

## **El razonamiento estratégico como factor de desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión de lectura**

**Julia Sequeida  
Guillermo Seymour\***

### **Introducción**

La presente ponencia forma parte de una investigación, financiada por FONDECYT (Nº 1930696)<sup>1</sup>, en la cual se indaga acerca de los efectos de la integración de las destrezas del pensamiento sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en adolescentes.

En esta oportunidad, el análisis se centra en uno de los componentes más significativos de la indagación, la "habilidad macrocognitivo-comunicativa". Este componente emergió de los resultados logrados en las aplicaciones experimentales de las estrategias de enseñanza, diseñadas especialmente para incentivar el desarrollo de la expresión escrita, y se lo ha denominado inicialmente así porque se trata de una cierta clase de macrocontrol ejecutivo, resultante de la integración de un amplio conjunto de destrezas del pensamiento, sustentadas en el desarrollo metacognitivo. El análisis de este componente cognitivo permitió puntualizar que la expresión escrita presenta un componente complejo, que sólo se explicaría en función de la calidad de razonamientos que es capaz de elaborar y reproducir –en forma escrita u oral– el "redactor eficiente". Estos razonamientos, producto de la inferencia, deducción, inducción y analogía fundamentalmente, están asociados al grado de elaboración alcanzado en los esquemas representacionales derivados de la cognición y la habilidad de reconocer las formas que adquiere el propio pensamiento.

De acuerdo con lo anterior, en este artículo se expone el constructo teórico que explicaría la habilidad macrocognitivo-comunicativa, implícita en el comportamiento comunicativo eficiente, el que a su vez está directamente asociado con la comprensión lectora refinada. Tal constructo conceptual tiene como finalidad la descripción de la naturaleza entitativa de las representaciones cognitivas que regirían el proceso de comunicación, producción y comprensión de textos escritos.

### **Antecedentes conceptuales y empíricos**

Para analizar el macrocomponente cognitivo ya señalado, es conveniente establecer algunos precedentes que faciliten su comprensión.

De acuerdo con los hallazgos de diversos investigadores (Backer y Brown, 1984) habría un componente "oculto" de las acciones eficientes, ya sea

---

\* Los autores pertenecen a la Facultad de Educación, de la Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

<sup>1</sup> FONDECYT: Sigla que sintetiza el nombre del Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, el cual depende de C.O.N.I.C.Y.T. La mencionada investigación se denomina: "Desarrollo de la expresión escrita como exponente de la competencia comunicativa a través de la integración de las destrezas del pensamiento en adolescentes."

leer, escribir o resolver un problema. Este factor, que dirige, controla y evalúa el comportamiento cognitivo-afectivo, se evidencia con mayor exactitud en lectores y redactores competentes.

En los estudios sobre el comportamiento experto, se ha demostrado que hay un factor del cual depende la calidad y direccionalidad de los razonamientos que el experto elabora para interactuar más eficientemente con el medio. Este factor devela, al mismo tiempo, un desarrollo afectivo de mayor evolución, vale decir, se habría alcanzado un equilibrio armonioso entre el locus de control interno y la autoestima. El experto, si bien sabe que sabe, usa adecuadamente su conocimiento, con fines previamente establecidos y con menos ansiedad, lo que genera comportamientos facilitadores de la interacción.

Este componente ha surgido con más énfasis a partir de los estudios y experiencias sobre metacognición, aunque aún no está suficientemente clara la relación de origen entre uno y otro. Al respecto cabe preguntarse si se puede pensar eficientemente sin tener clara conciencia de cómo conocemos y aprendemos, o bien, si se pueden desarrollar habilidades metacognitivas sin llegar a pensar en forma estratégica. Aunque aún no se cuenta con una amplia gama de antecedentes empíricos sobre el posible orden de aparición, sí es factible establecer la directa interconexión entre ambos procesos. Estos han presentado altos índices de correlación, tal como lo revelan los resultados obtenidos en las aplicaciones experimentales de algunas estrategias de enseñanza tendientes al desarrollo de la competencia comunicativa escrita<sup>2</sup>. En éstas se han considerado fundamentalmente dos grupos de variables: en primer lugar, las relacionadas con el estudiante como procesador y emisor activo, desde la perspectiva de los requerimientos cognitivos que involucra el desarrollo de tal competencia. Y en segundo lugar, las variables asociadas con las demandas de la tarea.

El análisis independiente de ambos grupos de variables ha dado origen, cuantitativamente, a índices significativos de correlación entre las variables involucradas en dichos grupos, las que a su vez estarían asociadas por un factor directriz, que hemos denominado "razonamiento estratégico". Este factor alcanza el índice más alto de correlación -0,93- con las habilidades metacognitivas asociadas al autocontrol del funcionamiento cognitivo y a la habilidad de ajustar permanentemente los recursos cognitivos a los requerimientos que demanda la elaboración del significado y su posterior expresión.

---

<sup>2</sup> Una descripción amplia de ambas estrategias se puede encontrar en Sequeida, J. y Seymour, G. (1994) "Validación de la estrategia comunicando lo que hay detrás de los hechos." En Conferencias presentadas al **Segundo Encuentro Nacional sobre los enfoques cognitivos actuales en educación**. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, p. 142-147.

Sequeida, J. y Seymour, G. "The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on the strategic reasoning underlying in writing of middle school students. Ponencia aceptada en **The Sixth International Conference on Thinking**, Massachusetts Institute of Technology (MIT), 1994.

Esto aclara, en primer lugar, que comprensión y expresión no sólo son procesos complementarios, sino que constituyen un fundamento integrado para el desarrollo de los procesos mentales de alta complejidad, que presentan las personas que comprenden de forma cabal todo tipo de textos y que también han llegado a ser "redactores eficientes". De esta forma, el sujeto que razona estratégicamente, además de ser consciente de las características de su propio procesamiento cognitivo, ha aprendido cuándo, dónde y cómo emplear sus estrategias cognitivas. Esto supone que ha experimentado una cierta cantidad de etapas previas que le han permitido saber cómo sensibilizarse frente a su forma de actuación cognitiva. Lo ha logrado, por una parte, mediante la presencia de modeladores cognitivos externos que "prestan" inicialmente su estructura y comportamiento cognitivo, como lo plantea Vigotsky, para dar paso, en forma paulatina, a la actuación independiente del que aprende. Y, por otra, frente a la influencia de menor fuerza motivacional, quizás, de referentes con buena estructura, en este caso, textos bien redactados. En ambos casos, el docente debe modelar las etapas iniciales del desarrollo metacognitivo, para dar paso a situaciones pedagógicas menos directivas.

Como ya se ha mencionado, los antecedentes empíricos obtenidos en las aplicaciones experimentales realizadas en grupos medianos, ha hecho factible contar con un amplio rango de variables que se hayan asociadas al "razonamiento estratégico". Al indagar en la literatura especializada en torno a la divulgación de resultados de investigaciones afines o cercanas al tema, se ha verificado que un concepto semejante se ha enunciado como "transformación de conocimientos", "competencia estratégica" y "razonamiento estratégico" (Backer y Brown, 1984). Dörnyei y Thurrels (1991), lo definen como un "factor estratégico" o competencia estratégica, que constituye el núcleo cognitivo del comportamiento eficiente y, en este uso particular, de la competencia comunicativa, cuyos exponentes principales son la expresión escrita y la comprensión lectora.

Este componente macrocognitivo-comunicativo también ha sido definido como la habilidad para expresarse a pesar de las dificultades y limitaciones del lenguaje. Adquiere sin duda un carácter social y multidimensional, ya que permitiría la elaboración eficiente de unidades de discurso que, a la vez, son adecuadas a contextos sociales determinados (Vigotsky), de la misma manera que responden a propósitos comunicativos y de interacción también de carácter específico. Constituye un proceso complejo de razonamiento que se utiliza antes, durante y después de haber redactado un texto.

Durante la ocurrencia de este proceso de elaboración de significados se produce una particular integración de las diferentes destrezas del pensamiento –tanto crítico como creativo– que ha logrado una persona en un determinado estadio de su desarrollo. Tal síntesis cognitiva adquiere rasgos particulares en cada sujeto, en consideración a la normal variabilidad de aptitudes, intereses, grado de desarrollo cognitivo, afectivo y sociocultural. No obstante tal variabilidad, puede extraerse un rasgo generalizador: se caracteriza por el uso consciente y deliberado que cada cual realiza de sus recursos cognitivos en momentos de tensión, en los cuales se maneja adecuadamente la ansiedad mediante los mecanismos internos de regulación.

Se puede puntualizar que es la resultante de la síntesis personal que se logra al haber desarrollado las principales destrezas del pensamiento, tanto crítico como creativo, la que se manifiesta en forma más patente en el perfeccionamiento de la fluidez verbal del sujeto.

De acuerdo con lo anterior, el razonamiento estratégico puede ser conceptualizado como un complejo tipo de razonamiento sintetizador que se manifiesta en situaciones de alto conflicto cognitivo y tendría ocurrencia antes, durante y después de haber resuelto una situación cognitivamente problemática. Se asocia con el uso adecuado de los recursos cognitivos, independientemente de la extensión de los mismos, puesto que se relaciona más directamente con la calidad del uso de los que existen.

No es tan relevante saber cuántas estrategias de comprensión lectora conoce el sujeto, sino cuál de éstas se ajusta mejor a su estilo cognitivo, siendo, por tanto, más expedito el uso que hace de ella. De esta forma, el razonamiento estratégico supondría un proceso deliberado de planificación mental, con una direccionalidad definida y que "actúa" con conocimiento de las habilidades del sujeto, las que son autorreguladas a fin de lograr un cierto grado de eficiencia concordante con los estándares internos de calidad del sujeto. Se puede destacar, por consiguiente, que una de las características fundamentales del razonamiento estratégico se relaciona con el uso eficiente de estrategias cognitivas presentes en las etapas del procesamiento, como la selección y uso de buenas estrategias de memorización, de recuperación de información, de transferencia, de elaboración y de organización de todas las estrategias cognitivas actualizadas.

Otros antecedentes teórico-conceptuales del razonamiento estratégico se encuentran en la definición de metacognición planteada por Flavell (1978) y Brown (1978). Estos autores coinciden en la existencia de un componente implícito en el proceso de autoconocimiento de las propias capacidades y formas de conocer. Lo han definido como pensamiento inteligente (¿estratégico?), que pasaría a constituir una supracapacidad global que dirige, regula y evalúa a todas las demás capacidades cognitivas. Se podría hipotetizar hasta este momento que el razonamiento estratégico podría constituir el objetivo o finalidad de la metacognición, puesto que al manifestarse en diferentes acciones cognitivas, como resolución de problemas, cognición social, autocontrol o autoinstrucción, es la clave de la organización personal en todas aquellas acciones cognitivas que tienen un fin determinado y deliberado.

Es necesario enfatizar la gran relevancia que tiene el desarrollo metacognitivo en el logro del razonamiento estratégico, razón por la cual debe ser estimulado, ya que una de las metas de la educación es formar personas que sepan pensar. Pero los resultados del proceso educativo difieren en gran medida, no sólo por su calidad sino también por las características particulares de cada sujeto. El desarrollo de las destrezas del pensamiento asegura, si es adecuado plantearlo así, la factibilidad del desarrollo integral que como sostiene Brown (1979) es el paso o etapa natural del desarrollo del pensamiento producido por el desarrollo metacognitivo. Este, a su vez, por una parte, incide en un amplio rango de comportamientos que van desde el

desarrollo de la comprensión lectora hasta el complejo sistema de autocontrol, y por otra parte, combina muchas áreas de la personalidad, tales como motivación de logro, locus de control, nivel de aspiración, etc., al hacer posible el desarrollo de la conciencia en el uso sistemático de estrategias eficientes de aprendizaje. Tal tendencia hacia la integración y la armonización no es sino el camino de la autonomía y de la autorrealización.

Otros autores han llegado a un concepto relativamente idéntico al analizar el desarrollo de algunas funciones cognitivas fundamentales, como es el uso de la memoria. Al respecto Paris y Lindauer (1977) destacan varias estrategias para ampliar la información durante la codificación, incluyendo la segmentación, repaso, elaboración de imágenes y el uso del contexto, las cuales ayudan a ampliar los esquemas cognitivos existentes, si son autodirigidas y autorreguladas en forma eficiente. La necesidad de obtener logros hace patente la necesidad de sensibilizarse ante el propio funcionamiento, para saber cómo dirigir tal funcionamiento y cómo interactuar en mejor medida con las exigencias de la tarea. Flavell (1978) describe la sensibilización metacognitiva como el reconocimiento de una situación que requiere esfuerzos voluntarios e intencionales para ser recordada, en la cual inciden variables particulares, las que pasan a constituir los factores que actúan –y la forma en que lo hacen– para afectar el rendimiento individual en problemas asociados con el funcionamiento de la memoria. También destaca que ambos elementos pueden ser adquiridos. Los alumnos pueden aprender el significado de un esfuerzo activo y persistente, dirigido hacia una meta, –ya sea recordar algo en algún momento o memorizar algo para recordarlo después–. Y también pueden aprender cómo se despliega conscientemente tal esfuerzo para lograr una vasta gama de fines. Es conveniente destacar que las variables personales se refieren, por una parte, a las creencias adquiridas, como también al conocimiento de cuáles tareas requieren más tiempo y mayor esfuerzo para recordar y, este tipo de conocimiento procedural es de gran valor tanto para el desarrollo metacognitivo, como para llegar a razonar y, por ende, a actuar estratégicamente.

Al analizar el razonamiento estratégico, desde la perspectiva de la metacognición, habría que considerar además de lo señalado, que éste se orienta hacia el logro de las características cognitivas y emocionales necesarias para adaptarse a los requerimientos de una tarea inserta en un contexto sociocultural determinado y que hacen posible el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas activas y eficientes. Al respecto habría que considerar que tanto el desarrollo de la memoria, de la atención, de la percepción y del aprendizaje son producto de una compleja actividad adaptativa (Brown y Smiley, 1977; Flavell, 1978), matizada por los rasgos afectivos y emocionales personales. Es así, p.e., tan importante el desarrollo de un autoconcepto adecuado, como la sensibilización constante y permanente frente a los continuos cambios que experimenta el desarrollo individual. La creencia en la propia evolución cognitivo-afectiva y la vivencia consciente de la misma, son los factores motivacionales por excelencia. De esta forma, la intención de recordar o de resolver un problema se logra porque el estudiante ha aprendido que recordar es posible, es deseable y él cuenta con los mecanismos para hacerlo y que cada vez que usa una estrategia cognitiva, ya sea para recordar o para comprender un texto, tal estrategia se va perfeccionando gradualmente.

De esta forma, se puede destacar que el intento de aprender a desarrollar y sentir la habilidad de aprender, se fundamenta en la interacción entre el desarrollo cognitivo y afectivo. Esta concepción integrada permite comprender por qué un estudiante usará o no estrategias activas y eficientes en el procesamiento de la información. Al analizar, p.e., la metamemoria desde la perspectiva de las variables personales, tales como los sentimientos emergentes de un componente adecuado de la memoria, como el valor asignado a las estrategias mnemotécnicas usadas y a la eficiencia del control ejercido, se revela que este constructo no es sólo cognitivo, sino que debe ser analizado holísticamente a la luz del ámbito afectivo.

Al respecto, Garner y Alexander (1989) señalan que los estudiantes con baja autoestima y aquellos que perciben su aprendizaje controlados externamente, no sienten especial agrado e interés por usar estrategias cognitivas más sofisticadas o elaboradas. Estos estudiantes señalan a menudo que creen no tener la habilidad para darle sentido a la información contenida en un texto y, por lo tanto, no se comprometen en el esfuerzo de asumir el control de su propio aprendizaje. Otros por su parte, tienen la ilusión de saber, lo cual les hace cometer muchos errores en cuanto al uso de sus estrategias cognitivas. Los alumnos con habilidades limitadas y poca conciencia de ello, y los novatos o muy poco experimentados, tienden a ser más impulsivos y no pueden predecir el nivel real de logro a alcanzar, lo cual redundaría en el autoconcepto académico asociado con la valoración personal, que podría considerarse como un cierto tipo de metacognición afectiva, puesto que no sólo reúne integradamente las distintas destrezas del pensamiento, sino que constituye un proceso de convergencia de los factores cognitivos, afectivos y emocionales. Permite dirigir la atención de los sujetos hacia la valoración de sus potencialidades y buscar los estilos particulares de desarrollo de las mismas.

## **Síntesis**

Las evidencias estadísticas obtenidas, tanto en términos de índices correlacionales, como en el análisis factorial han permitido determinar la existencia de una macroestructura cognitiva, que orienta las diversas etapas de la producción afectivo-cognitiva. Se manifiesta antes, durante y después de haber resuelto un problema en el ámbito de la comprensión lectora y de la expresión escrita, siempre que tal problema haya producido una cierta tensión en el sujeto. Este componente ha sido caracterizado como un cierto tipo de razonamiento que hace pensar y actuar de manera estratégica permitiéndole al sujeto alcanzar logros no esperados en el ámbito de la capacidad comunicativa. Ante la necesidad afectiva de expresar lo que piensa sobre un tema, reúne de manera inédita las destrezas del pensamiento ya desarrolladas y las usa consciente y deliberadamente de manera cabal, logrando generar un resultado que, en muchos casos, excede sus expectativas. Este razonamiento tiene mayores posibilidades de ocurrencia en el ámbito de la expresión escrita por la alta concentración que esta tarea demanda, al buscarse la expresión más adecuada de la interpretación significativa que cada persona elabora acerca de un tema.

El mencionado factor emerge como la resultante de un complejo proceso de integración de las destrezas del pensamiento crítico, que se pueden lograr mediante el desarrollo metacognitivo del sujeto. La factibilidad de autorregular el procesamiento cognitivo hace posible que cada persona use de manera eficiente las estrategias cognitivas que haya comprobado que son eficaces para ella y que la favorecen en la obtención de sus metas. Por consiguiente, se podrían sintetizar algunos de los efectos más relevantes que produce:

- Uso deliberado del conocimiento previo.
- Elaboración de una síntesis personal de los conocimientos.
- Establecimiento de nuevos esquemas de relaciones.
- Predisposición favorable a la acción.
- Creación de un amplio repertorio de ideas nuevas.
- Estructuración integradora de conocimientos, que da la sensación de estar en el camino correcto, lo cual haría sentir un buen grado de realización.
- Logro de un mayor control metacognitivo.
- Logro de una mayor autonomía en la toma de decisiones.

Las proyecciones educativas del razonamiento estratégico son amplias y prometedoras, puesto que unifican el sentido de muchos "productos" del aprendizaje que han sido logrados aisladamente. Se produce la convergencia en comportamientos más globalizadores, lo cual da como resultado una percepción más refinada del propio funcionamiento cognitivo. El sujeto aprende a armonizar los recursos cognitivos con que cuenta, dando origen a una concepción autoconstructiva, y evaluativa de sí mismo, basada, fundamentalmente, en esta autorregulación de los mecanismos cognitivos. Por tanto enseñar a los estudiantes a ser conscientes de su desarrollo cognitivo y metacognitivo, los capacita para otorgarle un sentido más profundo a su actividad de aprender, al permitirles la vivencia y la reflexión posterior acerca de la propia capacidad de direccionar, planificar y evaluar el uso, de sus recursos cognitivos. Les permite aprender a ser "más hábiles" en la planificación y uso de sus esfuerzos cognitivos, puesto que al saber con qué cuentan, cómo pueden seleccionar una estrategia cognitiva u otra y decidirse a usarla en forma autónoma, están aprendiendo a razonar y actuar estratégicamente.

La investigación ha puesto de manifiesto la necesidad de indagar sobre los otros componentes asociados con el razonamiento estratégico, por tanto habrá que despejar experimentalmente la influencia de otros factores asociados con las actividades de comprender textos, comunicar los significados por escrito y la capacidad de resolver conflictos en que se maneje un mayor número de variables.

## Referencias bibliográficas

- Alexander, P.A. y J.E. Judy (1988) "The Interaction of Domain-specific and Strategic Knowledge in Academic Performance." En **Review of Educational Research**, **58**, 375-401.
- Backer, L. y A.L. Brown (1984) "Metacognitive Skills and Reading." En P.D. Pearson; R. Barr; M.L. Kamil y P. Mosenthal (eds.) **Handbook of Reading Research**. New York, Longman, 353-394.
- Brown, A.L. (1974) "The Role of Strategic Behaviour in Retardate Memory". En N.R. Ellis (ed.) **International Review of Research in Mental Retardation**. Vol. **1**. New York, Academic Press.
- Brown, A.L. y S.S. Smiley (1977) "Rating the Importance of Structural Units of Prose Passages: A Problem of Metacognitive Development." En **Child development**, **48**, 1-8.
- Brown, A.L. (1978) "Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of Metacognitive." En R. Glaser **Advances in Instructional Psychology**. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- Brown, J.S.; A. Collins y P. Duguid (1989) "Situated Cognition and the Culture of Learning." En **Educational Research**, **18**, (1), 32-42.
- Flavell, J.H. (1978) "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry." En **American Psychologist**, **34**, 906-911.
- Forrest-Pressley, D.L. y Gillies (1983) "Children's Flexible Use of Strategies During Reading." En M. Pressley y J.R. Levin (eds.) **Cognitive Strategy Research. Educational Applications**. New York, Springer, 133-156.
- Glaser, R. (1991) "The Maturing of the Relationship between the Science of Learning and Cognition and Educational Practice." En **Learning and Instruction**, **1**, 129-144.
- Harris, P.L.; A. Kruithof; M. Terwogt y T. Visser (1981) "Children's Detection of Awareness of Textual Anomaly." En **Journal of Experimental Child Psychology**, **31**, 212-230.
- Norris, S. (1985) "Synthesis Research on Critical Thinking." En **Educational Leadership**, **47**, (8), 40-45.
- Paris, S.G.; R.S. Newman y K.A. McVey (1982) "From Tricks to Strategies: Learning the Functional Significance of Mnemonic Actions." En **Journal of Experimental Child Psychology**, **34**, 490-504.
- Perkins, D.N. y G. Salmon (1989) "Are Cognitive Skills Context-bound?" En **Educational Researcher**, **18**, (1), 16-25.
- Sequeida, J. (1992) "Factores cognitivos y afectivos que explican la expresión escrita en adolescentes." En **Lectura y Vida**, Año 13, **3**, 33-40.
- Tayer, J. (1994) "Novex Analysis: A Cognitive Science Approach to Instructional Design." En **Educational Technology**, XXIV, **5**, 5-13.