

Los estudios metacognitivos y sus raíces en el tiempo*

Marianne Peronard
Universidad Católica de Valparaíso
mperonar@ucv.cl

El objetivo del presente trabajo es mostrar que, aun cuando el término "metacognición" es de reciente aparición, sobre todo aplicado a los procesos de comprensión y producción de textos escritos, el tema de la relación entre el lenguaje y la mente ha surgido una y otra vez bajo las más diversas formulaciones y perspectivas desde la antigüedad. Estas variaciones han estado asociadas, en gran medida, a los cambios de los paradigmas epistemológicos y, con ellos, la manera de concebir el conocimiento científico, los objetos posibles de estudio y el objetivo buscado. Sin embargo, al menos en las ciencias del lenguaje, no se observa un avance lineal ni homogéneo: en ocasiones, temas aparentemente superados vuelven a ser de interés por parte de los estudiosos y la mayor parte del tiempo conviven diversas perspectivas, en ocasiones incluso contrapuestas. Lo anterior no ha impedido, sin embargo, el avance en el conocimiento acerca del lenguaje y de la mente gracias a los aportes interdisciplinarios cada vez más integradores que caracterizan nuestra época. No obstante, queda aún un largo camino que recorrer y muchas interrogantes que contestar.

* Investigación correspondiente al proyecto FONDECYT 1020791

INTRODUCCIÓN

El término “metamemoria” fue acuñado por el psicólogo evolutivo John Flavell, a comienzos de la década de 1970, para referirse al conocimiento que el sujeto tiene de su propia capacidad mnemónica (Flavell 1971). Las ideas pioneras de este estudioso encontraron rápida acogida entre otros psicólogos, psicopedagogos y psicolingüistas, quienes las aplicaron a diversos procesos mentales, incluyendo la lectura (Brown 1980; Baker y Brown 1984), surgiendo la denominación “metacognición” para referirse a la capacidad del ser humano de hacer consciente parte del contenido y funcionamiento de su propia mente.

La relación entre metacognición y lenguaje es puesta de relieve por Chafe, quien señala: “Si estoy en lo cierto, tarde o temprano se llegará a un reconocimiento más amplio del hecho que ni el lenguaje ni la conciencia se podrán comprender adecuadamente mientras no hayamos logrado combinarlos en un marco más abarcador en el cual la naturaleza de cada uno arroje luz sobre la naturaleza del otro” (Chafe 1994: 4).

Este desafío programático, aunque muy discutible y discutido por quienes prefieren minimizar el carácter consciente de los procesos mentales (Hacker 1998) resulta muy estimulante para quienes intentamos comprender en profundidad este tesoro inconmensurable que es la palabra para el hombre, sobre todo desde la perspectiva de la metacognición aplicada a los procesos lingüísticos, es decir, la metacompreensión y metaproducción de textos escritos (Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte 2000; Peronard 2003).

A pesar de lo sugerente que resulta acercarse al lenguaje desde esta perspectiva y lo interesante que han resultado los datos recogidos en los años de investigación acerca del tema, hay que reconocer que lo dicho por Chafe responde a una perspectiva muy parcial. Si se quiere dar cuenta del lenguaje y de su papel en relación con el ser humano, es necesario incorporar en este “marco abarcador” no solo el mundo material (percibido, inteligido o imaginado) en el cual vivimos y del cual formamos parte, sino también el mundo sociocultural que conforma nuestras identidades, roles, valores y creencias. De no hacerlo, difícilmente podríamos dar cuenta de funciones como la ideacional y la interpersonal (Halliday 1994) o del denominado acto referencial (Searle 1986).

Sin embargo, la multiplicidad casi inagotable de facetas y aristas que es posible descubrir al estudiar el lenguaje hace imposible abarcarlo en forma simultánea en toda su riqueza. Esto, unido a los cambios de paradigmas epistemológicos, explica la variedad de acercamientos y teorizaciones que,

a lo largo de la historia, se evidencia en quienes se han dedicado a su estudio. Basta una hojeada a la historia del pensamiento, desde los albores de lo que conocemos como la cultura occidental, para comprobar que el hombre no ha dejado de buscar formas de acercamiento y perspectivas, no siempre novedosas pero siempre renovadas, para tratar de desentrañar su complejidad.

Es cierto que las miradas retrospectivas tienden a ser excesivamente simplificadoras, de modo que mientras más lejano esté el objeto de dicha mirada, más amplio es el grado de generalización de las esquematizaciones resultantes. Sin embargo, y a pesar del peligro que ello implica desde el punto de vista de la fidelidad del recuento, se puede comprobar cómo los aspectos que nos preocupan, lenguaje, mente y realidad, han estado presente, de una u otra forma, en la mayoría de dichas reflexiones. El modo en que se ha planteado esa relación triádica ha dependido, como es obvio, de la manera en que se conceptualiza cada uno de los elementos en juego y también del énfasis puesto en uno u otro de estos tres factores. Por períodos, incluso, alguno de ellos ha desaparecido como tema de discusión —aunque solo por períodos relativamente breves— para reaparecer posteriormente bajo una nueva formulación.

Como sea, a lo largo del tiempo las relaciones entre mente, lenguaje y mundo han sido y siguen siendo objeto de reflexiones y discusiones hasta el día de hoy en lo que podría describirse como un perpetuo avance y retroceso, pero que, en realidad, se grafica mejor como una espiral ascendente que vuelve a retomar temas o puntos de vista aparentemente superados pero siempre de manera renovada, enriquecida con nuevas intuiciones, precisiones y complementaciones.

Es posible que una de las primeras reflexiones en torno a la relación lenguaje y mundo percibido haya surgido entre los filósofos griegos al cuestionar la relación de la palabra con la noción denotada o el objeto designado. Como es bien sabido, dos son las posiciones que se plantean: a) la relación es arbitraria y convencional, nada hay en el objeto que exija una cierta denominación; b) la relación es natural, pues las palabras se han formado a partir de las onomatopeyas (según los estoicos) o como resultado de la permanencia anterior de los hombres en el mundo de las ideas, donde captaban la esencia de las cosas y podían nombrarlas en perfecta correspondencia con el ser del objeto (según Platón). Recordemos que quienes sostenían esta posición explicaban la diversidad de las lenguas como deterioros y desviaciones producidas por la vida en este mundo de penumbras y, sobre todo, por causa de los bárbaros, los que hablaban otras lenguas. “Es que los helenos, imbuidos de sus tradiciones y convencidos, no sin razón, de su superioridad intelectual, veían con desprecio aquellas lenguas

extranjeras” (Leroy 1964: 14). Estas dos posiciones aparecen en el *Cratilo* de Platón, y aunque este filósofo se inclinaba por la justeza natural de las palabras, en este diálogo resulta difícil de interpretar la preferencia del filósofo en uno u otro sentido.

Otro asunto discutido entre los griegos, además del origen de la relación palabra-mundo, surge del interés por analizar las estructuras lingüísticas, sobre todo las morfológicas –derivacionales e inflexionales. De dicho análisis surgen dos posturas contrapuestas: por una parte, la de los que dan prioridad al orden y sistematicidad que se evidencian en las estructuras lingüísticas y, por otra parte, la de los anomalistas, que destacan las irregularidades, incluyendo aquellas que se evidencian en la relación entre las formas morfológicas y sus significados. De hecho, la principal herencia que dejan los anomalistas estoicos es la idea de que “los significados de las palabras no existen por separado, y pueden variar de acuerdo con la colocación o con las palabras a las que acompañen” (Robins 1974: 31-32).

Ahora bien, las cuatro posiciones que se derivan de ambos temas vuelven a aparecer en épocas posteriores, aunque no siempre en conjunción. Por ejemplo, en la Edad Media surgió la gramática especulativa, que, en cierta forma, nos recuerda la de los esencialistas griegos. Tomás de Erfurt, del siglo XIV, traducido del latín por Luis Ferré en 1947, da preeminencia al entendimiento, pero sin referirse a la distinción griega entre el ser y el existir de las cosas, es decir, sin recurrir al concepto de esencia como razón de la existencia de los nombres. Señala el autor que pertenecen a la gramática los modos de significar activos, esto es, los que suponen “un modo, o propiedad de la voz, otorgada por el entendimiento, mediante el cual la voz significa una propiedad de la cosa” (Erfurt 1947: 14).

Una perspectiva similar, aunque no idéntica, se observa posteriormente en el siglo XVII, cuando surge la *Gramática General y Razonada*, escrita por Lancelot, Arnauld y otros en 1660. En este caso no se trata de que la mente permita captar la esencia de las cosas dando origen a los nombres, como pensaban algunos griegos, y el papel del entendimiento no se limita a establecer la relación entre las palabras y las propiedades de las cosas, como pensaba Tomás de Erfurt. El pensamiento adquiere un papel aún más predominante, puesto que se parte del supuesto de que el orden de las palabras es el reflejo directo del orden natural del pensamiento, es decir, de las reglas de la lógica. Como resultado de esta identificación y, puesto que todos los hombres comparten una misma lógica, todas las lenguas son idénticas en su estructura profunda: la sintaxis no es arbitraria sino determinada por la forma de razonar del ser humano. Las diferencias entre las lenguas solo tienen carácter superficial.

A finales del siglo XVIII los estudios lingüísticos habían experimentado un giro importante. Se comenzaron a estudiar las lenguas vernáculas y no-europeas, sobre todo el hebreo, el árabe y el chino. Pero fue el establecimiento del parentesco del sánscrito, la lengua clásica de la India, con el latín, el griego y las lenguas germánicas lo que anunció el inicio de la lingüística histórica y comparada, que caracteriza parte del siglo XVIII y prácticamente todo el siglo XIX. Se busca el establecimiento de “parentescos históricos” entre las lenguas, a menudo partiendo de la teoría monogenética de las lenguas del mundo, es decir, del supuesto de una sola lengua que da origen a todas las existentes. Se proponen agrupaciones que constituyen “familias de lenguas” y se intenta reconstruir las correspondientes protolenguas (Robins 1974).

El aspecto fónico centra la atención de la mayoría de los estudiosos; se busca la armonía en las formas de las palabras consideradas básicas, en las diversas lenguas. La mente y el mundo parecen haber pasado a un segundo o tercer plano. El modelo que rige estos esfuerzos corresponde al de las disciplinas naturales, especialmente la biología, y su objetivo, encontrar leyes que permitieran describir los cambios fonéticos y explicar la consiguiente diversidad de las lenguas.

EL INICIO DE LA LINGÜÍSTICA

En las primeras décadas del siglo XX, Saussure y los estructuralistas, así como los descriptivistas estadounidenses encabezados por Bloomfield (1939), reaccionan frente a la noción de una gramática universal, como la postulada en la Edad Media y, de alguna manera, presupuesta por quienes buscaban la protolengua en el siglo XIX. La mera idea de una gramática universal cae en desprestigio. De hecho, uno de los postulados de la lingüística estructuralista más firmemente defendido a ambos lados del océano es que cada lengua debe ser descrita en sí misma y por sí misma dado que son sistemas cerrados de oposiciones y combinaciones; en consecuencia, no se deben aplicar las categorías de una lengua (ni la griega, ni la latina, ni la propia) cuando se trata de analizar una lengua desconocida. Además, retoman el tema de la relación natural o arbitraria del signo incli-nándose mayoritariamente por la posición convencionalista. Siendo el signo de carácter arbitrario, el niño que nace en una determinada comunidad debe aceptar las convenciones lingüísticas, así como acepta cualquier otra manifestación de la cultura que lo rodea.

La combinación de los conceptos de arbitrariedad y de convencionalismo plantea el problema del cambio lingüístico que, si bien ya no está en el centro de la preocupación de los estudiosos, sigue desafiando a quienes desean encontrar alguna causa que lo explique. Sin embargo, desde la mirada retrospectiva que preconizamos, la primera mitad del siglo XX parece haber reaccionado, casi sin excepción, contra las perspectivas historicistas y haberse dedicado de lleno a los estudios sincrónicos, sin abandonar por ello la rigurosidad alcanzada por los estudios comparativos de los neogramáticos, gracias al apego a los aspectos formales de las lenguas. Esta herencia metodológica, en consonancia con el positivismo empiricista imperante, indicó el camino a seguir para quienes deseaban hacer de la lingüística una ciencia independiente.

La aceptación del carácter convencional y el rechazo de la relación natural entre significante y significado pareció estar establecida en forma definitiva entre los estudios del lenguaje durante gran parte del siglo XX. Sin embargo, en la actualidad se observa el resurgimiento de una aceptación relativa de la relación natural entre la forma lingüística y el significado, en la denominada "lingüística cognitiva". Esta corriente o escuela lingüística surge a partir de la semántica generativa y sus primeros y principales representantes son Lakoff y Johnson (1980) y Langacker (1987). A diferencia de los estudiosos medievales, estos lingüistas unen el supuesto del lenguaje como manifestación del funcionamiento cognitivo del ser humano a la idea de la relación de semejanza. Ellos incluso amplían este último concepto para aplicarlo no ya a las palabras sino a las construcciones lingüísticas, postulando que "la estructura del lenguaje refleja, de alguna manera, la estructura de la experiencia" Croft (1990: 164), haciéndose eco de las ideas de Aristóteles en *De Interpretatione* en cuanto a que el lenguaje es la representación de la experiencia de la mente. Es necesario advertir, sin embargo, que no está muy claro si al hablar de la estructura de la experiencia, el estagirita se refería a la realidad sensible o a la realidad nocional, como lo hacen los semantistas mencionados.

A pesar del claro predominio de los postulados empiricistas, manifestado en las posturas antimentalistas y convencionalistas que caracterizaron el estructuralismo descriptivista de la primera mitad del siglo XX, surge una mirada que conjuga de manera diferente las relaciones triádicas que estamos comentando. Dos son los factores que llevan a esta novedosa conceptualización. En primer lugar, la gran diversidad de lenguas existentes en América que, a diferencia de las europeas, no tienen una raíz común, de modo que lo que resalta en su estudio son las diferencias más que las semejanzas. En segundo lugar, los científicos que dan origen a esta perspectiva (Boas, iniciador del *International Journal of American Linguistics* en 1931,

y Sapir con su *Lenguaje*, publicado originalmente en 1921) son antropólogos y, por lo tanto, no conciben el estudio del lenguaje separado del mundo cultural en el que están inmersos los hablantes. Posteriormente Whorf (1956), tomando las ideas de Sapir, da origen a la hipótesis conocida como *Sapir y Whorf*, llamada también *de la relatividad lingüística*, la que resulta realmente revolucionaria. Esta teoría plantea que las estructuras lingüísticas particulares de cada lengua materna actúan como una especie de filtro a través del cual el ser humano aprende a percibir la realidad, de tal modo que el sistema lingüístico y la realidad se afectan mutuamente. “La formulación de las ideas no es un proceso independiente, estrictamente racional, en el sentido antiguo, sino que es parte de una gramática particular y difiere, mucho o poco, según sea la diferencia entre distintas gramáticas. Diseccionamos la naturaleza siguiendo las líneas establecidas por nuestra lengua materna” (Whorf 1958: 62).

Ya no se trata de que los nombres tengan su origen en el mundo de las ideas, y representen la esencia de las cosas o nociones, como pensaban algunos griegos, ni se trata de que la lógica mental determine las reglas de la sintaxis, como pensaban los gramáticos de la Edad Media: son las categorías de la lengua materna las que hacen que el hombre perciba y organice el mundo –y por lo tanto lo piense– de determinada manera.

La teoría de la relatividad lingüística no encontró eco entre los lingüistas, en parte por el impacto que ejerció en ese campo Leonard Bloomfield, lingüista estadounidense fuertemente influido por el psicólogo conductista Watson (1919), quien asume una postura muy similar a la de los estructuralistas europeos en cuanto a destacar el carácter formal de la lengua como un conjunto de estructuras o patrones producto de las restricciones combinatorias, y relegar el asunto del significado y la relación de este con la realidad al ámbito extralingüístico. De hecho, así como Saussure y otros planteaban la necesidad de hacer un estudio inmanente de la lengua, Bloomfield (1933) plantea que el estudio del lenguaje solo puede ser realmente científico si se lo aísla del contexto no lingüístico, incluyendo al hombre. La principal diferencia con los estudiosos europeos radica en que la influencia del conductismo lo hace tomar una posición antimentalista mucho más radical. La gran influencia que tuvo este estudioso entre los lingüistas de su país restó importancia a la posición más mentalista de Sapir, la que fue relativizada y luego prácticamente olvidada.

Así, la cuestión de la relación entre pensamiento, lenguaje y mundo desapareció como barrido por el viento. La primera de estas relaciones no se plantea en un mundo científico devoto del positivismo epistemológico y mayoritariamente antimentalista. El aspecto formal de las lenguas es lo único que se puede analizar y describir, puesto que es lo único observable.

Sin negar que los signos lingüísticos tienen significados, se plantea que estos no pueden ser objeto de interés científico al no ser realidades percibibles. Dicho de otro modo, la relación entre los significados y el mundo no podía ser objeto de una lingüística que pretendiera tener carácter científico.

No obstante, la idea de la influencia de la lengua materna en la manera de concebir la realidad será retomada en la primera mitad del siglo XX por la semántica estructuralista cultivada principalmente por los europeos Ullmann, Baldinger, Wartburg. Como dirá Coseriu (1973: 245) "No hay que olvidar que no es la lengua la que se determina por la realidad, sino que, al contrario, la realidad se concibe mediante la lengua". Baldinger resume muy bien este planteamiento cuando señala que "La lengua *puede* seguir los límites dados por la naturaleza (si los hay), pero al menos no los sigue forzosamente. Por lo general, la naturaleza no conoce límites, sino gradaciones sin límites. En estos casos –y es el caso normal– los límites no existen en la realidad sino en el lenguaje" (Baldinger 1970: 50). Es cierto que no todos los que intentan la revalorización del significado como objeto de estudio científico comparten dicha posición. Hay quienes, al igual que Pottier, sostienen que los significados conceptuales (sememas) se originan en la experiencia con el mundo material (Pottier 1972) y prefieren hablar de "objetos mentales" cuando se refieren a los significados de las palabras. A pesar de estas divergencias, concuerdan en aplicar en sus estudios criterios funcionales y técnicas de análisis similares a las utilizadas por los estudiosos del aspecto formal de las lenguas.

A pesar de estos esfuerzos, la mayoría de los lingüistas de esta época sigue siendo renuente a considerar como parte de su objeto de estudio la relación entre el significado y la realidad. En cambio, el asunto es acogido por los filósofos, que, interesados en el tema de la verdad, la conciben como la correspondencia entre lo dicho y la realidad. Pero, al hacerlo, no parecen muy dispuestos a aceptar el carácter mental del significado. El filósofo Peirce (1931) destaca el carácter deíctico del signo y postula que el significado es la cosa o el aspecto de la realidad extralingüística a la cual apunta el signo (función indexical). También elude cualquier mención a la mente cuando se refiere a la expresión de predicados, como se desprende del hecho de denominarla "función icónica". Morris (1985: 55) coincide con esa posición al definir la semántica como la dimensión de la semiosis que "se ocupa de la relación de los signos con su designata y, por ello, con los objetos que pueden denotar o que, de hecho, denotan". Reconoce, eso sí, que "la semántica todavía no ha alcanzado una claridad y una sistematización comparables a la de ciertas partes de la sintaxis" (Morris: 56). La convencionalidad del signo la atribuye al carácter intersubjetivo. Frege,

por su parte, no parece dispuesto a dejar totalmente de lado el aspecto mental del signo y propone distinguir, entonces, entre sentido y denotación. La denotación es el “objeto determinado” al que apunta el signo del que podemos tener una representación mental o imagen interior. El sentido, en cambio, corresponde a la información expresada lingüísticamente acerca de lo denotado.

Incluso la corriente más desarrollada a comienzos del siglo XX, la denominada “psicología conductista”, se muestra renuente a considerar la mente como su objeto de estudio, inclinándose, en cambio, por estudiar la conducta perceptible. Dado que el funcionamiento de la mente resulta opaco a las indagaciones empíricas, la califican de “caja negra” y, llevados por el deseo imperante de dar a esa disciplina el carácter de ciencia, suponen que en ella solo se dan procesos elementales de asociación y generalización.

A mediados del siglo XX la psicología y la lingüística parecen despertar de un cierto conformismo con el statu quo impuesto por la aceptación generalizada de los postulados conductistas y estructuralistas, respectivamente. Por una parte, la perspectiva antimentalista ya no está de moda; por otra parte, se observa un cierto debilitamiento del empiricismo epistemológico que había teñido prácticamente todos los ámbitos del conocimiento, incluyendo la psicología. El movimiento comenzó en las ciencias duras, especialmente la física cuántica y la astronomía, cuyos estudiosos, por trabajar con objetos no accesibles a los sentidos, se inclinan por teorizaciones explicativas de lo perceptible en las que recurren a constructos abstractos y métodos axiomáticos y deductivos para buscar la corroboración de las teorías y explicar así la realidad concreta. Surge lo que se ha denominado el “racionalismo epistemológico”. Es el triunfo de la mente sobre los sentidos, es decir, sobre la realidad percibida, como generadora de conocimiento.

En lingüística, el segundo modelo de Chomsky (1965), el de *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*, es un ejemplo casi modélico de esta nueva forma de hacer ciencia. Noam Chomsky conjuga algunos presupuestos medievalistas, como el de la gramática universal, con el formalismo de los estructuralistas. Sin embargo, difiere de ambos en cuanto al objetivo que plantea para la lingüística. Buscando hacerla congruente con el concepto de ciencia que prevalece entre las ciencias duras, sostiene que ya no basta con estudiar las lenguas aplicando el método inductivo a un corpus recogido en entrevistas con hablantes nativos para luego describir las estructuras que es posible generalizar a partir de él, descartando lo asistemático; en cambio, es necesario explicar la producción de estas estructuras y no otras, igualmente posibles. Para ello se requiere describir el conocimiento que

todo hablante nativo tiene de su lengua, conocimiento que utiliza para comprender y producir –sin dependencia de posibles estímulos– un número teóricamente infinito de estructuras diferentes nunca antes oídas ni producidas por él.

El hecho de ubicar el objeto de estudio en la mente no significa que Chomsky relacione el uso del lenguaje con el pensamiento. Por una parte, rechaza explícitamente la idea de que las reglas del lenguaje sean las reglas de la lógica, como pensaban los medievalistas. Por otra parte, en sus primeros modelos no incluyó el componente semántico; y cuando lo hizo en su segundo modelo le asignó un papel secundario en relación con la sintaxis. Su interés radica en este último componente por su carácter formal y su puestamente autónomo, y allí ubica la capacidad, específicamente humana, de usar creativamente el lenguaje. En los modelos subsiguientes (Chomsky 1974, 1995) se puede observar un énfasis creciente en la idea de los universales lingüísticos, es decir, los rasgos que están presentes en todas las lenguas, no por venir estas de un tronco común, como pensaban los comparatistas, ni por tener como fundamento las leyes universales de la lógica, sino por razones genéticas, como resultado de la evolución del ser humano. Es cierto que la “lengua” pasa a denominarse “competencia” y es de naturaleza cognitiva, pero en última instancia las estructuras posibles de las lenguas están en nuestros genes, lo que explicaría los “universales lingüísticos”. Y si el conocimiento de las reglas específicas para la combinación de unidades está en nuestro cerebro, es gracias a que este trae un dispositivo innato especializado para inferir las reglas, a partir de una serie de datos primarios bastante degradados.

Se podría pensar que la relación entre mente y lenguaje está claramente definida, pero sería un error. Como señalamos anteriormente, a Chomsky no le interesa el pensamiento ni el funcionamiento de la mente porque no le interesa la actuación lingüística. Para él la mente es solo un dispositivo para guardar las unidades y las reglas de su combinación y, por tanto, sigue siendo tan “caja negra” como lo era para los conductistas. No es posible llegar a ese acervo mediante la introspección, no es posible llevar a la conciencia la sintaxis que el ser humano ha internalizado durante sus primeros años de vida, no es posible la metacognición. En última instancia, lo que se rescata de esta facultad específicamente humana es su carácter biológico. Desde esta perspectiva, el uso de la lengua (la actuación) no es tema para lingüistas ni sus productos le pueden resultar de alguna utilidad. Aun el concepto de creatividad lingüística tan destacado por Chomsky, donde se podría suponer reencontraríamos la mente, por tanto tiempo mantenida alejada del lenguaje, termina siendo un concepto más bien aritmético y teórico que se concretiza en el carácter recursivo de algunas de las reglas propuestas.

UN NUEVO PARADIGMA

El papel preponderante que se asigna a la mente en el conocimiento científico a partir del abandono del paradigma empiricista coincide con un interés, por parte de los psicólogos, por abrir la caja negra y animarse a postular teorías y modelos acerca de su estructura y funcionamiento (Broncano 1995). Nace así la Psicología cognitiva cuyos adherentes, utilizando la metáfora de la computadora, primero, y de las redes neuronales, posteriormente, proponen una serie de modelos tomando como proceso ejemplar y paradigmático la comprensión del lenguaje (Britton y Graesser 1996, Kintsch 1998).

Esta nueva psicología abre la posibilidad a un mayor acercamiento entre esta disciplina y la lingüística, dando origen a trabajos interdisciplinarios. Si antes los psicólogos estudiaron la percepción, ahora comienzan a estudiar la manera en que esta interpreta los preceptos. Si antes estudiaron la capacidad de la memoria y la atención, ahora comienzan a investigar la manera en que el ser humano selecciona, procesa y almacena la información. Si antes pesquisaban la cantidad de palabras que los niños aprendían a determinadas edades, ahora se interesan por el lenguaje desde el punto de vista de la comunicación. A ello se agregan nuevos campos antes vedados al estudio científico, como el pensamiento, la comprensión, la resolución de problemas, el reconocimiento de patrones, la inteligencia artificial, etc.

Entre los psicólogos se pueden considerar precursores de esta nueva psicología a Piaget (1964) y a Vygotsky (1964, publicado originalmente en ruso en 1934). Ambos se interesan en la relación entre lenguaje y pensamiento desde una perspectiva evolutiva (ontogenética). A pesar de encontrarse, en cierto sentido, en polos opuestos en el tema del desarrollo intelectual de los niños, coinciden en que inicialmente el lenguaje y el pensamiento tienen distinto origen, pero también están de acuerdo en que la conexión entre ambos “se origina, cambia y crece en el curso de su evolución” (Vygotsky 1964: 133). Piaget reconoce que el lenguaje permite al niño, en una primera instancia, distanciarse de las cosas, pasando de la inteligencia sensorio-motriz a la inteligencia formal y, posteriormente, gracias a la capacidad de manejar mentalmente enunciados, alcanzar la etapa del mundo hipotético, de la inteligencia formal. La diferencia más importante entre ambos estudiosos es que para Piaget el desarrollo intelectual se produce debido al contacto del niño con los objetos de su entorno gracias a los procesos de acomodación y asimilación, mientras que para Vygotsky, constructivista social, es la interacción con los otros seres humanos lo que impulsa este desarrollo.

No se debe creer a partir de esta somera visión panorámica, que estos cambios paradigmáticos constituyen etapas en la historia del pensamiento humano que afectan simultánea y definitivamente todas las disciplinas o escuelas y corrientes que se desarrollan en su interior. De hecho, tanto en lingüística como en psicología, coexisten varias de ellas, aun cuando alguna pueda tener un mayor número de adherentes o contar con representantes más destacados.

Aún más, en la historia del pensamiento humano nada parece definitivo. La aceleración que es posible comprobar en los avances científicos y en los cambios paradigmáticos, a medida que la mirada retrospectiva se hace más cercana, torna cada vez más difícil distinguir y secuenciar las corrientes y escuelas. Así, no pasa mucho tiempo antes de que el racionalismo hipotético deductivo reciba un golpe –tan debilitante como el que había recibido el empiricismo por parte de los racionalistas– con el planteamiento falsacionista de Karl Popper. Según este filósofo de las ciencias, debido al abismo infranqueable que hay entre el nivel de abstracción y generalidad de las teorías y la inabarcable realidad concreta que las teorías pretenden explicar, no es posible corroborar con certeza la verdad de estas. Solo es posible probar su error, es decir, falsarlas. Ni con el método inductivo ni con el hipotético deductivo se puede llegar a la verdad y saber que se ha llegado a ella.

Se marca así el preludio y auge de la epistemología constructivista, de acuerdo con la cual el conocimiento no involucra un sujeto que conoce y un objeto por conocer, pues es el mismo sujeto el que crea el objeto en su mente y no tiene manera de salir de sí para contrastar su construcción con el objeto o hecho real, si es que existe (constructivismo moderado).

En forma paralela a la aparición y divulgación de la gramática generativa chomskiana y, en cierta forma, en reacción al excesivo formalismo y nivel de abstracción que alcanzan sus planteamientos, surge en Europa la denominada *Lingüística del texto* o *Lingüística textual*; en Inglaterra, la *Pragmática*, y en Estados Unidos la *Sociolingüística* primero, y el *Análisis del discurso* después. Lo que une a todas estas perspectivas o subdisciplinas es que, en definitiva, su objeto de estudio es el uso del lenguaje, y no las concreciones históricas de la facultad de lenguaje, es decir, las lenguas funcionales.

Este cambio de objeto de la Lingüística, del sistema al uso, con el consiguiente establecimiento de una nueva unidad, el “texto” o “discurso”, junto al cambio desde un empirismo a un constructivismo epistemológicos, ha tenido consecuencias enormes en nuestra disciplina y en la manera en que se concibe la relación entre lenguaje, mente y realidad. La primera consecuencia es una gran libertad metodológica y una variedad de

perspectivas, ajena a toda hegemonía. La segunda consecuencia es una minimización de las batallas por la independencia de las diversas disciplinas. Son pocos los estudiosos que aún intentan fijar los límites de su propia disciplina para distinguirla de las otras que, de alguna manera, comparten un mismo objeto; por el contrario, los científicos ahora se concentran en torno a los temas de estudio, y los equipos que se forman son inter- o transdisciplinarios. Una tercera consecuencia es el gran acercamiento que se observa entre la psicología cognitiva y la lingüística, que permite un tratamiento conjunto de una serie de temas como la ontogenia lingüística, la comprensión y producción de textos, la adquisición de primeras o segundas lenguas, el aprendizaje de diversos dominios, etc. Los avances logrados en estos campos son un claro ejemplo de las ventajas logradas gracias a estos esfuerzos mancomunados.

Como se comprenderá, ya no es fácil defender la distinción que se intentó establecer en varias ocasiones a lo largo de la historia de las ciencias entre los estudios formales de las lenguas y los estudios centrados en los significados o en la cognición. Prueba de ello es el auge del análisis crítico del discurso, según las proposiciones de van Dijk (1997) o Fairclough (1997), que, si bien no pretenden identificar lenguaje y pensamiento, buscan en el texto la manifestación de las actitudes o ideologías subyacentes; o de las gramáticas funcionales, como la de Halliday (1994) y sus discípulos de la escuela de Sydney (Martin, Matthiessen y Parker), quienes conciben el texto como expresión del pensamiento en su tridimensión de representación del mundo, de interacción social y de construcción lingüística, es decir, como concepto, mensaje y texto.

Por otra parte, si acogemos el constructivismo como paradigma epistemológico, debemos reconocer que la distinción entre mente y realidad ya no resulta tan nítida, puesto que, si cada ser humano vive en el mundo que construye mentalmente en interacción con los otros, no es posible distinguir entre sujeto cognoscente y realidad pre-existente, aun cuando cada uno de ellos tenga realidad en sí mismo.

En otras palabras, si antes hablamos de una relación triádica entre lenguaje, mente y realidad, como si se tratara de tres realidades de distinta naturaleza, hoy debemos reconocer que se trata más bien de representaciones mentales cuyo objeto es tridimensional: a) del mundo que experimentamos directa o indirectamente vía lenguaje (conocimiento fáctico), b) del lenguaje como proceso y como producto (estrategias para su uso y conocimiento metalingüístico) y c) de los procesos mentales propios (metacognición).

NUEVO CAMPO DE ESTUDIO: LA METACOGNICIÓN

De estas tres dimensiones, la última es la más nueva para ser aceptada como objeto de estudio científico. Sin embargo, como reconoce Braaten (1991), Vygotsky es el verdadero precursor de los estudios metacognitivos, pues casi cuarenta años antes de que Flavell propusiera utilizar el prefijo *meta-*—usado anteriormente por Jakobson (1975) con el mismo significado— para designar la capacidad de reflexividad que caracteriza al ser humano, Vygotsky había observado que una de las leyes básicas que gobiernan el desarrollo psicológico es que “la conciencia y el control aparecen solamente en la última etapa de una función, después de haber sido utilizada y puesta en práctica inconsciente y espontáneamente. Para poder someter una función al control intelectual y volitivo, primero debemos poseerla” (Vygotsky 1964: 106).

Habían de pasar casi cuatro décadas antes que esta intuición vygotskiana diera sus frutos a través del discípulo de Piaget. En efecto, recién a comienzos de la década de 1970, Flavell inicia un estudio experimental acerca de la metamemoria, desde una perspectiva evolutiva (Flavell 1971; Flavell y Wellman 1977). Estos estudios fueron desarrollados posteriormente tanto por psicopedagogos como por psicólogos y psicolingüistas, cubriendo la mayoría de los procesos cognitivos. El mismo Flavell amplía posteriormente el concepto de *metamemoria* al de *metacognición* y utiliza este término en forma genérica al definirlo como la *cognición de la cognición* (Flavell 1979).

La escasa atención que recibió la propuesta del psicólogo ruso se explica por la tardanza con que llegó a conocimiento de los psicólogos de occidente, entre los que prevalecía aún un conductismo antimentalista y una gran desconfianza en la introspección como herramienta válida para conocer alguno de los contenidos y procesos mentales. Esto último debido a los excesos cometidos por la psicología experimental del siglo anterior. En cambio, la propuesta de Flavell tuvo una acogida radicalmente diferente. Un factor que indudablemente contribuyó a incrementar el interés por el tema y la cantidad de investigaciones sobre la metacognición fue la aceptación, en amplios ámbitos psicopedagógicos, del concepto de aprendizaje como conducta estratégica, es decir, controlada por el sujeto y adecuada a la meta a la cual está dirigida. Obviamente, su inclusión en el campo de la educación llevó a la perspectiva evolutiva planteada originalmente por Vygotsky y continuada por Flavell.

Ecos del pensamiento vygotskiano se observan casi sesenta años después en el trabajo de Karmiloff-Smith (1994), quien, en un intento por

compatibilizar las ideas evolutivas de Piaget con las ideas fuertemente innatistas de Fodor (1986) explica el avance hacia el control y la conciencia mediante la teoría que denominó *redescripción representacional*, según la cual nuestro conocimiento, inicialmente de tipo procedimental e inconsciente, pasa por etapas sucesivas de redescripción a sistemas representacionales multipropósitos cada vez más cercanos al lenguaje natural y por ello cada vez más conscientes. Para ello, el sujeto debe haber logrado, previamente, lo que la autora denomina "maestría conductual". Solo en los niveles más altos de estas redescripciones puede el niño realizar tareas metalingüísticas que puede explicitar. Al mismo tiempo, habría un proceso de "encapsulamiento" inverso al anterior, asociado a ciertas actividades cognitivas o motoras, que permitiría explicar el paso de procesos inicialmente conscientes a procesos automáticos.

No es fácil decir cuál será el futuro de los estudios metacognitivos. En la actualidad es posible distinguir dos temas claramente diferenciados: por una parte, el estudio del conocimiento metacognitivo y, por otra, el estudio de la actividad metacognitiva, es decir, de regulación y control de los procesos cognitivos. Ambas formas de abordar el tema de la metacognición siguen caminos paralelos, claramente diferenciados en lo metodológico, pues quienes optan por el primer aspecto de la metacognición parten del supuesto de que es posible llevarlo a la conciencia e incluso verbalizarlo (conocimiento declarativo). Los que se inclinan por el estudio de la regulación prefieren suponer que no lo es o al menos lo es en menor grado. Precisamente uno de los puntos más discutibles y discutidos en la actualidad es el problema del papel que la posible concientización juega en la distinción entre cognición y metacognición (Peronard 1999).

En todo caso, los avances logrados en este difícil asunto son de gran importancia como guía y referencia para quienes se interesan por lograr que cada sujeto alcance el control de su propio aprendizaje, es decir, aprenda a aprender. Es cierto que estos estudios están todavía en su infancia, falta aún mucho camino por recorrer y mucho trabajo empírico en las más diversas circunstancias para determinar las variables que se relacionan con un mayor o menor desarrollo de esta capacidad de autorreflexión. Es de esperar que la dificultad de la tarea no amedrente a los potenciales investigadores y que los avances de otras líneas como las que ofrece la neurolingüística o los trabajos con apoyo informático no les resulten tan atrayentes que terminen alejándolos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKER, L. (1991). "Metacognition, reading and science education", en C. M. Santa y D. Alverman (Eds.), *Science Learning*. Newark, Delaware: I.R.A. (pp. 2-10).
- BAKER, L. y BROWN, A. L. (1984). "Cognitive monitoring in reading", en J. Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*. Newark, Delaware: I.R.A. (pp. 21-43).
- BALDINGER, K. (1977). *Teoría semántica: hacia una semántica moderna*. Madrid: Alcalá.
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BRAATEN, I. (1991). "Vygotsky as precursor to metacognitive theory: I The concept of metacognition and its roots", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35, 3, 179-192.
- BRITTON, J. y GRAESSER, A (Eds.) (1996). *Models of Understanding Text*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- BRONCANO, F. (Ed.,) (1995). *La mente humana*. Madrid: Trotta.
- BROWN, A. L. (1980). "Metacognitive development and reading", en R.J. Spiro, B.L. Bruce & W. F. Brewer (Eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. N.J. Erlbaum, (pp. 453-481).
- CARRUTHERS, P. (1996). *Language, Thought and Consciousness*. Cambridge: Cambridge U. Press.
- CHAFE, W. (1994). *Discourse, Consciousness and time*. Chicago: U. of Chicago Press.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- CHOMSKY, N. (1969). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos (1966).
- CHOMSKY, N. (1974). "Algunos problemas empiricos de la teoría de la gramática transformatoria", en V. Sánchez de Zavala (comp.), *Semántica y Sintaxis en la lingüística Transformatoria*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 444-524 (1970).
- CHOMSKY, N. (1995). *The minimalist Program*. Cambridge, Mass: M.I.T.

- COSERIU, E. (1973). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- CROFT, W. (1990). *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge U. Press.
- DENNET, D.C. (1991). *La conciencia explicada*. Barcelona: Paidós.
- ERFURT, T. DE (1947). *Gramática especulativa*. Buenos Aires: Losada.
- FAIRCLOUGH, N. (1997). "Critical Discourse Analysis", en T.van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction*. London: Sage (pp. 258-284).
- FLAVELL, J. (1971). "First discussant's comments: what is memory development the development of?", *Human Development*, 14, 272-278.
- FLAVELL, J. H. y WELLMAN, H. M. (1977). "Metamemory", en R. V. Kail y J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- FLAVELL, J. H. (1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitive-developmental Inquiry", *American Psychologist*, 34, 906-911.
- FODOR, J. A. (1996). *La modularidad de la mente*. Madrid: Ediciones Morata.
- FREGE, G. (1972). *Lógica y Semántica*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- HACKER, D. J. (1998). "Definitions and Empirical Foundations", en Hacker, D. J., Dunlosky, J. & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Mahwah: LEA, pp. 1-23.
- HALLIDAY, M.A.K (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- HOCKETT, CH. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. New York: Macmillan.
- JAKOBSON, R. (1975). "Lingüística y poética", en *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Seix Barral, pp. 347-395.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLUWE, R.H. (1982). "Cognitive knowledge and executive control: Metacognition", en D. R. Griffin (Ed.), *Animal Mind- Human Mind* (pp. 201-224).
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chacago U. Press.
- LANGACKER, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. I. *Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford U. Press.
- LEROY, M. (1964). *Las grandes corrientes de la Lingüística*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARTIN, J., MATTHIESSEN, N. y PARKER, C. (1997). *Working with Functional Grammar*. London: Arnold.
- MORRIS, CH. W. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. España: Paidós.
- PEIRCE, C.S. (1931). *Collected Papers*. Vol. II. Mass: Cambridge U. Press.
- PERONARD, M. (1999). "Metacognición y conciencia", en G. Parodi (Ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A. Gómez Macker*. Valparaíso: Ediciones Universitarias, pp. 43-57.
- PERONARD, M., VELÁSQUEZ, M., CRESPO, N. y VIRAMONTE, M. (2002). "Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica", *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 131-145.
- PERONARD, M. (2003). "Metacognición y producción de textos escritos", ponencia presentada al II congreso Internacional de la ALED, Puebla, México.
- PIAGET, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- POPPER, K. R. (1959). *The Logic of Scientific Discover*. Londres: Hutchinson.
- POTTIER, B. (1972). *Lingüística moderna y filología hispánica*. Madrid: Gredos.

- REVONSUO, A. (1994). "In search of the science of consciousness", en A. Revonsuo y M. Kamppinen (Eds.), *Consciousness in Philosophy and Cognitive Neuroscience*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum (pp. 249-285).
- ROBINS, R.H. (1974). *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Paraninfo.
- SAPIR, E. (1954). *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica (1921).
- SCHRAW, G. (2002). "Promoting General Metacognitive Awareness", en H.J.Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction*. Dordrecht: Kluwer.
- SEARLE, J. (1986). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, T. (1997). "Discourse as Interaction in Society", en T.van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction*. London: Sage (pp. 1-38).
- VYGOTSKY, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- WATSON, J. (1919). *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist*. Philadelphia: G.P.Lippincott.
- WHORF, B. (1958). "Ciencia y lingüística", en H. B. Allen (Ed.), *Readings in Applied Linguistics*. New York: Appleton-Century-Crofts (pp. 58-69).
- WHORF, B. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barrals (1956).