del no saber motiva. Partir de una situación de no saber impulsa hacia el saber. La conciencia de nuestra ignorancia es el primer paso hacia el auténtico aprendizaje. La metacomprensión es la llave que permite adquirir nuevos conocimientos y estrategias[5].

Evaluar la situación de lectura supone el reconocimiento de la existencia de un problema que resolver. El problema al que se enfrenta el lector y que ha de resolver es el de la falta de comprensión. Cuando hay un problema de aprendizaje, la resolución del mismo equivale a un reto, a un desafío al que se enfrenta. He aquí, otro elemento motivador en el proceso de lectura: afrontar la lectura como un reto, como un desafío. El reto al que se enfrenta el lector será la comprensión y el problema que tendrá que resolver la falta de comprensión. La motivación en la lectura está en considerar la propia operación de leer como la resolución de un problema, como la respuesta a un desafío, y es entonces cuando el entramado metacognitivo y cognitivo se ponen en marcha. Ser consciente de que no se comprende un texto es un desafío al que lector responderá trazándose metas y haciendo planes para solucionar el problema de la falta de comprensión. La lectura como desafío y como resolución de un problema, supone la implicación emocional del lector con el texto, el desarrollo de actitudes de diverso tipo, de satisfacción por el logro alcanzado o de frustración, de alegría o de expectación que forman parte del proceso lector.

El control del proceso de lectura es otro factor de motivación. Controlar la situación de lectura sabiendo que no sé me motiva a saber lo que no sé y a desarrollar nuevos planes y buscar estrategias que me aclaren lo que no comprendo. Cuando el lector hace planes de lectura y busca información para alcanzar los objetivos propuestos, el siguiente paso es controlar cómo va el proceso lector y comprobar si ha alcanzado los objetivos propuestos, qué objetivos ha logrado y qué otros no, ser consciente de lo que ha comprendido y de las lagunas de comprensión que le quedan todavía. Ese control de lo que le queda por comprender crea nuevas expectativas que le animan a seguir leyendo. Como dicen Williams, M. y Burden, R. L., controlar una situación de aprendizaje creyendo que se puede influir en ella es motivador. El lector ha desarrollado planes de lectura que él mismo supervisa, se siente capaz de influir en su propio proceso de aprendizaje lector tomando decisiones al respecto, pudiendo suspender los planes programados o darles continuidad si comprueba que son exitosos, en todo caso, autoevaluándose y asignándose nuevas tareas que cumplir. Este control de la marcha del proceso lector es motivador, porque el lector es consciente de que puede influir en su proceso de aprendizaje[6], puede dominar la situación de aprendizaje a la que se enfrenta y es capaz de superar las metas propuestas. En esta misma línea, hay que decir que la lectura es un proceso selectivo y flexible a través del cual el lector construye su propia interpretación, y el lector construye su interpretación del texto a medida que lo lee. Pues bien, el ser consciente de que está construyendo una interpretación es un factor de motivación.

El lector durante el proceso de lectura supervisa los planes trazados y si se da cuenta de que esos planes no le ayudan a comprender, puede cambiar la planificación que ha hecho, modificando la jerarquización de las estrategias y así adaptarse a una nueva situación. Es decir, el lector reajusta sus planes. Reajustar los planes de lectura para adaptarse a las exigencias de la nueva situación es otra fuente de motivación. En los años 70 el proceso lector fue visto por Smith como una "reducción de la incertidumbre"[7], es decir, el buen lector ha de desarrollar la capacidad para enfrentarse a la incertidumbre que supone el propio proceso de lectura y ha de prepararse para ser tolerante frente a esa incertidumbre siendo capaz de cambiar los planes trazados, presentando otras estrategias alternativas a las planificadas. Intentar reducir o solucionar la incertidumbre supone también un nuevo reto al que ha de responder el lector. Intentar solucionar la incertidumbre va unido a ser flexible en las respuestas del lector ante los problemas que le plantea el texto.

Reajustar los planes trazados significa que el lector ha de hacer un reajuste en sus esquemas de conocimiento, pero el lector no sólo cambia los planes y reajusta sus esquemas de conocimiento porque comprueba que lo planificado no le sirve. Un lector de un texto en lengua extranjera se enfrenta a un texto con contenidos específicos y diferentes a los de su lengua y cultura, y para comprender ese texto tendrá que hacer un reajuste de sus esquemas de conocimiento porque los esquemas del texto son, a veces, completamente diferentes de los suyos. Hay que tener en cuenta que los esquemas de conocimiento no son algo abstracto que pertenecen exclusivamente al dominio de lo cognitivo y que no todos los

[5] Nisbet, J. y Shucksmith, J., op. cit. p. 5.
[6] Williams, M. t Burden, R.L., op. cit. cap. 5.
[7] Wallace, C. (1992): *Reading*, Oxford, OUP, p. 39 y ss..

Centro Virtual Cervantes

conocimientos son universales, sino que hay diferencias culturales y socioculturales en los esquemas de conocimiento dependiendo de la sociedad y cultura a la que pertenezcan los textos. Los esquemas son "constructos psicosociales que nos permiten adherirnos a valores y actitudes más que a conocimientos"[8]. El lector activará sus esquemas, comprobará que son diferentes a los del texto que está leyendo o va a leer, se autoevaluará, cambiará de planes y hará un reajuste para poder comprender un texto que se aleja de sus creencias y actitudes. La motivación, basada en el reajuste de esquemas, tiene lugar cuando el lector se enfrenta a un texto con esquemas socioculturales diferentes a los suyos.

Otro factor de motivación reside en el hecho de que el lector sea consciente del interés que le produce el texto y de la atención que le presta. Si un lector está interesado en la lectura de un texto y toma conciencia de ese interés, su motivación aumentará.

Por último, otro elemento que origina la motivación es la autoevaluación. Autoevaluación, metacognición y motivación están estrechamente relacionadas. Autoevaluarse significa conocer lo que se sabe y lo que falta por saber y eso es conciencia metacognitiva, lo cual motiva a conocer, a aprender y a leer. La autoevaluación está en todo el proceso lector. Está al principio del proceso, en la evaluación de la situación. Hemos dicho que el lector, al evaluar la situación de lectura está haciendo una autoevaluación de sus conocimientos y capacidades en relación con el texto. Sin esa autoevaluación no puede ser conciente de lo que sabe o de lo que no sabe. Durante el proceso de lectura, el lector hace una autoevaluación del cumplimiento de los planes que ha puesto en marcha, autoevaluación sin la que no puede hacer reajustes si lo considera oportuno. Al final del proceso, autoevalúa la comprensión y el resultado de la planificación. Plantearse metas, sostenerlas en el tiempo y evaluar los resultados son formas de motivación.

4**. Conclusiones**

La conciencia metacognitiva está en el origen de la motivación. Ser consciente de lo que se sabe y de lo que queda por aprender hace que el lector tenga un impulso hacia la lectura, y esa consciencia del saber y del no saber la proporciona la autoevaluación del lector. Los elementos esenciales que componen el entramado metacognitivo son precisamente los que motivan a leer. Pero también la conciencia metacognitiva desarrolla actitudes ante el texto, ante los logros alcanzados, ante el interés que despierta el texto en el lector, ante la evaluación de resultados obtenidos. La conciencia metacognitva desarrolla el entramado cognitivo, pero también el entramado emocional. Los esquemas de conocimiento que se activan en el lector al leer no representan sólo conocimientos, sino también actitudes ante el mundo y ante la vida y emociones. Por otro lado, los esquemas de conocimiento no son sólo la representación de un individuo, sino que representan las ideas y actitudes de todo un grupo social, es decir, que cuando un lector lee un texto, es posible que detrás de ese lector muchas veces haya un grupo social o una comunidad. Igual ocurre con los esquemas de conocimiento implícitos en un texto, que pueden representar no sólo conocimientos, sino también actitudes y emociones, y no sólo las de un individuo, sino las de un grupo social. El desarrollo de la conciencia metacognitiva hace que se produzca un choque cognitivo y emocional entre los esquemas del lector y los del texto, y es precisamente ese choque lo que motiva a leer. Vista así, la lectura es un proceso mediante el cual los conocimientos y actitudes que se activan al leer se traspasan al texto y, a su vez, los conocimientos y las actitudes representados en el texto son traspasados al lector.

Bibliografía

GRELLET, F. (1981): *Developing Reading Skills*, Cambridge: CUP.
NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1986): *Estrategias de aprendizaje*, Madrid: Santillana.
O´MALLEY, J.M. y CHAMOT, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Adquisition*, Cambridge: CUP.
SOLÉ, I. (1982): *Estrategias de lectura*, Graó: Barcelona.
VAN DIJK, T. A. (1978): *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós.
WALLACE, C. (1992): *Reading*, Oxford, OUP.
WILLIAMS, M. y BURDEN, R.L. (1999): *Psicología para profesores*, Madrid: CUP.

[8] Wallace, C., op. cit., p.33.

Centro Virtual Cervantes