

En este artículo se presenta una investigación realizada con alumnado de Educación Primaria y Secundaria en la que se pretende evidenciar empíricamente con una muestra amplia la relación entre una baja capacidad de funcionamiento metacognitivo y la presencia de dificultades en el desarrollo del proceso de comprensión de textos. Se propone también comprobar si el desarrollo de los metaconocimientos tiene lugar de igual forma, a lo largo de su escolarización, en alumnos que presentan dificultades de aprendizaje de la lectura, o, por el contrario, como parece ocurrir, este desarrollo sigue un patrón evolutivo diferente e indicador de la necesidad de intervención específica. Se establece, así mismo, un patrón evolutivo del desarrollo de los metaconocimientos sobre la comprensión en función de las edades y niveles educativos estudiados.

PALABRAS CLAVE: *Comprensión de textos; Metaconocimiento; Procesos de autorregulación; Estrategias de comprensión lectora; Educación Primaria; Educación Secundaria.*

Metaconocimientos y comprensión de textos*

pp. 99-113

Juan José Navarro
Joaquín Mora**

Universidad de Sevilla

Introducción

El estudio de la lectura y, por tanto, el estudio de su aprendizaje, ha cobrado desde hace ya algún tiempo una relevancia notable en el panorama científico de la psicología relacionada con los procesos educativos. Uno de los aspectos que más trabajos ha concentrado ha

sido precisamente el de la comprensión lectora. Por una parte, se ha ido enriqueciendo la conceptualización del proceso de comprensión, incluyendo en su desarrollo factores de tipo contextual, emocional, socio-cultural, lingüístico, cognitivo y metacognitivo. Igualmente, las dificultades de aprendizaje (DA) ligadas a la comprensión han sido consecuentemente

* Agradecimientos: Este trabajo de investigación ha contado con la colaboración del profesorado de los siguientes centros educativos: CEIP Manuel Sánchez Alonso (Arahal), CAEP Andalucía (Sevilla), CEIP Poetas andaluces (Dos Hermanas), IES Doña Leonor de Guzmán (Alcalá de Guadaíra), IES La Jarcia (Puerto Real), IES Llanes (Sevilla), IES Azahares (La Rinconada), IES Néstor Almendros (Tomares). Así mismo queremos agradecer su colaboración en el trabajo de campo del estudio a Helena Lama, Ángela Molina, María José Alés, Eva Sánchez, Rafael Anaya, Maribel Gallardo, Alicia Sánchez, Vanessa Gil y Manolo Fernández.

** Correspondencia con los autores: Joaquín Mora Roche. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018, Sevilla. Tel: (95) 4556107. E-mail: mora@us.es

✉ Artículo recibido el 28 de septiembre de 2007 y aceptado el 12 de enero de 2009.

abordadas de manera más acorde con la complejidad de este proceso. Paulatinamente, han ido apareciendo programas educativos para la mejora de la comprensión lectora, aunque existen aún pocas investigaciones que puedan ofrecer datos concluyentes sobre su eficacia. Algunos de estos programas se han desarrollado con la intención de favorecer la adquisición de estrategias de aprendizaje por parte del alumno, buscando, en definitiva, desarrollar la capacidad de aprender a través del texto, de leer para aprender, y, en ocasiones, se busca relacionar el trabajo sobre la lectura con el objetivo más amplio de *aprender a aprender* y con la enseñanza del pensamiento (Alonso Tapia y Cols., 1992; Solé, 1992; Maruny, Ministrál y Miralles, 2001; Repetto, 1997; Repetto, Téllez y Beltrán, 2002; Sánchez, 1999; Hernández y Quintero, 2001; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Paralelamente al auge de los trabajos encaminados a favorecer la adquisición y el desarrollo de la comprensión lectora, aunque en menor cantidad, ha tenido lugar el desarrollo de pruebas de evaluación. Estas pruebas no siempre han ido dirigidas a evaluar aquellos aspectos que contenían los programas que pretendían mejorar la comprensión y casi nunca se han dirigido a evaluar procesos. Durante mucho tiempo, muchas de estas pruebas se han dirigido especialmente a valorar el producto de la comprensión (Alonso Tapia y Cols., 1992), a veces con tareas que primaban el recuerdo o estaban exclusivamente centradas en la detección de fallos o errores en las actividades propuestas (Solé, 1992; Alonso Tapia y Carriedo, 1996; Moreno y García, 2000).

En los últimos años, algunos autores han abogado también por una evaluación de procesos en la lectura, que estuviera más acorde con las nuevas conceptualizaciones que se han ido construyendo sobre los procesos de lectura y comprensión y que pudiera dar una respuesta más eficaz a las necesidades planteadas en la realidad escolar. Algunas de estas propuestas incluyen también la evaluación de procesos metacognitivos como herramienta esencial para acceder a la *comprensión* de las DA en el alumnado (Mateos, 1991; Alonso Tapia, Ca-

rriedo y Mateos, 1992; Alonso Tapia, Carriedo y González, 1992; Peronard, Crespo y Velásquez, 2000; Peronard, Crespo y Guerrero, 2001). En este sentido, el aprendizaje de la lectura como proceso construido en interacción y que sigue patrones de procesamiento caracterizados, a su vez, por la interacción de los elementos implicados, supone la puesta en práctica de una serie de estrategias que permitan al lector ser capaz de acceder a la comprensión global y profunda del contenido de los textos y aprender de éstos. Desde esta perspectiva de la lectura como proceso interactivo, se han descrito algunas de estas estrategias. Entre éstas se encuentra la de *ser conscientes de qué significa leer y para qué sirve* (Alonso Tapia y Carriedo, 1996; Maruny, Ministrál y Miralles, 2001; Martín, 1999; Moreno y García, 2000; Repetto, 1997; Blanton, Wood y Moorman, 1990). El uso estratégico de los metacognocimientos sobre la lectura requiere, entre otras cosas, saber qué es lo que debe conocerse y lo que se puede hacer para conseguir el objetivo marcado.

Por otra parte, en las relaciones entre Metacognición y DA se ha descrito que el proceso gradual en la adquisición del pensamiento estratégico y, en particular, del pensamiento metacognitivo parece tener lugar en modo casi espontáneo en los sujetos sin ningún tipo de discapacidad ni problema de aprendizaje (Campioni, Brown y Ferrara, 1987). Esto, obviamente, no quiere decir que tenga lugar de forma independiente a la mediación ejercida por los miembros adultos de la sociedad y la cultura de referencia, pero sí tiene que ver con que este desarrollo se da, con mayor o menor calidad, sin que exista una planificación intencional del sistema familiar ni –en muchos casos– del sistema educativo. Las situaciones de interacción, de juego, las situaciones cotidianas, el aprendizaje a través de los iguales y de los adultos de referencia, etc. pueden crear condiciones favorables para la aparición y desarrollo de conductas cada vez más estratégicas y reflexivas (Vygotski, 1931/1997; Feuerstein, 1991; Mora, 1998). Este hecho no ocurre de igual manera en los sujetos con problemas de aprendizaje y con deficiencia intelectual. En estos casos, aunque, lógicamen-

te, con una enorme variabilidad individual, se dan determinadas circunstancias que pueden hacer peligrar la consecución adecuada de procesos de control y regulación de conductas y pensamientos y una conciencia adecuada de los propios procesos mentales. Entre estas circunstancias pueden estar aquellas ligadas a problemas en la adquisición y desarrollo de la simbolización en general y del lenguaje en particular (Vygotski, 1978; Martín y Marchesi, 1990; Mora, 1998; Kurtz y Borkowski, 1987). Según Vygotski, el lenguaje se convertía progresivamente en un instrumento de control y regulación de la propia conducta, por lo que cabe esperar que niños que tienen problemas en el acceso al lenguaje y, como consecuencia, problemas en la comunicación con los otros, tengan problemas en la utilización de este instrumento para regular el comportamiento de los demás y el suyo propio. La cuestión que se plantea, y que a todas luces es relevante en nuestra investigación, es si conviene planificar la acción educativa para los niños con DA priorizando el aprendizaje de estrategias metacognitivas. Numerosos estudios (Meichenbaum, 1986; Kurtz y Borkowski, 1987; Campione, Brown y Ferrara, 1987; Scrugg y Mastropieri, 1992; Mastropieri y Scrugg, 1997; Mora, 1998) han abordado este tema, sobre todo desde el punto de vista de los beneficios obtenidos especialmente por los sujetos con dificultad cognitiva cuando son trabajados específicamente los procesos metacognitivos.

La investigación que presentamos pretendemos participar de la progresiva construcción del conocimiento científico acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje de la metacognición, y especialmente con relación al metacognoscimiento sobre el significado y sentido de la lectura y sobre las estrategias de comprensión. Más específicamente, un primer objetivo del estudio pretendía evidenciar la relación entre una baja capacidad de funcionamiento metacognitivo y la presencia de dificultades en el desarrollo del proceso de comprensión de textos. El segundo objetivo se proponía comprobar si el desarrollo de los metacognoscimientos sobre la comprensión en alumnado con dificultades de

aprendizaje de la lectura, seguía un patrón evolutivo normativo o, por el contrario, como parece ocurrir, este desarrollo sigue un patrón de desarrollo diferente e indicador de la necesidad de intervención específica. El estudio también se proponía realizar un análisis descriptivo de la cantidad y cualidad de los metacognoscimientos sobre la comprensión de textos, evaluado mediante la prueba EML, cuestionario de Evaluación de Metacognoscimientos en la Lectura (Navarro y Mora, 2002; 2003), pudiéndose establecer posteriormente un cierto patrón de desarrollo evolutivo en función de las edades presentes en el estudio, así como unas referencias estándar con base en las puntuaciones obtenidas en la muestra y para los grupos de edad y nivel educativo evaluados.

A modo de hipótesis, esperábamos que el alumnado con DA de la lectura presentara significativamente un menor nivel de metacognoscimientos sobre la comprensión de textos, con relación a sus compañeros/as sin DA. Pensábamos encontrar igualmente un bajo nivel de metacognoscimientos tanto en alumnos con DA de 3º y 4º de primaria como en alumnos con DA pertenecientes a los cursos de E.S.O. Por último, pensábamos no encontrar diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por alumnos con DA pertenecientes a los primeros niveles evaluados (3º y 4º de primaria) y las obtenidas por alumnos con DA de 6º curso de primaria y E.S.O. En estas hipótesis subyacía la idea de que, si no existe una intervención específica para facilitar el acceso consciente a los propios conocimientos sobre estrategias o sobre otros elementos de la lectura, o para facilitar el uso adecuado de estrategias que permitan regular y controlar el propio proceso lector; los alumnos que manifestaban DA y bajo nivel de metacognoscimientos y autorregulación en los primeros cursos evaluados seguirían presentando DA acompañadas de bajo nivel de funcionamiento metacognitivo en los cursos superiores. El desarrollo de los procesos metacognitivos parece estar en la base de la explicación de las DA de muchos alumnos (Campione, Brown y Ferrara, 1987). Así mismo, hemos hecho referencia anteriormente a la necesidad de una instrucción

intencional para facilitar la adquisición de habilidades metacognitivas en sujetos con dificultades. Nuestra investigación podría apoyar estas tesis con una base experimental, relacionada con el desarrollo y adquisición de metaconocimientos en el ámbito de la comprensión lectora por parte de sujetos con y sin DA. En definitiva, los metaconocimientos, según nuestra hipótesis, cambiarían poco con la edad en los sujetos con DA –en todo caso mantendrían un bajo nivel– y se necesitaría intervención específica para facilitar su desarrollo en estos alumnos.

Método

Diseño y muestra

Se ha utilizado en el estudio que presentamos un diseño prospectivo de grupo único (García Gallego, 2001). Se trata de comparar los resultados obtenidos por diferentes grupos de alumnos tras la aplicación de una sola variable (el cuestionario de Evaluación de Metaconocimientos en la Lectura, EML) y en función de distintas hipótesis y variables –no excluyentes– que funcionaban como predictoras: nivel educativo (NE), presencia de DA de la lectura, discapacidad (DIS), deprivación socio-cultural (DS), participación o no de clases de apoyo, participación de programas de Diversificación Curricular (DC) y participación de la optativa de refuerzo de Lengua (RL) en E.S.O. La consideración de grupos-clase distintos y la

intención de recoger el máximo de información posible sobre las circunstancias pedagógicas, socio-culturales o de cualquier otra índole, nos ha permitido establecer descripciones y comparaciones que han respondido mejor a la realidad escolar y a la composición real de los grupos. Podríamos decir que los grupos de tratamiento, a los cuales se ha aplicado el cuestionario EML para observar los resultados, son tantos como grupos queramos considerar en función de que cumplan una característica que sea relevante para el estudio.

La selección de la muestra ha tenido lugar en función del nivel educativo que cursaban los estudiantes. Nos interesaba recoger información del segundo y tercer ciclo de educación primaria, así como de los cuatro cursos de secundaria. En cuanto a la composición de la muestra, hemos recogido en la siguiente tabla (Tabla 1) algunos de los datos más relevantes. Por otra parte, las edades han oscilado entre los 8 y los 11-12 años en primaria, y entre los 11-12 y los 16-17 en secundaria. El nivel educativo y sociocultural del total de la muestra podría ser catalogado de medio-bajo, en función de la información recogida a través de los orientadores de los centros y del profesorado que ha colaborado en la aplicación de la prueba (ver tabla 1).

Procedimiento

Para el trabajo de campo del estudio se contó con la colaboración de profesionales del apoyo y asesoramiento psicopedagógicos. Por otra

Etapa	Sujetos	Chicos	Chicas	Dif. de aprendizaje	%	Discapacidad	Deprivación socio-cultural	Diversificación Curricular
Primaria (2º y 3º ciclo)	299	149	150	48	16,05	7	31	---
E.S.O.	707	338	369	109	15,41	9	31	19
Totales	1006	487	519	157	15,06	16	62	19

Tabla 1: Composición y distribución de la muestra.

parte, se ha contado también con la participación de profesorado y alumnado perteneciente a un total de 8 Centros educativos de primaria y secundaria en las provincias de Sevilla y Cádiz (Andalucía). En la siguiente tabla (Tabla 2) hemos sintetizado el procedimiento seguido en la investigación.

La necesidad de establecer algún tipo de medida de validez externa de los resultados hizo pensar en la introducción de un criterio que, a la postre, aportaría interés añadido al estudio. Se trataba de la valoración del profesorado acerca de la puesta en práctica, por parte de sus alumnos, de las estrategias de comprensión cuyo conocimiento consciente se evaluaba. Se decidió construir una plantilla que recogía los nombres de los alumnos de un aula determinada; recogía, así mismo, cada uno de los 7 bloques de procesos que contempla el cuestionario EML, con una breve y sencilla explicación sobre su contenido, que pretendía servir como criterio para valorar su uso; y, por último, una gradación cualitativa en 4 niveles: 1. Nivel bajo o muy bajo; 2. Nivel medio-bajo; 3. Nivel medio-alto; 4. Nivel alto o muy alto. Los profesores debían puntuar de 1 a 4 la calidad de la utilización de las estrategias a las que hacía referencia el cuestionario. Hemos obtenido 8 valoraciones, para un total de 189 sujetos, lo que ha supuesto la posibilidad de establecer relaciones entre los resultados obtenidos por el alumnado y la valoración que

han efectuado sus profesores sobre la utilización de conocimientos y estrategias de comprensión. Los profesores han realizado su valoración, no sobre la calidad de los metacimientos en su alumnado, sino sobre la calidad de la puesta en práctica de sus estrategias de comprensión. Con esto se pretendía obtener una medida –además de la ya comentada relación entre valoración de los profesores y resultados de los alumnos en el cuestionario– de la correlación entre los metacimientos en la comprensión, medidos con el cuestionario EML, y la puesta en práctica de estrategias de comprensión, medida con la valoración del profesorado.

Instrumento de evaluación

Se trata de una actividad de evaluación en la que se pretende valorar metacimientos sobre estrategias de comprensión de textos y acerca de los objetivos y el sentido mismo de la lectura. El formato de actividad elegido fue el de preguntas con opción múltiple de respuesta. La prueba consta de 26 preguntas, que se encuentran agrupadas en siete bloques de procesos: *significado y sentido de la lectura; estrategias de planificación; estrategias de supervisión; estrategias de autoevaluación; estrategias de transferencia y generalización; estrategias de integración textual; y estrategias de integración*

1. Contactamos con los 5 profesionales del apoyo/asesoramiento participantes en el estudio
2. Sesiones de formación (2) con relación a: (a) contenido de EML; y (b) recogida de información relevante sobre el alumno (presencia de DA, privación sociocultural, etc.)
3. Contactamos con los centros participantes y se procede a la selección de la muestra
4. Pase de la prueba EML en los centros por parte de los profesionales-colaboradores
5. Identificación de los datos relevantes del alumnado participante por parte de los orientadores y del profesorado colaborador
6. Aplicación de la plantilla de valoración del profesorado acerca del uso de estrategias de comprensión
7. Recogida final de datos. Determinación de resultados en función de hipótesis

Tabla 2: Síntesis del procedimiento seguido en la investigación.

texto-conocimientos. El número de ítems considerados correctos es de 37, con lo que, lógicamente, existen preguntas que contienen más de una opción de respuesta considerada como adecuada. En general, el tiempo de ejecución ha estado en torno a nuestra previsión (entre 45 minutos y 1 hora). Se pedía a los sujetos que realizaran la actividad con la mayor atención posible; se les insistía igualmente en el propósito de la actividad, es decir, pensar sobre sí mismos, sobre lo que piensan acerca de la lectura, y sobre los trucos o estrategias que utilizan para comprender mejor. El cuestionario se presentaba al alumnado en formato de cuadernillo y constaba de 4 páginas; en la primera se encontraban con un pequeño texto que contenía, a modo de instrucciones, algunas ideas básicas que servían para centrar la atención e informar sobre cómo cumplimentar el cuestionario. El texto era a su vez leído en voz alta por el profesor que aplicaba la prueba, pudiendo los sujetos aclarar las dudas existentes. Aunque previamente los profesores

habían insistido en el hecho de que podían contestarse las preguntas con más de una opción, si eran consideradas correctas, en el texto citado se encontraba nuevamente esta idea con objeto de que los alumnos lo tuvieran presente. También durante el transcurso de la prueba se recordaba esto a los alumnos.

Resultados

En la Tabla 3 podemos observar los resultados promedio en la puntuación global, el índice de eficacia en las respuestas y el número de respuestas marcadas, para cada uno de los cursos analizados y para los grupos de alumnos con y sin DA de la lectura, tanto en educación primaria como en E.S.O. En la puntuación global se ha utilizado la puntuación sobre 100 para expresar los resultados.

Nos interesaba saber si las diferencias encontradas se producían en la totalidad de los bloques

Curso	DA	P. Global (media)	DT	Í. E.G.	N. R.	N	Sig. (t) Pun. Global	Sig. (t) Eficacia	Sig. (t) N.R.
3º E.P.	Sin DA	33,286	8,162	0,410	34,88	76	0,404	0,172	0,483
	Con DA	31,080	10,338	0,370	37,17	12			
5º E.P.	Sin DA	46,025	10,394	0,519	37,47	36	0,001	0,004	0,179
	Con DA	33,776	7,911	0,411	33,82	11			
6º E.P.	Sin DA	52,015	12,174	0,577	40,03	67	0,000	0,000	0,030
	Con DA	38,519	8,962	0,407	47,43	14			
1º E.S.O.	Sin DA	52,099	12,295	0,617	35,54	158	0,001	0,002	0,842
	Con DA	40,975	13,822	0,492	35,12	17			
2º E.S.O.	Sin DA	50,082	12,823	0,575	36,59	192	0,011	0,010	0,563
	Con DA	44,230	12,372	0,514	37,38	37			
3º ES.O.	Sin DA	52,271	11,660	0,629	33,81	155	0,003	0,003	0,421
	Con DA	44,627	11,451	0,543	32,68	25			
4º E.S.O.	Sin DA	52,041	12,171	0,636	33,25	93	0,017	0,036	0,376
	Con DA	46,287	8,116	0,579	31,93	30			
4º E.P.	Sin DA	42,901	8,128	0,472	40,10	72	0,000	0,000	0,085
	Con DA	30,614	9,849	0,360	35,00	11			

Tabla 3: Comparación por niveles de los resultados globales de alumnos con y sin DA de la lectura. (DA: dificultades de aprendizaje de la lectura; DT: desviación típica; I.E.G.: índice de eficacia global; N.R.: número de respuestas marcadas).

estudiados o eran consecuencia de los resultados obtenidos en algunos procesos en especial. Esto nos parecía relevante a la hora de plantear posibles propuestas de intervención, ya que podría permitir afinar más adecuadamente en cuanto a la determinación del tipo de metacogniciones y estrategias de autorregulación que deben

trabajarse. Podemos observar que existen diferencias muy significativas en la totalidad de los bloques, como puede verse en la Tabla 4.

Nos resta valorar en qué medida se produce una evolución en las puntuaciones de los alumnos con y sin DA a lo largo del periodo evolutivo que cubre nuestro estudio. Para ello

n= 1006 Sin DA= 849 con DA= 157		Media	Desviación típica	F	Sig.
Sentido y Significado	sin DA	66,83	21,00	17,386	0,000
	con DA	59,02	24,36		
	Total	65,61	21,73		
Planificación	sin DA	34,12	24,79	11,555	0,001
	con DA	26,97	20,80		
	Total	33,01	24,34		
Supervisión	sin DA	62,71	19,88	33,232	0,000
	con DA	52,73	20,09		
	Total	61,15	20,23		
Auto evaluación	sin DA	50,08	22,41	20,628	0,000
	con DA	41,25	22,35		
	Total	48,71	22,61		
Transferencia y Generalización	sin DA	36,41	20,20	14,651	0,000
	con DA	29,75	19,07		
	Total	35,37	20,17		
Integración textual	sin DA	47,30	24,07	9,304	0,002
	con DA	40,95	23,35		
	Total	46,31	24,06		
Integración texto-conocimientos	sin DA	47,82	21,19	19,606	0,000
	con DA	39,69	20,88		
	Total	46,55	21,34		
Puntuación global	sin DA	48,94	12,83	50,163	0,000
	con DA	41,13	11,88		
	Total	47,72	12,99		
Índice de eficacia	sin DA	0,57	0,14	44,631	0,000
	con DA	0,49	0,13		
	Total	0,56	0,14		
Total de respuestas dadas por el alumno/a.	sin DA	35,98	8,38	0,050	0,824
	con DA	35,81	9,72		
	Total	35,95	8,59		

Tabla 4: Análisis descriptivo y comparativo de medias de alumnos con y sin DA efectuado para cada uno de los bloques de procesos de los que consta la prueba.

hemos procedido a realizar un contraste de las puntuaciones obtenidas en función de la edad de los sujetos y también en función del NE. Este contraste nos permitirá, por una parte, identificar si existen diferencias significativas entre el grupo de alumnos con DA pertenecientes a los primeros cursos de primaria analizados y el grupo con DA que cursa 6º de E. primaria y E.S.O.; por otra parte, podremos establecer un cierto patrón evolutivo del desarrollo de metaconocimientos en la comprensión para la totalidad del grupo de alumnos evaluado en función de los resultados obtenidos en la prueba EML. Encontramos diferencias significativas en función de la edad en tres de los bloques de procesos que conforman la prueba y también en la puntuación global ($F= 20,616$; $p<0,000$), los índices de eficacia ($F= 23,893$; $p<0,000$) y el número de respuestas marcadas. En los contrastes posteriores, realizados para la puntuación global y la eficacia, hemos comprobado que estas diferencias están circunscritas a las edades de 8 y 9 años, por una parte, y a las edades correspondientes a los cursos de E.S.O. Por tanto, no habría diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por alumnos con DA a lo largo de toda la educación primaria; sin embargo, sí se darían estas diferencias con los alumnos que presentan DA ya en E.S.O. Para el análisis que permitía establecer un patrón evolutivo del desarrollo de metaconocimientos a lo largo de las edades y cursos estudiados, así como una comparación

entre patrones evolutivos de alumnos con y sin DA, hemos optado por eliminar de la muestra las puntuaciones de los alumnos con 16 y 17 años. La razón es obvia: un buen número de estos alumnos repiten curso o lo han hecho ya una o dos veces a lo largo de su escolarización, por lo que cabe pensar que sean alumnos que presenten algún tipo de dificultades, lo que sesgaría notablemente los resultados a los efectos de obtener esta curva del desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión, ya que no constituirían una muestra totalmente representativa de los chicos de su edad. En el gráfico de la Figura 1 se muestra la evolución de las puntuaciones globales obtenidas por los alumnos de la muestra ($n= 923$) en función de la edad. Podemos observar un incremento significativo de las puntuaciones en las edades que van desde los 8-9 años a los 12. Es a partir de esta edad cuando las puntuaciones se estabilizan, no produciéndose diferencias significativas en toda la etapa de educación secundaria. En el gráfico de la Figura 2 observamos las diferencias que presentan las curvas del desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión en función de los grupos de alumnos con y sin DA, evaluados con nuestro instrumento.

Por último, nos parece relevante ofrecer el patrón evolutivo del desarrollo de cada uno de los bloques de procesos que conforman la prueba, así como la relación que mantienen unos bloques con otros, como puede verse en la Figura 3.

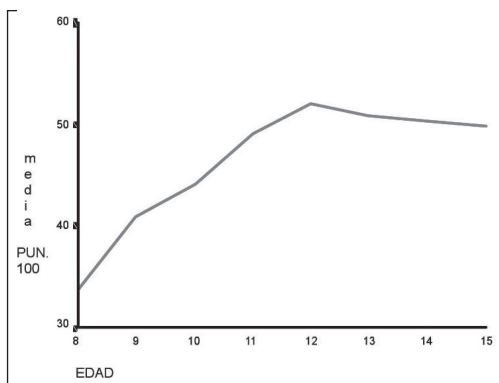


Figura 1: Patrón evolutivo del desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión.

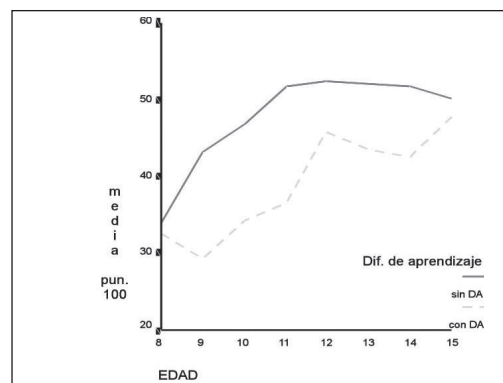


Figura 2: Diferentes patrones evolutivos del desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión para alumnos con y sin DA.

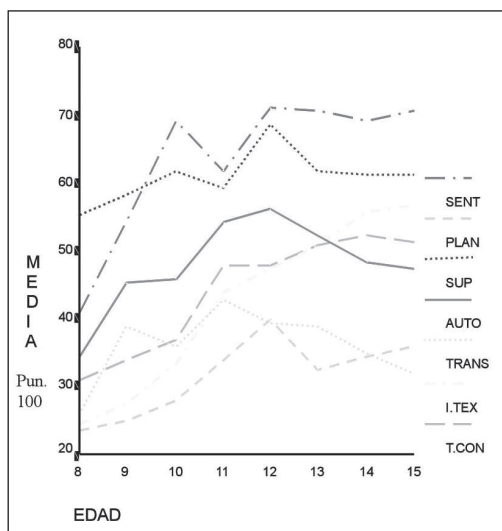


Figura 3: Patrones evolutivos del desarrollo de los distintos bloques de metaconocimiento evaluados en la prueba.

Para acceder a la información de si estos bloques de metaconocimiento contribuyen de forma agrupada a explicar los resultados y, por tanto, a explicar la presencia y calidad de metaconocimientos en la comprensión, analizamos

la matriz de correlaciones entre las puntuaciones obtenidas para cada uno de los bloques de metaconocimiento. Hemos calculado también la correlación con la puntuación global. Los resultados se presentan en la Tabla 5. Podemos observar que todas las correlaciones son estadísticamente muy significativas.

Hemos realizado otros contrastes en función de otras circunstancias ligadas a la situación escolar de los sujetos. Hemos optado para estos contrastes por utilizar la submuestra compuesta por el alumnado de 6º curso de primaria y E.S.O. La razón obedece principalmente a que esta submuestra, compuesta por 788 alumnos, presenta unos resultados bastante homogéneos en cuanto a sus puntuaciones globales (no existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los cinco niveles), así como unos índices de homogeneidad y de fiabilidad bastante aceptables (*IH medio 0,25 y coef. Alfa 0,77*). Por otra parte, se trata de un tramo de edad en el que, como hemos tenido oportunidad de comprobar cuando hemos analizado el patrón evolutivo del desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión, los sujetos han adquirido unos niveles de de-

	Sentido y Significado	Planificación	Supervisión	Auto-evaluación	T. y G.	Int. textual	Int. Textos-conocimientos	Puntuación global
Sentido y Significado	1,000	0,186(**)	0,270(**)	0,261(**)	0,131(**)	0,372(**)	0,287(**)	0,556(**)
Planificación	0,186(**)	1,000	0,167(**)	0,201(**)	0,125(**)	0,204(**)	0,177(**)	0,413(**)
Supervisión	0,270(**)	0,167(**)	1,000	0,268(**)	0,112(**)	0,263(**)	0,228(**)	0,552(**)
Autoevaluación	0,261(**)	0,201(**)	0,268(**)	1,000	0,354(**)	0,283(**)	0,280(**)	0,643(**)
Transferencia y G.	0,131(**)	0,125(**)	0,112(**)	0,354(**)	1,000	0,234(**)	0,190(**)	0,599(**)
Int. Textual	0,372(**)	0,204(**)	0,263(**)	0,283(**)	0,234(**)	1,000	0,462(**)	0,709(**)
Int. Textos-conocimientos	0,287(**)	0,177(**)	0,228(**)	0,280(**)	0,190(**)	0,462(**)	1,000	0,624(**)
Puntuación global	0,556(**)	0,413(**)	0,552(**)	0,643(**)	0,599(**)	0,709(**)	0,624(**)	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 5: Matriz de correlaciones entre los distintos bloques de Metaconocimiento evaluados.

sarrollo que, en principio, se muestran estables y, por tanto, permiten establecer diferencias en función de otras variables, sin que la edad o el NE incidan significativamente como covariables. En este sentido, en cuanto al NE, no se encuentran diferencias para las puntuaciones globales obtenidas en la prueba ($F= 0,959$; $p<0,429$). Tampoco se encuentran diferencias entre las puntuaciones globales obtenidas en función de la edad ($F= 1,544$; $p<0,161$). Las puntuaciones mayores se encuentran en las edades de 12, 13 y 14 años, produciéndose un decremento de las mismas en las edades de 15, 16 y 17 años. Otro de los factores que nos interesaba contrastar era el de la deprivación socio-cultural. Los alumnos en situación de DS han sido 62 para el total de la muestra y 40 en esta submuestra que estamos utilizando. Los resultados del análisis de varianza efectuado arrojan diferencias muy significativas a favor de los alumnos sin DS, tanto en la puntuación global ($F= 7,791$; $p<0,005$), el nivel de eficacia ($F= 14,707$; $p<0,000$), como en el número medio de respuestas marcadas, que fue para este grupo muy superior al de opciones más adecuadas de la prueba (42). Para otro de los contrastes que nos han parecido relevantes en nuestro estudio, hemos obtenido información sobre el alumnado que tenía la materia optativa de Refuerzo de Lengua. De los 344 alumnos sobre los que obtuvimos información, 208 no participaban de esta materia y 136 sí lo hacían. En los análisis efectuados observamos diferencias muy significativas en las puntuaciones y la eficacia a favor de los que no tenían esta optativa ($F= 14,700$; $p<0,000$ y $F= 13,647$; $p<0,000$). El último de los contrastes que hemos realizado ha sido en función de la participación del alumnado de 4º curso de E.S.O. en los programas de DC. Hemos seleccionado de la submuestra a los sujetos que cursaban 4º de E.S.O., un total de 123, de los que 19, pertenecientes a dos I.E.S participaban de DC. Los resultados muestran una diferencia notable entre las medias de ambos grupos; sin embargo, a pesar de esta diferencia, ésta no llega a ser estadísticamente significativa ($t= 1,132$; $p<0,185$ para la puntuación global y $t= 0,906$; $p<0,367$ para la eficacia).

Discusión

Los autores ligados a la teoría del procesamiento de la información ponen de manifiesto que la capacidad de procesamiento cognitivo se ve incrementada con la edad, generando procesos más complejos y eficaces. Se argumenta que la mayor capacidad relacionada con los procesos básicos permite dedicar mayor energía y esfuerzos a los procesos incipientes más complejos (Klahr, 1992). Estos cambios, sin embargo, pueden tener lugar en parte debido a un mejor uso de los propios procesos cognitivos, a una mayor capacidad de aprender de las interacciones producidas en su entorno y a la utilización progresiva de instrumentos psicológicos como notas escritas, un dibujo o la propia capacidad de otra persona (Kozulín, 2000). En nuestro estudio también se ha observado un incremento de las puntuaciones obtenidas y de la eficacia global en las respuestas, en función de la edad. Estos resultados podrían ser congruentes con la investigación sobre la evolución de la capacidad de procesamiento de la información y con la progresiva adquisición de habilidades de mayor complejidad, que permiten usar con mayor eficacia los propios conocimientos para resolver tareas a su vez más complejas. Por otra parte, la descripción que se hacía del desarrollo de la metacognición en sujetos sin DA, desarrollo que tenía lugar “casi” en modo espontáneo, en el sentido de no estar mediado por intervención educativa intencional (Campioni, Brown y Ferrara, 1987), y, asimismo, las referencias de los mismos autores citados anteriormente, en relación a que este desarrollo no tenía lugar de la misma forma en los sujetos con DA, lo que constituía en sí una explicación de la relevancia de estos procesos en el desarrollo, parecen elementos congruentes con los resultados obtenidos en nuestra investigación. En este sentido, nuestros resultados revelan que, a pesar de que toda la información que hemos obtenido es conducente a pensar en la mayoritaria ausencia de procesos de enseñanza de la comprensión guiados por enfoques metacognitivos, el desarrollo de los metaconocimientos sobre la lectura y sobre las estrategias de comprensión,

tiene lugar, con mayor o menor calidad, en los sujetos que no presentan DA. Por otra parte, los resultados establecen diferencias en cuanto al patrón evolutivo del desarrollo de los metaconocimientos entre estos alumnos sin DA y los que sí presentan problemas de aprendizaje ligados a la comprensión. Por tanto, se reflejarían estos dos patrones de desarrollo diferenciados de los que hablaban los anteriores autores. No quiere decir esto que pensemos que los sujetos sin DA de nuestro estudio han obtenido resultados óptimos en cuanto a la presencia y calidad de los metaconocimientos. Al igual que en el estudio de Alonso Tapia, Carriedo y Mateos (1992), los resultados siguen indicando que “queda mucho por hacer”. Aunque no se ha procedido en este estudio a analizar detalladamente los errores cometidos por los alumnos, sí hemos valorado qué tipo de información pueden darnos. Una exploración de estos datos nos lleva a concluir que en muchos alumnos persisten concepciones “pasivas” de la lectura y no centradas en la interacción de los elementos y procesos puestos en juego. De esta forma, respuestas que destacan el uso no comprensivo de la memoria o estrategias de leer siempre despacio o en voz alta para comprender; el uso del diccionario como estrategia que mejor respondería a las dificultades de no entender una palabra en el texto en vez del uso del contexto para comprender y evitar interrumpir la lectura, etc., son respuestas que han sido dadas por un porcentaje de alumnos que puede llegar en ocasiones al 40%. Por otra parte, respuestas que denotan cierta dependencia o incluso rechazo en el afrontamiento de las tareas de lectura han sido también marcadas por un número de alumnos importante.

Los resultados obtenidos también son convergentes con los postulados teóricos que hacen referencia a la conveniencia de enfocar la intervención psicopedagógica con los niños que presentan DA y deficiencia intelectual, primando los procesos metacognitivos (Vyotski, 1931/1997; Campione, Brown y Ferrara, 1987; Martín y Marchesi, 1990; Mora, 1998). En nuestro estudio, los alumnos identificados con DA por sus profesores y por los orientadores de

los centros, muestran una menor capacidad de pensamiento consciente sobre sus propias estrategias de comprensión y muestran también un patrón evolutivo distinto en la adquisición de los metaconocimientos. Visto desde otra perspectiva, los metaconocimientos sobre la comprensión serían, por tanto, una importante variable explicativa de las dificultades que manifiestan estos alumnos. Cabe pensar, por tanto, que integrar el trabajo sobre metaconocimientos en las prácticas de enseñanza y facilitación de la comprensión, incrementaría las posibilidades de obtener mejores resultados, especialmente con aquellos alumnos que presentan dificultades.

Los resultados obtenidos en algunas submuestras de nuestro estudio, parecen poner de manifiesto que la participación en programas de agrupamientos flexibles o de DC puede explicar el hecho de que no encontremos diferencias significativas cuando hemos comparado estos grupos con sus compañeros de nivel que no presentaban dificultades. Si esto fuera así, es decir, si estos factores explicaran, como así parece, parte de los buenos resultados obtenidos, constituiría una importante fuente de información sobre las posibilidades de optimizar el rendimiento en este tipo de tareas para los alumnos que, de una u otra forma, manifiestan DA con la comprensión de textos. Los resultados obtenidos en nuestro estudio no son, por tanto, inamovibles, en el sentido de servir como patrones estándar por tiempo indefinido. Los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, elementos a los que hemos hecho alusión anteriormente, pueden introducir cambios significativos en los resultados obtenidos por un determinado grupo de alumnos con DA. Esto lo confirman todas aquellas investigaciones que han relacionado positivamente la intervención específica sobre los metaconocimientos y los procesos de control y regulación de los propios procesos cognitivos (incluidos los procesos lectores) con mejoras en el rendimiento escolar (Nisbett y Shuksmith, 1987; Meichenbaum, 1986; Scrugg y Mastropieri, 1992; Mastropieri y Scrugg, 1997; Mora, 1998; Téllez, 2004).

Conclusiones

En síntesis, hemos constatado la existencia de una relación muy significativa entre un bajo nivel de metaconocimiento sobre la comprensión de textos y la presencia de especiales dificultades de aprendizaje en la lectura. Esta relación es muy significativa en todos los bloques de metaconocimiento evaluados, tanto para el alumnado de primaria como para el de secundaria. En este sentido, con base en la muestra seleccionada, las puntuaciones ofrecidas y los diversos análisis efectuados, no parece haber razones para pensar que las conclusiones obtenidas a raíz del estudio presentado no puedan ser generalizadas más allá de la población estudiada. Existe también relación significativa entre un bajo nivel de metaconocimientos en la comprensión (evaluado con la prueba EML) y un uso inadecuado o ineficaz de las estrategias de comprensión por parte del alumnado (evaluado mediante la valoración de los propios profesores de los alumnos). En cuanto al patrón evolutivo del desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión, éste se caracteriza por un incremento inicial acusado de la presencia y calidad de metaconocimientos, que va desde los 8-9 años hasta los 11-12. Posteriormente la curva del desarrollo de los metaconocimientos se estabiliza, no presentando diferencias estadísticamente significativas entre los cursos: 6º de educación primaria, 1º, 2º, 3º y 4º de E.S.O. Por otra parte, ante un número de respuestas similar, la diferencia fundamental en las puntuaciones es claramente debida a la mayor eficacia de los alumnos sin DA, es decir, han respondido más opciones que representaban concepciones interaccionistas de la lectura y reflejaban mayor capacidad para pensar conscientemente sobre sus estrategias de comprensión. Los alumnos con DA han dirigido sus respuestas en mayor medida a opciones que reflejaban ausencia o baja calidad de metaconocimiento estratégico o sobre la naturaleza y propósitos de la lectura. El análisis exploratorio de los errores cometidos y de los índices de dificultad medios de la prueba para el total de la muestra refleja que los resultados se adecuan, en el sentido propuesto por

Karmiloff-Smith (1994), a una evolución en el desarrollo desde formas de pensamiento simples y no reflexivas hacia un pensamiento más complejo, que tiene en cuenta la interacción de elementos y procesos en la comprensión, que contempla la posibilidad de que distintas estrategias puedan ser usadas con cualquier texto, que reflexiona sobre elementos aparentemente ausentes de los textos, que se representa situaciones complejas de lectura y comprensión, y que accede conscientemente con mayor calidad a su propio pensamiento para decidir qué estrategia es la más adecuada para comprender textos escritos.

Reflexiones finales y futuras vías de análisis

Por último nos gustaría destacar alguna de las posibles vías de análisis que hemos considerado durante el desarrollo de esta investigación. Entre éstas se encuentra especialmente la de completar este estudio con los resultados de la aplicación dinámica del instrumento utilizado, con una muestra de 20 sujetos que presentan DA o discapacidad cognitiva. Se parte de la hipótesis de que la evaluación dinámica de los metaconocimientos en la lectura ofrecerá a los evaluadores mayor información sobre la capacidad de reflexión acerca de sus propios conocimientos sobre la comprensión y sobre sus propias estrategias para comprender. Adecuándose a las características de la evaluación dinámica, la metodología empleada en la aplicación de la prueba permite realizar preguntas al alumno mientras está realizando la actividad, intervenir en ella de modo que se puedan establecer apoyos en la comprensión de las respuestas u opciones que permitan conocer dónde se encuentran las dificultades del alumno en relación con el acceso a sus propios conocimientos sobre sus estrategias; igualmente, el evaluador indagará las razones por las cuales se ha contestado una determinada opción, con lo que obtendremos información valiosa acerca del conocimiento del alumno y del por qué de su proceder. Además de la posibilidad de recoger

información sobre los metaconocimientos en la comprensión, la evaluación dinámica de estos procesos permite analizar también los procesos de autorregulación de la propia comprensión, es decir, en qué medida el alumno conoce y *utiliza* aquello sobre lo que se le está evaluando en la prueba de metaconocimientos. La tarea permite observar y analizar, mediante la interacción adecuada con el alumno, los procesos de planificación, supervisión y autoevaluación de la propia actividad, con lo que el evaluador podrá recoger una información más completa y con mayor grado de validez y fiabilidad. Lógicamente, en la confirmación de esta hipótesis radican las limitaciones del estudio presentado. En este sentido, esta concepción *dinámica* de la evaluación responde a un enfoque evaluativo más cercano a los postulados socio-constructivistas de Vygotski, que señalaba lo idóneo de las situaciones de interacción y de aprendizaje para observar y analizar los procesos cognitivos de los niños y determinar la mejor forma de incidir positivamente en la mejora de tales procesos; por el contrario, se aleja más de las concepciones de la evaluación basadas en la idea de que la forma idónea de valorar las capacidades intelectuales de los niños es enfrentarles a situaciones problemáticas poco familiares y de forma individual (Kozulin, 2000).

REFERENCIAS

- ALONSO TAPIA, J. y COLABS. (1992). *Leer, Comprender y Pensar: Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: CIDE.
- ALONSO TAPIA, J.; CARRIEDO, N. y MATEOS, M.M. (1992). Evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión. La batería SURCO. En J. Alonso Tapia y Colabs., *Leer, Comprender y Pensar. Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E., pp. 11-57.
- ALONSO TAPIA, J.; CARRIEDO, N. y GONZÁLEZ, E. (1992). Evaluación de la capacidad de comprender y resumir lo importante: la batería IDEPA. En J. Alonso Tapia y Colabs., *Leer, Comprender y Pensar. Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E., pp. 59-183.
- ALONSO TAPIA, J. y CARRIEDO, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: Evaluación e intervención. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- BLANTON, W.; WOOD, K. y MOORMAN, G. (1990). The role of purpose in reading instruction. *The Reading Teacher*, 43 (7), 486-493.
- CAMPIONE, J.C.; BROWN, A.L. y FERRARA, R.A. (1982). Retraso mental e inteligencia. En R. Sternberg, *Inteligencia humana. Vol. II*. Barcelona: Paidós, 1987.
- FEUERSTEIN, R. (1991). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. *Educación Cognitiva*, 1, 31-75.
- GARCÍA GALLEGO, C. (2001). Diseños ex post facto. En S. Fontes de Gracia, C. García Gallego, A.J. Garriga Trillo, M.C. Pérez-Llantada Rueda y E. Sarriá Sánchez, *Diseños de investigación en psicología*. Madrid: UNED.
- HERNÁNDEZ MARTÍN, A. Y QUINTERO GALLEGO, A. (2001). *Comprensión y Composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La Ciencia Cognitiva desde la perspectiva del Desarrollo*. Madrid: Alianza.
- KLAHR, D. (1992). Information processing approaches to cognitive development. En M.H. Bornstein y M.E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: an advanced textbook*. Hillsdale, N.J.: Earlbaum, 3ª ed.
- KOZULIN, A. (2000). *Instrumentos Psicológicos. La educación desde una perspectiva socio-cultural*. Barcelona: Paidós.
- KURTZ, B.E. y BORKOWSKI, J.G. (1987). Development of strategic skills in impulsive and reflective children: A longitudinal study of metacognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43, 129-148.
- MARTÍN, E. y MARCHESI, A. (1990). Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación 3. Necesidad*

- des educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, E. (1999). Enseñar a pensar a través del currículo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- MARUNY CURTO, L.; MINISTRAL MORILLO, M. y MIRALLES TEIXIDÓ, M. (2001). *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Edelvives.
- MASTROPIERI, M.A. y SCRUGG, T.E. (1997). Best practice in promoting reading comprehension in student with learning difficulties. *Remedial and Special Education*, 18 (4), 197-213.
- MATEOS, M.M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76.
- MEICHENBAUM, D. (1986). Metacognitive Methods of instruction: Currents status and future prospects. En M. Schwebel y C.A. Mahler. *Facilitating cognitive development: International perspectives, programs and practices*. Londres. The Haworth Press.
- MORA, J. (1998). *El programa Comprender y Transformar. Bases, Metodología y Evaluación*. Sevilla: Repiso y Reguera.
- MORENO PÉREZ, F.J. y GARCÍA GÓMEZ, I. (2000). Dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora. En J. Mora y A. Aguilera (Coords.), *Atención a la diversidad en educación: dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización*. Sevilla: Ediciones Kronos.
- NAVARRO HIDALGO, J.J. y MORA ROCHE, J. (2002). *Evaluación de metaconocimientos sobre la comprensión de textos*. Informe de Investigación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- NAVARRO HIDALGO, J.J. y MORA ROCHE, J. (2003). Evaluación de metaconocimientos sobre la comprensión de textos: análisis de un instrumento de medida en un estudio descriptivo. *Apuntes de Psicología*, 2, 193-209.
- NISBETT, J. y SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- PERONARD, M.; CRESPO, N. y VELÁSQUEZ, M. (2000). La Evaluación del Conocimiento Metacomprendido en alumnos de Educación Básica. *Signos*, XXXIII (47), 161-180.
- PERONARD, M.; CRESPO, N. y GUERRERO, I. (2001). La Metacompreensión en escolares chilenos de Educación Básica. *Signos*, XXXIV (49-50), 149-164.
- REPETTO, E. (1997). Entrenamiento metacognitivo y ganancias significativas de los alumnos en algunas variables cognitivas y pedagógicas. *Revista española de pedagogía*, 206, 5-32.
- REPETTO, E.; TÉLLEZ, J.A. y BELTRÁN, S.G. (2002). *Intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y del aprendizaje*. Madrid: UNED.
- SÁNCHEZ, E. (1999). El lenguaje escrito y sus dificultades: una visión integradora. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- SCRUGG, T.E. y MASTROPIERI, M.A. (1992). Classroom applications of mnemonic instruction: Acquisition, maintenance and generalization. *Exceptional Children*, 58, 219-231.
- SOLÈ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.
- TÉLLEZ, J.A. (2004). *La comprensión de los textos escritos. Evaluación del programa Comprender y Aprender en el aula*. Tesis Doctoral. UNED.
- VIDAL-ABARCA, E. y GILABEERT, R. (1991). *Comprender y Aprender*. Madrid: CEPE.
- VYGOTSKI, L.S. (1931/1997). La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. En L.S. Vygotski, *Obras Escogidas V, Fundamentos de defectología*. Madrid: Aprendizaje Visor, pp. 213-234.
- VYGOTSKI, L.S. (1934/1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

ABSTRACT

Metaknowledge and Texts Comprehension

This paper is about an investigation, carried out with Primary and Secondary Education pupils, in which it is sought to evidence empirically with a wide sample the relationship between a low capacity of metacognitive thinking and the presence of difficulties in the development of understanding the reader's process. We also intend to check if the development of the metaknowledge takes place in the same way, along their school period, in students that present difficulties of learning to read or, on the contrary, like it seems to happen, this development follows a different evolutionary pattern indicating the necessity of specific intervention. We settle down, likewise, an evolutionary pattern of the development of metaknowledge about the understanding depending on the ages and studied educational levels.

KEY WORDS: *Text Comprehension; Metaknowledge; Self-regulation Processes; Reading Comprehension Strategies; Primary Education; Secondary Education.*

RÉSUMÉ

Metaconnaissance et compréhension de textes

Dans cet article on présente une recherche réalisée avec un ensemble des élèves d'Enseignement Primaire et Secondaire dans lequel on essaie de mettre en évidence empiriquement avec un ample échantillon la relation entre une basse capacité de fonctionnement métacognitif et la présence de difficultés dans le développement du processus de compréhension de textes. On propose également de vérifier si le développement des metaconnaissances a lieu de manière égal, tout au long de leur scolarisation, chez les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture, ou, au contraire, comme il semble arriver, ce développement suit un patron évolutif différent et indicateur de la nécessité d'intervention spécifique. On établit, de même, un patron évolutif du développement des metaconnaissances sur la compréhension en fonction des âges et des niveaux éducatifs étudiés.

Mots clé: *Compréhension de textes; Metaconnaissance; Processus d'autorégulation; Stratégies de compréhension lectrice; Enseignement Primaire; Éducation Secondaire.*