Revista signos

*versión On-line* ISSN 0718-0934

**Rev. signos v.33 n.47 Valparaíso  2000**

doi: 10.4067/S0718-09342000000100010

Revista Signos 2000, 33(47), 111-121

**LINGÜISTICA**

**Alfabetización Emergente y Metacognición[\*](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "aste)

Elba Beatriz Navarro**Universidad Católica de Valparaíso

Chile

 **INTRODUCCION**El término alfabetización emergente ha sido usado en las últimas décadas tanto por investigadores como por docentes de la educación inicial para designar un nuevo enfoque de la evolución de la lectura y la escritura en los niños pequeños. Este enfoque considera todas las manifestaciones de las conductas relacionadas con la lectura y la escritura previas al logro de la alfabetización convencional ([Sulzby, 1989](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "sulz)). Según esta perspectiva, los infantes saben bastante acerca de la lectura y la escritura mucho antes de manejar convencionalmente dichos procesos.

Se habla de alfabetización emergente dada la tendencia, tanto de los investigadores como de los educadores reflexivos de su propia práctica docente, a concebir la lectura y la escritura como algo que emerge desde el interior del niño desarrollándose en mayor o menor grado según sus experiencias con el lenguaje escrito. Esta postura resalta la importancia de un nutrido ambiente letrado que brinda variedad de oportunidades de interacción con la lectura y la escritura ([Sulzby, 1989](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "sulz)).

Por otro lado, el término "metacognición" ha ido tomando espacios e importancia entre los investigadores del área de la psicología y la educación desde los últimos años de la década del 70. Los estudios se inician sobre los planteamientos de Flavell ([1976](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#fla76), [1979](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#fla79)), para quien la metacognición en general está referida a dos aspectos: al conocimiento acerca de los procesos cognitivos y a la experiencia metacognitiva.

El primer aspecto de la metacognición, es decir, el conocimiento metacognitivo, distingue tres tipos del mismo claramente diferenciados pero altamente relacionados e interactivos entre sí ([Garner, 1987](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "gar)). Ellos son, el conocimiento acerca de nosotros mismos como seres cognoscentes (*sujeto*), el conocimiento acerca de la tarea que enfrentamos (*tarea*) y el conocimiento acerca de las estrategias que utilizamos para el logro de dicha tarea (*estrategias*) ([Flavell, 1985](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "fla85); [Garner, 1987](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#gar)).

El segundo aspecto de la metacognición, posteriormente asociada a la regulación de los propios procesos cognitivos que caracteriza al conocimiento metacognitivo ([Brown, 1987](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#brow); [Garner, 1987](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#gar)) distingue a su vez los procesos cognitivos de planificación, monitoreo y evaluación, los que deciden acerca de la naturaleza del problema, los componentes relevantes para resolver dicha tarea, realizar un seguimiento del cumplimiento de la tarea y por último verificar el logro de la misma.

Es posible discriminar diferentes niveles de conciencia del conocimiento metacognitivo que suele coincidir con la distinción entre conocimiento declarativo (fáctico) y procedural ([Flavell, 1985](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "fla85); [Garner, 1987](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#gar)). Siguiendo a Flavell ([1985](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#fla85), [Peronard, 1999](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#peron)), este estudio entenderá por declarativo aquel conocimiento fáctico del sujeto acerca de su propio conocimiento, el cual es consciente y verbalizable, por lo tanto es observable y medible, y se refiere al "qué" del conocimiento ya sea este del *sujeto*, de la *tarea* o de las *estrategias*. Por otro lado, el conocimiento procedural está referido al conocimiento de los propios procesos cognitivos "on line", es decir, al conocimiento acerca de "cómo" uno realiza un determinado proceso durante el mismo. Este tipo de cognición no siempre se encuentra en un nivel de conciencia que le permita al sujeto su verbalización, siendo en algunos casos inconscientes.

Al respecto, algunos autores opinan que sólo el conocimiento declarativo puede ser considerado metacognitivo ([Flavell, 1985](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "fla85); Jacob y Paris, 1987) debido, precisamente a su carácter consciente, mientras que otros incluyen además al conocimiento procedural ([Wellman, 1985](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "well)). Para efecto de este trabajo, se considerará solamente el conocimiento declarativo dada las características de los sujetos y las ventajas obvias para la obtención de los datos que presenta este tipo de conocimiento por sobre el conocimiento procedural.

Otro de los aspectos discutidos en relación con el conocimiento metacognitivo es la incidencia del factor edad en su desarrollo (Crespo, [Peronard, 1999](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#peron); [Garner, 1987](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#gar)). Algunos autores plantean que las habilidades metacognitivas se manifiestan a partir de la tercera infancia y la adolescencia debido a que el conocimiento metacognitivo implica tanto el conocimiento como la regulación de cualquier actividad cognitiva ([Garner, 1987](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "gar); [Flavell, 1985](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#fla85)). Esta última capacidad exige un mayor manejo de los propios recursos cognitivos, algo que se desarrolla con la edad. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿es posible reconocer algún tipo y nivel de conocimiento metacognitivo en niños de 5 y 6 años de edad?

Recogemos esta inquietud no para constituirla en un fin en sí misma, sino que con el propósito de contribuir al conocimiento del tema de la metacognición en niños pequeños y recopilar antecedentes que aporten a una clarificación acerca de los inicios del conocimiento metacognitivo. Con relación al proceso de alfabetización emergente surge la inquietud acerca de si aquellas conductas de lectura de los niños pequeños que preceden al manejo de la lectura convencional, pueden ser reconocidas como conocimiento metacognitivo. ¿En qué momento se inicia el conocimiento metacognitivo relacionado con la lectura?

Consecuentemente, el objetivo de este trabajo es identificar ciertas categorías de conocimiento metacognitivo en el análisis de conductas verbales relacionadas con la lectura, previas al dominio convencional de ella. Cabe señalar, además, que se inscribe en una amplia investigación evolutiva que mide a través de diversos instrumentos (entrevistas, cuestionarios) el conocimiento metacomprensivo de la lectura en niños desde los niveles educativo kinder hasta cuarto año de Enseñanza Media.

**Metodología**

La metodología utilizada, es decir, el modo en que se enfocó el problema y se buscaron las respuestas fue cualitativo ([Taylor y Bodgan, 1986](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#tay)). Los sujetos de la muestra fueron 44 niños entre 5 y 6 años de edad quienes cursaban el nivel kinder de la educación parvularia, respectivamente, en 5 establecimientos particulares en la ciudad de Viña del Mar. Con esto, se pretendía eliminar variables intervinientes de tipo sociocultural y económico. ([Hernández, 1991](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#hern)).

Este trabajo exploratorio ([Hernández, 1991](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#hern)) generó a partir de un análisis de contenido de las respuestas de los niños, un conjunto de categorías que posteriormente fueron asignadas en ciertas dimensiones del conocimiento metacognitivo.

Para dar una visión global de los resultados, estos se presentan en una tabla de frecuencia combinando de este modo los métodos cualitativo y cuantitativo. En este sentido, el uso de ambos métodos otorga una mejor manera de enfrentar el problema del estudio. ([Pérez Serrano, 1994](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#ser94)).
En consideración a las características propias de la edad de los sujetos, tales como la limitada capacidad de concentración y la supuesta ausencia de conocimiento lectoescritor, se utilizó la entrevista semidirigida como técnica de recolección de la información, la cual se aplicó a modo de una conversación natural. ([Harvatopoulos, 1992](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "harva)) Con esta técnica, se pretendía además, precaver tanto la pertinencia del discurso del niño, como también los posibles silencios: se tuvo cuidado de no interrumpir el discurso del niño antes de que terminara, de no anticipar sus respuestas poniendo palabras en su boca, de incentivarlo a responder y de recapturar su atención hacia el tema de conversación.

Las entrevistas fueron hechas por una sola persona. Se formularon preguntas tales como: ¿qué?, ¿para qué?, ¿por qué? y ¿cómo? Dichas preguntas tenían por finalidad orientar el discurso del niño en relación al conocimiento acerca de sí mismos como lectores, de los tipos de textos, de la tarea de lectura y de las estrategias para la lectura, de modo tal que posteriormente se pudiera inferir en ellos el conocimiento metacognitivo.

**Análisis y Discusión de los Resultados**A partir del análisis de contenido efectuado a los datos obtenidos en las entrevistas surgieron las categorías que se presentan a continuación en la Tabla N°1. Dichas categorías se reconocen e incorporan al interior de las Dimensiones *Sujeto*, *Tarea* y *Estrategia* correspondientes al *Conocimiento Metacognitivo* y se analizan a continuación. Cabe señalar una serie de categorías generadas en el análisis de las entrevistas que no corresponden a las Dimensiones del Conocimiento Metacognitivo pero que se incorporan desde la perspectiva de la lectura emergente. Estas categorías son asignadas a una Dimensión denominada "Modalidades de Texto" y se analizan posteriormente.

Tabla Nº1 Declaraciones de los Sujetos y su Relación con el Conocimiento Metacognitivo

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Conocimiento Metacognitivo** | **Categorías de las Declaraciones de los Sujetos** | **Frecuencia Relativa**  |
| SUJETO TAREA ESTRATEGIA | Reconoce verbalmente si es o no es capaz de leer Reconoce verbalmente si le gustaría aprender leer Reconoce verbalmente para qué le gustaría aprender leer Reconoce verbalmente diferencias entre "leer" y "ver televisión" Reconoce verbalmente diferencias entre "leer" y "escribir" Describe qué es "leer" Describe cómo se hace para "leer" | 95,2% 100% 33,3% 47,6% 21,4% 11,9% 69,1% |

|  |
| --- |
| Fuente: Entrevistas, niños de 5 y 6 años de Escuelas Particulares de Viña del Mar, Nov. 1999 |

**Conocimiento del Sujeto**

Con relación al conocimiento de sí mismo acerca de su propia capacidad para leer, se observa que el 95,2% de los niños entrevistados manifiesta una percepción de sí mismo certera, es decir, se da cuenta de que no saben leer o de que sí saben leer. Por otro lado, sólo el 4,8% de ellos tiene una percepción equivocada sobre sus capacidades para leer.

En aquellos infantes que demuestran conocimiento de sí mismo están los que saben leer (14,3%), los que no saben leer (59,5%) y los que dicen saber leer "más o menos" (21,4%) demostrando que leen su nombre, el nombre de algunos amigos y algunas palabras, tales como: "mamá", "papá", "rojo", "CineMark", "barby", etc.

En este último caso, las conductas de los niños coinciden con la primera etapa del modelo de aprendizaje de la lectura de Frith citado por [Clementes y Domínguez (1999)](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#clem). El autor plantea que el desarrollo normal del aprendizaje de la lectura atraviesa tres etapas en orden secuencial estricto, que se caracterizan por el uso de las *estrategias: logográfica, alfabética y ortográfica.* En la primera etapa, el niño utiliza la estrategia logográfica, en la cual es capaz de reconocer globalmente palabras familiares apoyándose en sus características visuales; por ejemplo, reconoce la palabra Coca Cola o su propio nombre.

En la segunda etapa de estrategia alfabética, el niño puede identificar palabras no familiares, que nunca ha visto e incluso pseudopalabras gracias a la utilización de mecanismos de correspondencia grafo-fonológicos que le permiten convertir los grafemas en fonemas. En esta etapa podemos ubicar a los pequeños entrevistados de este estudio que demuestran saber leer.

Por último, en la tercera etapa, los niños utilizan una estrategia ortográfica donde reconocen instantáneamente las palabras debido a que su sistema de identificación de palabras tiene almacenada una gran cantidad de ellas previamente elaboradas por un mecanismo de recodificación fonológica. Cabe mencionar, que ninguno de los niños entrevistados alcanza aún esta etapa.

Por su parte, el 100% de los niños que no saben leer expresan que les gustaría aprender, sin embargo, cuando se les pregunta para qué, la mayoría evidencia falta de claridad de los fines y de sus beneficios. Sólo un 33,3% de estos niños da cuenta del deseo de autonomía con relación al adulto: "leyería todo el tiempo sin molestar a mi hija", "para leer las cosas y no preguntarle a nadie", "es que estoy cansado de siempre decirle a mi mamá que me lee todo lo que dice en las revistas".

**Conocimiento de la Tarea**En el análisis de esta categoría, las declaraciones de los niños indican que existe un concepto muy elemental de la *tarea* cognitiva que implica la lectura.

Al indagar acerca de si reconocen diferencias entre el acto de "leer" y "ver televisión" justificando su afirmación, sólo el 47,6% de los niños reconoce diferencias explicando que "no es lo mismo" leer y ver televisión dado que se trata de distintas modalidades de texto o diferentes actividades. Algunos ejemplos de lo que ellos dicen: "no porque los monitos hablan y se ve tele y allí hacen cosas", "porque la televisión es una pantalla y leer es otra cosa", "porque uno estoy viendo y leer es con la boca", "estoy más alegre con la tele que con leer". Por el contrario, cuando los niños explican por qué "es lo mismo", ellos expresan: "porque también salen letras allí". Al parecer, en todos los casos los niños aún no reconocen en el acto de "leer" una actividad cognitiva interna que implica esfuerzo y la diferencia se hace más bien en términos de "modalidad de texto".

Cuando se analiza si los niños reconocen diferencias entre el acto de "leer" y "escribir", y la justificación de su afirmación, sólo el 21,4% de los niños señala que "no es lo mismo" haciendo referencia a que se encuentran frente a dos tipos diferentes de actividades. Ellos dicen: "la cosa escribir es que uno ponga las letras y leer es que uno mire", "escribir es hacer letras y leer es leer letras", "leer es decir la palabra que ya escribió y escribió es decir letras". Sin embargo, estas respuestas son clara manifestación de la dificultad que tienen para describir dichas actividades desde "adentro", es decir, desde una perspectiva metacognitiva.

Al justificar porqué es lo mismo, los niños dicen: "en leer tenemos que ver la página y en escribir también tenemos que ver porque si no, no veríamos las letras que estamos escribiendo", "que cuando yo sé escribir, también sé leer las letras que tú escribes", "porque primero escribo y después tengo que leer". Al parecer, los niños no logran diferenciar los actos de "leer" y "escribir" dado que el objeto de la *tarea* en ambos casos es la letra y esto los confunde.

Nuevamente, al referirse a "qué es leer", los pequeños evidencian dificultades para diferenciar la tarea cognitiva del acto de "leer". Ellos dicen: "leer es que ya está escribido y lo van a leer", "leer es hablar", "leer es con la boca".

**Conocimiento de las Estrategias**

El análisis de las declaraciones de los niños en esta categoría no nos permite hablar de estrategias debido a que ellas no son actividades cognitivas ni estratégicas, sin embargo, es posible reconocer en ellas algún tipo de protoestrategias dado que expresan la intuición de elaborar un plan tomando decisiones para obtener un fin. Ej: "yo le aconsejaría que su mamá le enseñara a leer con un libro de leer", "tienes que saber cómo suenan y aprendértelas de memoria".

Aclarando lo anterior, encontramos que el 30,9% de los niños no reconoce cómo hace o haría para "leer" mientras que el 69,1% habla de algún tipo de estrategia.

La mayoría de los niños del grupo que señala cómo hace o haría para "leer", manifiesta que basta sólo con saberse las letras (16,6%). Una cantidad similar (16,6%) expresa que se necesita la ayuda de un adulto, además de saberse las letras. Un grupo menor de niños (11,9%) dice que basta sólo con la ayuda de un adulto. Y por último, se observaron niños para los cuales es necesario saberse las letras, además, saber cómo suenan y contar con la ayuda de un adulto (11,9%). Cabe señalar que algunos niños añaden que el adulto debe utilizar un "libro de aprender" (silabario).

Llama la atención la connotación que los niños atribuyen a la intervención del adulto. Ellos visualizan al adulto como un elemento de monitoreo y regulación externa que los va guiando y evaluando paso a paso "on line". Ellos dicen: "que me ayudara a escuchar las letras que yo digo". Estas intuiciones coinciden con los planteamientos de Vygotsky acerca de la Zona de Desarrollo Próximo ([Vygotsky, 1934](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "vyog); [Coll, 1993](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#coll)) en el cual la importancia de la intervención de los más expertos y competentes es primordial para que el menos experto alcance una tarea determinada. Esta estrategia de tipo externa encuentra sus inicios en el período sensoriomotor cuando el niño busca al adulto como un medio para obtener su fines ([Piaget, 1972](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "piag)).

Otro factor interesante es la importancia que los niños asignan al conocimiento fonológico. Los pequeños antes de reconocer la palabra escrita primero deben ser capaces de centrar su atención en los sonidos. Una explicación de esto plantea la existencia de una estructura mental denominada "léxico interno". El reconocimiento de la palabra escrita consistiría en la activación de esta estructura que guarda todos los conocimientos previos relacionados a esa palabra ([Clemente y Domínguez, 1999](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#clem)) al cual se accede mediante un código fonológico o un código gráfico que funcionan de manera paralela y complementaria. Un ejemplo de sus expresiones es: "sabiendo como suenan las letras", "mirando las letras". Las expresiones que denotan mayor desarrollo de las habilidades del niño añaden a lo anterior: "...y juntando las letras".

**Modalidades de Texto**

Para aplicar esta dimensión se ha dado un significado restringido al concepto de "texto". De este modo, se restringe tanto la naturaleza del significante como su posible valor sígnico y se utiliza una tipología basada en un criterio externo extralingüístico.

Tabla Nº2 Declaraciones de los Sujetos y su Relación con el Conocimiento Metacognitivo

|  |  |
| --- | --- |
| **Categorías de las Declaraciones de los Sujetos** | **Frecuencia Relativa**  |
| Reconoce nombrando tipos de texto | 85,7% |
| Reconoce verbalmente "letras" | 97,6%  |
| Reconoce verbalmente que las "letras" significan | 35,7% |
| Reconoce verbalmente "números" | 97,6%  |
| Reconoce verbalmente que los "números" significan | 47,6% |
| Reconoce verbalmente representaciones simples como el "dibujo" | 100%  |
| Reconoce verbalmente que los "dibujos" significan | 21,4%  |

|  |
| --- |
| Fuente: Entrevistas, niños de 5 y 6 años de Escuelas Particulares de Viña del Mar, Nov. 1999  |

Así, al analizar el reconocimiento de diferentes tipos de texto, el 85,7% de los niños nombra y reconoce sin dificultad: libros, revistas, cuentos, diarios, papeles de trabajo, y cuadernos. Un grupo más pequeño agrega, además, la Biblia, carteles, la guía telefónica, el correo, "lo que se compra".

Lo anterior corrobora lo planteado por [Tolchinsky (1993)](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#tol) para quien el reconocimiento de los diferentes tipos de texto es muy precoz y aparece en los niños independientemente de su conocimiento acerca de la escritura. Para dicha autora, los niños no sólo reconocen las diferencias sino que también son capaces de producir diversos tipos de textos orales y menciona el estudio de [Teberosky (1988)](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#tebe) quien demuestra que niños entre 5 y 9 años producen organizaciones sintácticas orales diferentes de acuerdo a si se les pide una noticia, un relato, una carta o poesía.

En la Tabla N2 observamos que el 97,6% de los niños entrevistados reconoce verbalmente tanto letras como números y cuando se trata del reconocimiento verbal de representaciones simples asignando un nombre a los dibujos, todos los niños lo hacen. Sin embargo, cuando se indaga acerca de si reconocen que las "letras", los "números" y los "dibujos" significan, menos de la mitad de estos niños es capaz de hacerlo.

Lo anterior no sorprende si recordamos que en un primer momento de la aparición de la función simbólica ([Piaget, 1972](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "piag), [Peralbo, 1998](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#pera)) entre los 2 y 4 años, el niño identifica representaciones simples asignándoles un nombre y que posteriormente alrededor de los 6 años, esta función se encuentra mejor consolidada permitiendo al niño manejar representaciones, diferenciando claramente significado de significante.

Cabe añadir a lo anterior, la participación del valor comunicativo del signo cuyos inicios se encuentran en el período sensoriomotor al final del primer año de vida ([Piaget, 1972](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "piag)). Para reconocer en el texto valor comunicativo, el niño previamente debe poseer capacidad de intención comunicativa y de percibir al otro como un ser intencional ([Peralbo, 1998](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "pera)). Un ejemplo de esto se aprecia cuando los niños entrevistados al reconocer "letras", indican que "son para leer", pero sólo el 35,7% de los niños da cuenta de lo que ellas significan diciendo: "leo las palabras que están adentro de los libros para ver qué están diciendo", "las letras son para leer lo que hacen los animales", "son letras para poder leer lo que pasa acá" (indica el cuento), "aquí esta la historia ...de un conejo".

Al reconocer números, una parte de los infantes se refiere inmediatamente a su utilidad, ellos dicen: "para comprar", "para ver el precio", para el calendario", "para el teléfono", "para la hora", sólo el 47,6% de los niños da cuenta de que los números significan cantidad diciendo "son para contar" y establecen correspondencia entre numeral y material concreto sacando la cantidad de cuentas conforme al número que se les muestra.

Cuando se trata de reconocer "dibujo", los niños centran su atención en los componentes del dibujo de manera aislada sin relacionar los elementos en una totalidad mayor. Dicen: "estos son pajaritos", "esto es un árbol", "un conejito", etc. Sólo el 28,5% de los niños entrevistados es capaz de interpretar globalmente el dibujo diciendo: "es un bosque". Estas declaraciones ejemplifican el pensamiento prelógico denominado por [Piaget (1972)](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#piag) sincrético por el cual el niño manifiesta incapacidad para percibir el todo y sus partes. Su razonamiento va de lo particular a lo particular.

Cabe destacar que un grupo de niños (21,4%) asocian los dibujos con significados señalando: "para leer el cuento", " para ver qué salen en los libros", "yo como no sé leer veo los dibujos y ahí voy leyendo". Pareciera que estas manifestaciones se pueden asociar a los inicios de una etapa que 'podríamos denominar prelectura, durante la cual el niño asigna significados a los textos a través de esta modalidad de signos. En efecto, si bien el proceso de lectura, propiamente tal, implica atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito ([Jolibert 1992](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "joli)), los niños se inician elaborando hipótesis sobre el sentido del texto desconocido a partir de claves que incluyen las ilustraciones, el color y el formato.

Desde esta perspectiva, se pueden distinguir diez niveles de lectura emergente de libros de cuentos que preceden a la lectura convencional, los cuales pueden simplificarse en los siguientes 5 niveles ([Sulzby, 1989](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "sulz)).

En un primer nivel el niño atiende solamente a las ilustraciones y no se preocupa por la formación de relatos, es decir, "lee" mirando las ilustraciones pero no teje una historia con los dibujos a través de las páginas. Los infantes entrevistados menos adelantados pueden ser ubicados en este nivel, ellos miran los dibujos y dicen: "un pajarito", "un conejo", "el conejito está recogiendo lechugas y entonces está su pajarito", "un pájaro y un conejo que lleva una lechuga".

En un segundo nivel de lectura emergente de libros de cuentos, el niño atiende a las ilustraciones formando relatos orales, es decir, va creando una historia a partir de la observación de los dibujos. En este caso, los infantes entrevistados que se encuentran en esta etapa expresan: "es la historia del conejito azul y el cumpleaños de su mamá...", "...y dijo: mamá te tengo este regalo para ti porque hoy día es tu cumpleaños, entonces su mamá dijo...".

Posteriormente, en un tercer nivel, los pequeños atienden tanto a las ilustraciones como a la lectura y al relato de manera mezclada. Un poco más conscientes del valor comunicativo del texto impreso los niños relatan una historia basada aún en las ilustraciones, pero con una entonación de voz similar al de una narración que alterna con una entonación de voz similar a la lectura de un texto impreso. En el cuarto nivel, el niño atiende a las ilustraciones formando directamente historias conectadas. En este caso, al oyente le parecerá como si el niño en verdad leyera un texto impreso. Sus palabras y entonaciones simulan una lectura convencional pero aún no realiza una lectura real. En los dos niveles descritos en este párrafo, encontramos un grupo de niños que se diferenciaban de aquellos niños que evidenciaban estar en el segundo nivel por su dramatización de lectores expresada tanto por el tono de su voz como por la postura corporal y los gestos que simulaban una lectura convencional.

En el último nivel de lectura emergente de libros de cuentos, el niño atiende estrictamente a lo escrito, pero comienza explorando el texto con algunas estrategias que van desde negarse a leer porque se siente incapaz hasta usar sólo algunos aspectos de lo impreso, antes de llegar a la lectura independiente o convencional. En este caso, ubicaríamos a los pocos niños de la muestra que demostraron saber leer y aquellos que reconocían algunas palabras impresas.

**Conclusiones**

Sin duda la lectura es una actividad múltiple, compleja y sofisticada en la cual el conocimiento metacognitivo resulta difícil de detectar, y aún más cuando se trata de visualizar sus inicios por muy débiles o superficiales que estos sean. Sin embargo, este trabajo ejemplifica la incipiente y creciente conciencia que niños de 5 y 6 años de edad tienen acerca de su conocimiento con relación a la lectura. Es así como ellos, en su mayoría, tienen conciencia del estado de sus capacidades para leer, de la existencia de diferentes modalidades de texto y del valor comunicativo del texto. Además, hemos recogido explicaciones acerca del acto de leer en las que es posible reconocer algunas protoestrategias de lectura.

Considerado así, el conocimiento metacognitivo comienza mucho antes de lo que generalmente se cree, es así que la visión general de este trabajo observa indicios de este surgimiento y también plantea la necesidad de profundizar el tema de la metacognición en los niños pequeños buscando formas de incrementar su desarrollo. En este desafío, acorde con los planteamiento de la actual Reforma Educativa en Chile, le corresponde un rol preponderante al educador dado que es posible favorecer su desarrollo al nivel de las tareas que el niño hace de acuerdo a su edad.

**Implicancias pedagógicas**

En relación con las implicancias pedagógicas que se obtienen a partir de estos resultados, se pueden distinguir tres aspectos importantes que se han de proveer para colaborar en el desarrollo de la alfabetización emergente y el conocimiento metacognitivo:

a) un ambiente estimulante que rodee al niño brindando oportunidad de experiencias de interacción con la lectura y los textos escritos;

b) la participación del adulto en este proceso;

c) la utilización de estrategias por parte del adulto para desarrollar en el niño el conocimiento metacognitivo de la lectura emergente.

Con relación al ambiente propicio para el desarrollo de la alfabetización emergente y el conocimiento metacognitivo, éste debe caracterizarse por ser atractivo y tranquilo, de modo tal que invite a la lectura. Por ejemplo, disponer de un lugar (biblioteca, mueble) donde se encuentren libros de cuentos y revistas al alcance de los niños ([Jolibert, 1992](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "joli)), y un espacio cómodo destinado para la lectura (con alfombra, almohadones, etc.). Además, debería existir un tiempo dedicado a la lectura fijado mutua y previamente con el niño.

Desde el punto de vista de la construcción social de conocimientos ([Vygotsky, 1934](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "vyog): [Coll, 1993](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en#coll)), la participación del adulto es de suma importancia dado que puede deliberadamente elegir estrategias de intervención adecuadas y proporcionar el ambiente que faciliten las experiencias propicias por parte de los niños.

Experiencias ricas y variadas de interacción con la lectura son la base sólida sobre la cual se construyen los conocimientos que facilitan la lectura emergente ([Jolibert, 1992](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "joli)). La adquisición de estos conocimientos se caracteriza por su naturaleza interactiva en la cual uno de sus actores, el adulto, juega un rol relevante cuando además de motivar y brindar experiencias, promueve actividades metacognitivas. Por ejemplo, al conducir al infante a la toma de conciencia del proceso lector realizando una actividad de regulación externa, estrategias que más tarde podrían ser internalizadas por el pequeño.

Es así como el adulto, al invitar a los niños a realizar una tarea determinada podría guiarlos, mediante preguntas, a describir la tarea a realizar, a explicar de qué manera se realiza esa tarea, podría pedirles que elaboraran un plan de acción anticipado de lo que van a hacer y de cómo lo van a hacer para que posteriormente describan los logros obtenidos y los procesos utilizados. Se trata de orientar las tareas en fases claramente diferenciadas y que desde una perspectiva metacognitiva corresponden a los procesos cognitivos de planificación, control y evaluación.

La idea es involucrar al niño en el proceso lector, comprometiéndolo a realizar actos comunicativos a través de la lectura y la escritura. En el proceso de alfabetización emergente, lectura y escritura se encuentran fuertemente interrelacionadas, por lo que es difícil para el niño separarlos diferenciándolos ([Sulzby, 1989](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100010&script=sci_arttext&tlng=en" \l "sulz)). Por esta razón en las sugerencias que se plantea, en ocasiones se hará referencia a ambos procesos aun cuando esta investigación se haya centrado la atención en la lectura emergente. Para esto, es necesario primero permitir y aceptar su forma de leer, es decir, que el niño extraiga sus propias interpretaciones de un texto escrito apoyándose en las señales visuales que lo acompañan. En segundo lugar, admitir su forma de escribir, es decir, consentir que el niño escriba garabatos, dibujos, letras y palabras con ortografía inventada en sus producciones para la lectura.

Por ejemplo, se sugiere incentivar a los pequeños a realizar las siguientes actividades: enviar cartas a sus padres y amigos, escribir recetas de alimentos que ellos mismos preparan, escribir notas de recordatorio, escribir recados, dictar al adulto una historia inventada o su fin inconcluso. En todas estas actividades, lo importante es que el adulto estimule a los pequeños a darse cuenta de lo que saben hacer y lo que les gusta hacer (conocimiento metacognitivo acerca del *sujeto*), a darse cuenta de lo saben acerca de estas actividades de lectura y escritura (conocimiento metacognitivo acerca de la *tarea*), y por último, a darse cuenta de lo que les resulta difícil de hacer y de cómo solucionan ese problema (conocimiento metacognitivo acerca de las *estrategias*). Del mismo modo, es importante invitar al niño a planificar las acciones que va a realizar para lograr el propósito fijado por el mismo niño. Una vez finalizada la actividad es conveniente ayudarlo a darse cuenta de la relación que existe entre lo que él planificó y lo que logró hacer. Finalmente sería adecuado invitarlo a detenerse, por momentos a reflexionar acerca de lo que está haciendo y cómo lo está haciendo para juzgar por sí mismo sus producciones y sus productos (conocimiento metacognitivo acerca de la regulación de los procesos cognitivos: *monitoreo* y *evaluación*). Esto último, por supuesto, dependiendo de la edad del alumno y el nivel de desarrollo intelectual alcanzado, dado la evidente mayor dificultad de la capacidad reflexiva de los procesos.

En relación a la producción de textos escritos es importante invitarlos a realizarla como parte de una situación comunicativa real. No hay que olvidar que a los niños les gusta compartir sus producciones, ya sea exhibiéndolas a la vista de todos o mostrándolas individualmente a ciertas personas.

Cuando saben que sus trabajos serán mostrados a otros, ellos dedican más tiempo en sus producciones, vuelven a releerlas, se detienen a observarlas, borran, tachan, lo arreglan. Acaso, ¿no corresponde esto a un acto de monitoreo inicial? Observemos que el tipo de tarea que el adulto presenta al infante lo coloca frente a determinadas experiencias, que bien guiados pueden ser experiencias metacognitivas enriquecedoras tanto de los procesos de comprensión como de producción de textos. La ejecución de una misma tarea puede tener resultados diferentes en cuanto a niveles de conocimiento. Pedirle a un niño que lea su nombre no es lo mismo que invitarlo a enseñarle a sus amigos "¿cómo hace para leer?"

Por último, es conveniente insistir en que el conocimiento metacognitivo se inicia más temprano de lo que comúnmente se cree y los educadores pueden y deben favorecer su desarrollo al nivel de las tareas que el niño realiza de acuerdo a su edad.

**REFERENCIAS**

Brown A. (1987) "Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms". En E.F.Weinert R.H. Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation and understanding* Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp 65-116.         [ Links ]

Clemente M. y Domínguez A., (1999) *La enseñanza de la lectura, enfoque psicolingüístico y sociocultural*, Madrid, Pirámide.         [ Links ]

Coll, C. (1993) *El Constructivismo en el Aula*, Barcelona, Graó de Serveis Pedagògics.         [ Links ]

Cook, T. D.; y Reichardt, Ch. S, (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*, Madrid, Morata.         [ Links ]

Crespo. N. y Peronard, M.(1999) "El conocimiento Metacomprensivo en los primeros años escolares", *Revista Signos*, Vol. 45, 103-119.         [ Links ]

Flavell, J. H. (1976) "Metacognitive aspects of problem solving"en LB Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence*; Hillsdale. NJ: Erlbaum, pp. 231-235.         [ Links ]

Flavell, J. H. (1979) *"*Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive development inquiry", en *American Psychologist;* Vol 34. 10, 906-911.         [ Links ]

Flavell, J. H. (1985) *Cognitive development,* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.         [ Links ]

Garner, R. (1987) *Metacognition and reading comprehension*; N.J.: Ablex Publishing Corporation.         [ Links ]

Harvatopoulus Y., Livan Ives F., Sarnin P., (1992) *El Arte de la Encuesta* , Madrid, Deusto.         [ Links ]

Hernández R., Fernández C., Baptista L., (1991) *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill.         [ Links ]

Jacobs J. y Paris S. (1987) "Children`s metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction", *Educational Psychologist* 223, 255-278.         [ Links ]

Jolibert, J.(1992) *Formar niños Lectores de Textos;* Chile: Dolmen.         [ Links ]

Peralbo M., Gómez B., Santórum R. y García M., (1998) *Desarrollo del Lenguaje y Cognición*, Madrid: Pirámide.         [ Links ]

Pérez Serrano G., (1994) *Investigación cualitativa retos e interrogantes* , Madrid: La Muralla.         [ Links ]

Peronard, M. (1996) "Experiencia y Conocimiento Metacognitivos", *Signos*, N 38-39, pp. 121-131.         [ Links ]

Piaget, J. (1972) *El Lenguaje y el Pensamiento en el niño*, Buenos Aires: Guadalupe. Versión mejorada.         [ Links ]

Sulzby E., Teale W. H., Kamberlis G. (1989) "Emergent writing in the classroom: Home and school connections" en D. Strickland & L. Morrow (Eds), *Emerging Literacy: Young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association.         [ Links ]

Taylor S. y Bodjan R., (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós         [ Links ]

Teberosky, A. (1988) *La Comprensión de la escritura en el niño, desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar.* Tesis doctoral inédita de la Universidad de Barcelona.         [ Links ]

Tolchinsky, L., (1993) *Aprendizaje del Lenguaje Escrito, Procesos Evolutivo e Implicaciones Didácticas*, México: Anthropos.         [ Links ]

Vygotsky, L. (1995) *Lenguaje y Pensamiento*; Barcelona: Paidós.         [ Links ]

Wellman H. M. (1985) "The Origins of metacognition". En D. L. Forrest-Presley, G. E. Mackinnon y T. G. Waller (Eds*), Metacognition, cognition and human performance*. New York: Academic Press pp. 1-3.         [ Links ]

\*Proyecto Fondecyt 1990/750.

**©  *2010  Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

Avenida Brasil 2830,

Casilla 4059

Valparaíso, Chile

Fono-Fax: 56-32-2237429
**revista.signos@ucv.cl