

Cátedra UNESCO para la lectura
y la escritura en América Latina

**Metacognición, lectura y construcción de conocimiento.
El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo**

Gladys Stella López Jiménez y Esperanza Arciniegas Lagos.



Escuela de Ciencias del Lenguaje

(Créditos)

Título: Metacognición, lectura y construcción de conocimiento.

El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo

ISBN:

Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina
Sede Colombia

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Facultad de Humanidades

Telefax

Teléfono

Autoras: Gladys Stella López J. y Esperanza Arciniegas L.

Revisión de estilo: Rocío Nieves Oviedo

Analista estadístico: Alexandra Morales

Diagramación:

Carátula:

Derechos reservados

Impreso en el Taller...

Cali, enero de 2004

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
PRIMERA PARTE: ELEMENTOS PARA UN MARCO TEÓRICO.....	7
1. EL PROCESO DE COMPRESIÓN DE TEXTOS	7
1.1. ESQUEMAS COGNITIVOS Y COMPRESIÓN DE TEXTOS.....	8
1.2. EL TEXTO Y LA COMPRESIÓN	15
2. METACOGNICIÓN	19
2.1. METACOGNICIÓN Y LECTURA	19
2.2. ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN DE TEXTOS.....	22
2.2.1. ESTRATEGIAS COGNITIVAS	24
2.2.2. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	25
3. LECTURA, METACOGNICIÓN Y APRENDIZAJE	28
SEGUNDA PARTE: LA INVESTIGACIÓN.....	30
1. ENCUESTA METACOGNITIVA	34
1.1. PRIMERA APLICACIÓN	36
1.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA SEGUNDA APLICACIÓN.....	37
2. PRUEBAS DE LECTURA.....	42
2.1 PRIMERA APLICACIÓN	44
2.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA SEGUNDA APLICACIÓN.....	46
3. EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EJECUTADO.....	53
3.1. OBJETIVOS.....	54
3.2. CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS	55
3.3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DEL PROGRAMA.....	56
4. PROPUESTA DE PROGRAMA	61
A MODO DE CONCLUSIÓN: ALGUNAS REFLEXIONES	69
BIBLIOGRAFÍA.....	74

INTRODUCCIÓN

Este libro está dirigido a todos los interesados en los procesos de construcción de conocimiento en las diferentes áreas del saber, a través de la lectura. En él se recogen los principales resultados de la investigación *Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario*, experiencia realizada entre agosto de 1999 y mayo de 2002 con estudiantes de la Universidad del Valle y auspiciada por la Universidad del Valle y Colciencias. Aunque se llevó a cabo con estudiantes de LA Licenciatura en Lenguas Modernas, la experiencia construida a partir de un proyecto de aula es aplicable a los estudiantes de todas las áreas de aprendizaje y de los distintos niveles educativos, ya que busca hacer comprensibles los procesos de apropiación de conocimiento a partir de la lectura, para formar así sujetos autónomos y responsables de su formación intelectual.

Este estudio responde a la necesidad de resolver dos situaciones problemáticas fundamentales. Por una parte, se asume que los estudiantes que llegan a la universidad han desarrollado estrategias de lectura adecuadas a sus necesidades y se espera, entonces, que se enfrenten por su cuenta a textos académicos para aprender de ellos. Sin embargo, la experiencia nos muestra que buena parte de las dificultades de aprendizaje del estudiante universitario se debe, precisamente, a fallas en el procesamiento y la comprensión de textos. Ahora bien, puesto que en la universidad una gran parte de la actividad académica está organizada en torno al discurso escrito, la lectura se constituye en un medio para desenvolverse en ese mundo. En la universidad se exige a los estudiantes leer textos, comprenderlos, valorar lo leído y retener la información relevante para su posterior recuperación y uso en otras situaciones. Aprender a leer y a escribir han sido siempre objetivos prioritarios de la educación y se espera que al final del nivel básico de escolaridad los estudiantes puedan leer textos adecuados a su edad de manera autónoma. A medida que se avanza en la escolaridad, aumentan las exigencias de una lectura independiente de los estudiantes y se espera que la usen como medio de acceso al aprendizaje de contenidos nuevos. Como lo anterior no se cumple, proponemos hacer un trabajo sistemático, orientado al desarrollo de mejores competencias de lectura que permitan al estudiante asumir responsablemente su propio aprendizaje y esto se puede lograr a través de un programa de intervención orientado al desarrollo de estrategias de metacompreensión.

Por otra parte, existe una separación entre los desarrollos teóricos acerca de los procesos de comprensión de lectura y las prácticas pedagógicas en torno a dichos procesos, a pesar del camino recorrido y de los avances teóricos logrados en este campo, parece ser que aún no se evidencia del todo su aplicación en el salón de clase, ya que la calidad de los procesos de lectura aún deja mucho que desear. Creemos que la preocupación por encontrar puntos de coincidencia y un verdadero compromiso entre la teoría y su aplicación sigue vigente ya que, en nuestra opinión, en el ámbito educativo la comprensión de lectura no se ha puesto aún en un verdadero contexto de uso, al no

conectarla explícitamente con una de sus finalidades primordiales como es la de aprender a partir de los textos. Se deja que los estudiantes “aprendan” por su cuenta lo que no se les enseña, con el consiguiente desperdicio de tiempo, esfuerzo y energías; peor aún, en muchas ocasiones, con el fracaso académico como resultado. Ante esta situación planteamos la necesidad de que los profesores profundicen en la teoría desde su práctica cotidiana para que, de esta manera, puedan llegar por ellos mismos a construir conocimiento e involucrarse en prácticas pedagógicas innovadoras en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura. El logro de lo anterior exige un grupo de educadores con una concepción de la lectura como proceso interactivo de construcción de sentido que parta de un reconocimiento de los esquemas del lector y del manejo de las estrategias adecuadas a cada tipo de texto y al propósito de la lectura.

Nuestra propuesta se basa en una concepción de la lectura como proceso intencional, interactivo, estratégico y gradual, orientado a la construcción del sentido del texto. En este proceso destacamos el papel fundamental del lector como sujeto activo, quien pone en juego todo su marco de referencia que es extratextual y, en una confrontación permanente con lo que el texto expresa, construye una representación mental coherente de sus contenidos. Dadas las demandas que este proceso cognitivo complejo impone, se requiere de un comportamiento estratégico del lector, posible a partir del desarrollo y uso adecuado de una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas le facilitan el procesamiento adecuado de la información necesaria y la integración de los significados construidos en el proceso de lectura en sus esquemas de conocimiento, es decir, el logro cognitivo. Las metacognitivas, por su parte, le facilitan el control, la evaluación y la autorregulación de sus procesos.

Con este estudio contribuimos a la creación de espacios de investigación al interior de la universidad en relación con los procesos de comprensión de textos y de aprendizaje, que permitan el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras en relación con la lectura en la lengua materna. Con base en la experiencia obtenida en este estudio, proponemos a la comunidad académica un programa de intervención pedagógica orientado a la formación de lectores intencionales y autónomos que asuman, de manera responsable y reflexiva, su propio aprendizaje. Este programa está conformado por una serie de estrategias de metacognición que le permiten a los estudiantes asumir el control reflexivo y la autorregulación de su proceso de comprensión de textos académicos escritos y de aprendizaje y, por lo tanto, mejorar su desempeño como lector.

Para ello, brindamos un conocimiento amplio y profundo sobre las operaciones cognitivas y metacognitivas que el lector lleva a cabo durante la lectura para la construcción del sentido del texto y establecemos algunas estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas que permitan al lector involucrarse en un verdadero proceso de comprensión y aprendizaje de textos para mejorar su nivel académico. Estas estrategias le permiten al estudiante: asumir conscientemente la lectura como un proceso interactivo, fundamental en la construcción de su saber académico; evaluar cómo ha sido su práctica de lectura de textos académicos y su funcionalidad en el

proceso, de aprendizaje para que, al tomar conciencia de este proceso, llegue a desarrollar estrategias alternativas que le permitan una comprensión y un aprendizaje más acordes con sus necesidades; reconocer la incidencia de sus esquemas previos en los procesos de comprensión de textos y de aprendizaje para que en situaciones de lectura particulares pueda llegar a activar y a usar los esquemas pertinentes y establecer una verdadera interacción con el texto.

Consideramos que el uso adecuado y flexible de estrategias de lectura, que respondan a unos propósitos de lectura previos y al tipo de texto, permite la construcción de saberes a partir de la interacción con textos académicos y pone la lectura en un contexto de uso pertinente como elemento integral de los procesos de aprendizaje.

El estudio tenía como objetivos fundamentales contribuir a la creación de espacios de investigación en el interior de la universidad en relación con los procesos de comprensión de textos y de aprendizaje y propiciar de esta manera el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras en relación con la lectura en la lengua materna; generar, mediante un programa de intervención pedagógica, una serie de estrategias de metacognición que le permitiera a los estudiantes asumir el control reflexivo y la autorregulación de su proceso de comprensión de textos académicos escritos y de aprendizaje y, por lo tanto, mejorar su desempeño lector; proponer a la comunidad académica un programa de intervención pedagógica orientado a la formación de lectores intencionales y autónomos que asuman, de manera responsable y reflexiva, su propio aprendizaje.

Como parte del estudio, antes de elaborar el programa del curso que pudiera dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y a las demandas que su desempeño académico y profesional le exigen, diseñamos una encuesta metacognitiva para determinar el conocimiento que tienen los estudiantes que inician el curso sobre sus procesos de lectura y sobre las estrategias utilizadas. Diseñamos, además, una prueba de lectura para medir sus niveles de competencia lectora y para corroborar, en la práctica misma, la información suministrada en la encuesta. La información recogida con estos instrumentos nos ayudó a definir el programa que se puso en ejecución a lo largo del curso. Al final del mismo, aplicamos nuevamente la encuesta y la prueba de lectura y sus resultados nos permitieron determinar la incidencia del programa en el desempeño de los estudiantes, tanto en su competencia lectora como en la autorregulación de sus procesos.

El libro está dividido en dos partes. En la primera incluimos los elementos teóricos en los que nos hemos fundamentado tanto para el diseño como para el análisis de la encuesta, de las pruebas y del programa ejecutado. En la segunda parte describimos la metodología utilizada, los resultados obtenidos y la propuesta de intervención. Para finalizar, ofrecemos las conclusiones y algunas reflexiones, así como una bibliografía exhaustiva y actualizada en el área.

PRIMERA PARTE: ELEMENTOS PARA UN MARCO TEÓRICO

Dado que una gran parte de la actividad académica está organizada en torno al discurso escrito, la lectura se constituye en un medio esencial para desenvolverse en este ambiente. Los estudiantes universitarios tienen que leer, comprender y valorar lo leído y en este proceso tienen que ser capaces de seleccionar la información relevante para sus propósitos y de integrarla y almacenarla en un todo coherente en su estructura previa de conocimientos para posteriormente recuperarla y darle el uso apropiado en situaciones o tareas nuevas. Se espera pues, y se exige, que los estudiantes lean de manera intencional, autónoma y reflexiva para responder a los requerimientos académicos.

Puesto que el interés de este proyecto es la lectura en el ámbito académico, se hace necesario establecer las bases teóricas que sustenten una metodología eficaz que permita el alcance de los niveles de comprensión necesarios para un eficiente desempeño. Esto nos remite al concepto de *leer para aprender* (de Beaugrande: 1980) sobre el que se ha venido insistiendo en la última década y con el cual creemos se reconoce la esencia del proceso lector. Esta concepción, a su vez, implica un pensamiento reflexivo, analítico, crítico, de parte de un lector -aprendiz potencial-intencional, autónomo e independiente y, en consecuencia, agente activo y responsable de su propio aprendizaje.

La función integral de la lectura en el proceso de *aprender a aprender* permite que el individuo, a través de ella, logre el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos que lo lleven a un desempeño académico tal que promueva la construcción de conocimiento y de desarrollo científico para contribuir así a la transformación de la sociedad. La lectura posibilita, además, la reafirmación y modificación de los valores personales y sociales, convirtiéndose en una experiencia a la luz de la cual se expanden horizontes, se organizan experiencias y se establecen relaciones entre ideas de diversas fuentes. Las fallas en este proceso, en consecuencia, limitan el desarrollo integral del individuo.

Como elementos teóricos básicos para este estudio nos referiremos a tres líneas fundamentales, como son la comprensión de textos como proceso discursivo interactivo y los aspectos pertinentes tanto desde el lector como desde el texto; la metacognición y las estrategias de lectura; y finalmente, la lectura y el aprendizaje.

1. EL PROCESO DE COMPRESIÓN DE TEXTOS

El interés en la lectura y la comprensión de textos no es algo nuevo, su estudio se ha abordado con mayor intensidad en las últimas dos décadas y se ha avanzado bastante en cuanto al conocimiento del proceso de lectura. Al respecto hay diversas posiciones, perspectivas y definiciones que corresponden a diferentes formas de enfocar el asunto, pero es innegable que nos hemos enriquecido con aportes teóricos y prácticos muy valiosos y el conocimiento en el área se ha profundizado y mantenido en evolución. Nuevas herramientas y nuevos instrumentos de análisis y conceptos más claros han contribuido a una mejor explicación del proceso, de sus componentes, del papel esencial del lector y de las estrategias que entran en juego.

La visión más reciente, dentro de la que se ubica este proyecto, hace mayor énfasis en los procesos de construcción del sentido del texto y, sin negar la importancia de la decodificación, la asume como un medio y no como un fin en sí misma. La diferencia crucial entre esta visión y la antigua reside en la concepción de la lectura como un proceso de creación de sentidos por parte del lector a partir de sus conocimientos previos, en confrontación permanente con el texto; en la anterior, el significado estaba en el texto y la tarea del lector consistía en extraerlo. La lectura se ve ahora como un proceso realmente activo y flexible de uso de estrategias, que dependen de un propósito previo de lectura y del texto. Consideramos, como lo expresa Widdowson (1984), que la lectura no es, entonces, mera decodificación sino un acto comunicativo que involucra la interacción entre los esquemas del lector y el texto en la búsqueda y construcción de significados”.

Es en este sentido que hablamos de *leer para aprender*, proceso en el que la lectura se constituye en la mediación en el continuo conformado por la comprensión en un polo y por el aprendizaje en el otro. Partimos de la concepción de la comprensión lectora como un verdadero *proceso* y no como un mero producto final o acto mecánico de *descifrado*; como un *proceso intencional* y no *incidental* o *accidental*; *interactivo*, que no depende exclusivamente de lo que el texto dice; *gradual*, ya que se va construyendo desde un comienzo y refinándose durante el proceso mismo y *estratégico*, orientado al logro de unos propósitos específicos.

La lectura es *intencional* puesto que implica partir de unos propósitos o metas específicos, establecidos previamente, que se pretenden lograr durante el proceso lector. Estos propósitos permiten no solo hacer la selección adecuada del texto que se va a leer, sino también, una vez seleccionado el texto, decidir cómo leerlo y, además, ir evaluando durante el proceso mismo si se están logrando o no los objetivos pretendidos.

La construcción de sentidos es, además, el resultado de la interacción entre el texto, el lector y el contexto en sus varios niveles: lingüístico, situacional, actitudinal, etc. y

todo esto hace de la comprensión un proceso *interactivo*. Esta visión del proceso no se centra ni exclusivamente en el texto, ni en el lector, aunque sí da a este último el papel esencial como constructor activo de sentidos. El lector, entonces, hace uso de su conocimiento del mundo, del tema del texto y de los textos como tales para, simultáneamente, procesar la información que el texto provee y construir su representación de los contenidos. En este sentido, la activación y el uso adecuado del *conocimiento previo* del lector son actividades fundamentales a las que hay que acudir permanentemente durante la lectura para el procesamiento y comprensión del texto (López: 1998). Por otra parte, como los textos no son exhaustivos, ya que están contruidos desde una situación de comunicación particular, con un lector “potencial” en mente, y, por lo tanto, parten de presuposiciones, dejando muchos implícitos, los esquemas previos son básicos para involucrarse activamente en la elaboración de *inferencias*, sin las cuales no sería posible llegar a una interpretación adecuada de los contenidos del texto. La familiaridad facilita el procesamiento del texto y su mejor comprensión, mientras que un menor conocimiento hace que el proceso sea más lento y más difícil o que llegue a imposibilitar el procesamiento y la comprensión.

La comprensión de textos es un proceso *gradual* que se va construyendo desde el momento mismo en que el lector se enfrenta al texto y aún antes, desde que éste toma la decisión de leerlo y comienza a crearse expectativas y a formular hipótesis sobre sus contenidos. En su intento de construir el sentido del texto, el lector elabora una representación mental de sus contenidos. Esta representación, inicialmente vaga, incompleta y, a veces, hasta incorrecta, va completándose, revisándose y refinándose durante el proceso mismo hasta llegar a ser una representación coherente y adecuada de lo que el texto dice. La comprensión, entonces, no se obtiene automáticamente, hay que construirla y para esto no hay que esperar a terminar de leer el texto, ésta se va construyendo en el proceso mismo.

Finalmente, para que la lectura cumpla su objetivo, el lector necesita involucrarse en un proceso *estratégico*, planificado, pero lo suficientemente flexible, que le permita la consecución de las metas previstas, así como también la permanente supervisión y evaluación del proceso durante su ejecución. Este proceso es posible en la medida en que el lector haga uso consciente de estrategias adecuadas para el procesamiento, la comprensión y supervisión de su propio proceso. El proceso así concebido supone un lector activo que se involucre con el texto, en un contexto específico, para procesarlo, interpretarlo y poder elaborar una representación mental coherente de sus contenidos y que, además, asuma el control y regulación de su propio proceso, durante la realización del mismo.

1.1. Esquemas cognitivos y comprensión de textos

Para que el proceso lector pueda llevarse a cabo de la manera descrita anteriormente, es fundamental que el lector active sus conocimientos previos; solo a partir de la permanente interacción y confrontación de los *esquemas cognitivos* del lector con lo que el texto le ofrece puede llegarse a su verdadera comprensión (López: 1997b). La

comprensión y el aprendizaje se facilitan cuando se puede asociar la información previa de los esquemas del lector con la información nueva del texto. El aprendizaje es posible cuando se puede interpretar la información nueva en términos de conocimientos y conceptos adquiridos previamente, son éstos los que permiten al lector entender e interpretar la información y elaborar una representación mental coherente de lo que el texto describe. El conocimiento que el sujeto trae es fundamental para que pueda hacer algo con lo nuevo que se le presenta, ya que es a partir de lo que sabe y de lo que cree sobre eso que sabe que puede involucrarse en operaciones cognitivas como el planteamiento de hipótesis, la elaboración de inferencias, el establecimiento de relaciones, que debe comprobar comparando sus propias elaboraciones con lo que se le presenta como nuevo, para así llegar a una representación coherente del conocimiento. En ese proceso de comprobación, es posible que necesite reelaboraciones frecuentes, lo que hace del aprendizaje un proceso de permanentes modificaciones cognitivas, característica que permite la construcción de conocimientos cada vez más sofisticados y más generalizables para poder ser usados en situaciones nuevas. Es esta característica simultáneamente retrospectiva -activación de conocimiento previo- y prospectiva -búsqueda de lo nuevo que ofrece el texto- del proceso de lectura la que permite que el conocimiento y la lengua misma evolucionen (Martínez: 1991).

La comprensión de un texto no está garantizada por el simple procesamiento lingüístico; como proceso cognitivo complejo, la comprensión va más allá del texto mismo y de la información que éste contiene. Mucha de la información que permite entender un texto reside en el conocimiento previo compartido entre autor y lector y no se puede construir la representación de los contenidos del texto si el lector no pone el texto en relación con su conocimiento previo, sus creencias y actitudes (Just y Carpenter: 1987). El papel del conocimiento previo del lector es tan evidente que se ha llegado a determinar que la representación que el lector hace de los contenidos del texto usualmente contiene más información que la descrita en el mismo (Garnham: 1987).

En el proceso de comprensión de lectura, entonces, el lector es tanto o más importante que el texto mismo y el procesamiento del texto se logra solo a partir de la relación interactiva y simultánea entre los esquemas de conocimiento del lector y la información nueva provista por el texto. Es claro que el sentido no reside en el texto mismo, sino que éste es construido por el lector a partir de la activación de sus esquemas de conocimiento apropiados, los cuales, en un *procesamiento descendente*, es decir, desde el lector hacia el texto, le permiten hacer predicciones cognitivas acerca de los contenidos. Simultáneamente, el lector atiende a lo que el texto describe, en un *procesamiento ascendente*, es decir, del texto hacia el lector, para entonces confirmar o revisar sus predicciones cognitivas. La construcción de la representación mental de los contenidos del texto y, por lo tanto, de su sentido global, se dan, pues, por la participación simultánea e interactiva de los dos modos de procesamiento, ascendente y descendente, tal como lo han demostrado los distintos

teóricos que proponen modelos interactivos del proceso lector (Rumelhart: 1984; Kintsch y van Dijk: 1978; Goodman: 1982).

Los lectores eficientes lo son tanto en el procesamiento descendente como en el ascendente y cambian su modo de procesamiento adaptándolo al tipo de texto, a las demandas de la tarea, a las dificultades encontradas y a las metas de lectura. Confiar excesivamente en un modo de procesamiento puede originar dificultades en la comprensión de los contenidos. Algunas investigaciones han demostrado que cuando el lector hace uso solo del texto, en un procesamiento exclusivamente ascendente, sin atender a sus esquemas, al no contar con el marco de referencia adecuado para la interpretación del texto, no puede construir su sentido y se queda con los detalles. Usualmente construye hipótesis sobre el contenido a partir de las oraciones iniciales y trata de acomodarlas al resto del texto, sin evaluarlas ni revisarlas con el texto mismo, ni con sus conocimientos previos. Este caso se conoce como de *hipótesis fija*. Por el contrario, si el lector hace uso exclusivo de sus esquemas, en un procesamiento puramente descendente, dejando de lado las claves del texto, decide el tema del texto desde el inicio y construye una representación global del mismo sin atender a los detalles, lo que le dificulta el procesamiento de la información nueva. En este caso, conocido como de estrategia *no acomodativa*, el lector ajusta el texto a sus esquemas, ampliando su marco de referencia para poder llegar a la interpretación de los contenidos, sin tener que acomodar sus esquemas en relación con lo que el texto dice (Véase McGinitie y otros: 1982).

Estos modos improductivos de procesamiento del texto son propios de lectores no expertos o no eficientes y ambos se caracterizan por la elaboración de hipótesis fijas sobre lo que el texto dice desde el inicio de la lectura, hipótesis que no se cambian durante el proceso de lectura. La diferencia es que en el primer caso el lector se guía exclusivamente por la información inicial del texto para elaborar su hipótesis, mientras que en el segundo la hipótesis la elabora exclusivamente a partir de sus esquemas previos.

Es importante aclarar que un lector eficiente, en el caso de no contar con esquemas previos adecuados que le permitan procesar y comprender el texto, tiene la posibilidad de adquirirlos o desarrollarlos y aunque los mecanismos para lograrlo no estén claramente establecidos aún (Garner: 1987b), es evidente que esta posibilidad es uno de los fundamentos del aprendizaje.

Los conocimientos previos del lector están almacenados de manera organizada en la memoria a largo plazo y disponibles en esquemas. Un *esquema*¹ es un conjunto estructurado de conocimientos y procedimientos de acción en distintos ámbitos específicos (Rumelhart: 1980). Los esquemas, según Rumelhart, son como teorías informales privadas acerca de la naturaleza de los eventos, objetos o situaciones que

¹ Otros autores utilizan términos como guiones, marcos, planes, metas o escenarios, entre otros, para referirse al mismo concepto.

enfrentamos, o que están descritos en el texto. El total de esquemas que utilizamos frente a una situación o texto particular constituye nuestro modelo interno de esa situación en ese momento o de lo descrito en ese texto en particular. Por lo tanto, el conjunto total de esquemas de los que disponemos para interpretar el mundo sería, en cierto modo, nuestra teoría privada de la naturaleza de la realidad (Rumelhart: 1984). A este respecto, nos atrevemos a hablar de un proceso en espiral en la utilización de los esquemas, puesto que es a partir de la teoría privada de la realidad que cada uno ha construido como se llega a la interpretación de una situación o texto y, a la vez, esta interpretación se integra con la interpretación ya elaborada del mundo en general. Este proceso que se da a partir de la interacción entre nuestros esquemas y el mundo es el que nos da la posibilidad de aumentar, de refinar permanentemente nuestro conocimiento y de construir conocimiento nuevo.

En el momento en que el lector se enfrenta a un texto, la confrontación de los contenidos con sus esquemas previos le permite crearse ciertas expectativas sobre lo que el texto trata y, a medida que avanza en la lectura, si la información del texto encaja en sus esquemas, va confirmando esas expectativas iniciales para codificar la información nueva e integrarla en los esquemas existentes. Si sus expectativas no se cumplen, si la información no encaja en sus esquemas, puede ser que no haya codificación y, en consecuencia, no se podrá dar la comprensión del texto o se podría llegar a una distorsión de la información en el intento del lector de acomodarla a sus esquemas previos. Sin embargo, en estas situaciones es posible también, y deseable, que el lector decida revisar de alguna manera sus esquemas existentes, completándolos, ampliándolos, precisándolos para poder interpretar de modo adecuado los contenidos del texto.

Ahora bien, en cuanto al conocimiento almacenado en los esquemas, según Gutiérrez (1992), los esquemas tienen que ver con distintos tipos de conocimiento. Por un lado, con *conocimiento declarativo*, es decir, con el almacén personal de conocimientos conformado a partir de experiencias previas. En este caso, tenemos:

- *Esquemas de contenido o conceptuales*. Estos incluyen los conceptos del mundo en general: físico, cultural y social; de distintas áreas específicas de conocimiento; de nosotros mismos y también de las relaciones entre los diversos conceptos.
- *Esquemas formales o estructurales*. Incluyen las diversas estructuras textuales, de los distintos tipos de señalización utilizados y de las distintas formas en que la información es organizada y presentada en diferentes tipos de textos.

Por otro lado, los esquemas tienen que ver también con *conocimiento procedimental*, es decir, con los pasos que se siguen para lograr metas determinadas. Aquí tenemos:

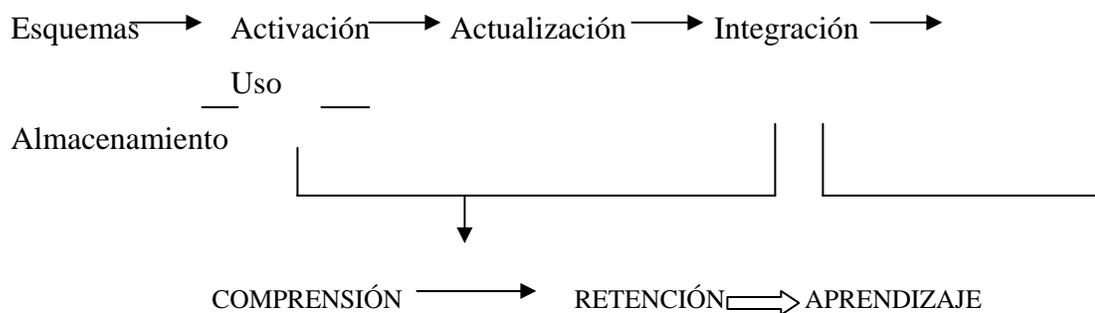
- *Esquemas estratégicos.* Referidos a las estrategias apropiadas para involucrarse activamente en el procesamiento de textos, especialmente cuando no hay familiaridad conceptual o estructural suficiente para procesar el texto. Estos esquemas nos permiten, además, saber cómo y cuándo usar las distintas estrategias y evaluar el texto en cuanto a su consistencia interna (congruencia con lo que el mismo texto dice) y externa (congruencia con el conocimiento en general). Nos permiten también reinstaurar el sentido cuando, debido a una carga conceptual muy compleja, pueda verse bloqueada la comprensión.

Pero los esquemas no solo incluyen conocimiento organizado estructuralmente, sino que, además, especifican las redes de interrelaciones entre sus constituyentes y también las indicaciones sobre cómo utilizar ese conocimiento. Es importante precisar que para manejar con propiedad los contenidos del texto se trata no solo de poseer el conocimiento o los esquemas adecuados, sino también de saber activar esos esquemas y de saber cómo utilizarlos de manera eficiente. Precisamente en esto radica una de las diferencias cruciales entre lectores eficientes y no eficientes. Diversos autores (Spiro: 1979; Garner: 1987a) han encontrado que los lectores no eficientes no llegan a involucrarse en un proceso verdaderamente interactivo de comprensión debido, entre otras cosas, a que no poseen el conocimiento previo adecuado con el cual puedan asociar lo nuevo que le ofrece el texto. Este tipo de lector tiende, entonces, a centrar su atención en lo conocido y procesa superficialmente lo no conocido. Además, debido también a su falta de esquemas adecuados, no son flexibles en su manera de procesar el texto y tienden a confiar excesivamente en un procesamiento ascendente, a partir de los datos del texto, sin ajustar el procesamiento a sus necesidades y a un propósito de lectura previo. Los lectores no eficientes, en consecuencia, no logran comprender los contenidos del texto o llegan a interpretaciones no adecuadas o incoherentes de los contenidos.

Así pues, la comprensión como proceso de construcción de sentidos depende en gran medida de la existencia, de la accesibilidad y del uso apropiado de los esquemas -de todo tipo- del lector. Pero estos esquemas no solo permiten el procesamiento y la comprensión del texto durante el proceso lector, sino que, a la vez, como resultado, se actualizan durante el mismo proceso. Una vez actualizado el conocimiento, se da la integración semántica y este nuevo conocimiento resultante se almacena nuevamente de manera organizada en la memoria a largo plazo donde queda disponible para su uso en situaciones posteriores.

Esta concepción del papel de los esquemas en los procesos de comprensión y aprendizaje de textos, así como en los respectivos subprocesos, se puede expresar gráficamente como sigue (López: 1999):





Siguiendo el diagrama podemos ver cómo para llegar al aprendizaje de textos se requiere tanto de la comprensión como de la retención de la información relevante del texto. Aunque se haya dado una buena comprensión de los contenidos, si no hay una retención adecuada no se produce el aprendizaje. Por otra parte, no se puede lograr la retención si no se ha dado previamente la comprensión.

En cuanto a los subprocesos, vemos cómo para que se dé la comprensión se requiere no solo de la existencia de los esquemas relevantes, sino también de su activación y uso eficientes. Ahora bien, la confrontación permanente entre los esquemas previos y la información nueva provista por el texto permite la construcción de los significados del texto y, a su vez, como resultado, la actualización de los esquemas del lector. Actualización que debe entenderse no solo como la posibilidad que tiene el lector de adquirir, revisar, ampliar o confirmar conocimientos, sino como la posibilidad de crear conocimiento nuevo. Una vez actualizado el conocimiento se da la integración semántica de este conocimiento -en la que se incluye lo relevante del texto- y su posterior representación mental, completándose así la comprensión.

En relación con la retención, ésta solo es posible una vez se haya dado la integración y el conocimiento nuevo se haya organizado y almacenado de manera adecuada en la estructura de conocimientos del lector. Tal como lo planteamos aquí, la retención más que una mera memorización mecánica de información es un subproducto de la comprensión y, de la misma manera que ésta, se caracteriza por ser un proceso selectivo y constructivo, orientado a unos propósitos específicos.

El aprendizaje pasa, entonces, por el procesamiento, la comprensión y la retención adecuados de los contenidos expresados en el texto, procesos en los que los esquemas previos son un factor esencial para que los procesos se den satisfactoriamente. La activación de los esquemas pertinentes nos permite partir de lo conocido y emprender desde allí la construcción de conceptos nuevos. Nuestros esquemas son una especie de puente que nos permite pasar de un estado de conocimiento a otro. Nos permiten procesar más rápida y fácilmente lo conocido y esperado y establecer relaciones significativas entre lo que conocemos y lo nuevo. Disponer de esquemas pertinentes nos permite también dedicar mayor atención y recursos cognitivos a lo inesperado y novedoso, a aquello que da lugar a conflictos o incertidumbres conceptuales y a

buscar posibles soluciones. Nos permiten, entonces, involucrarnos en un proceso continuo de construcción de conocimiento y de refinamiento y sofisticación de nuestra estructura de conocimientos. Los esquemas nos facilitan no solo el proceso de leer para aprender, sino que nos llevan además a aprender a aprender, permitiendo que nuestra capacidad para establecer nuevas relaciones e interconexiones en situaciones posteriores se incremente gradualmente y que podamos generar significados nuevos cada vez (Coll: 1988).

Los esquemas cognitivos, pues, son esenciales en el procesamiento, la comprensión y el aprendizaje de textos, puesto que el lector interpreta el texto no solo a partir de sus contenidos, sino de las implicaciones de esa información en sus esquemas; es decir, no solo en función de lo que lee, sino en función de lo que sabe sobre lo que lee (Bransford y Johnson: 1990). Por su parte, el aprendizaje se da en la medida en que dispongamos de una estructura de conocimientos adecuada que nos permita procesar y elaborar lo nuevo que recibimos y modificar nuestra estructura de conocimientos, haciéndola cada vez más rica y más amplia. *Comprensión y aprendizaje* forman, de esta manera, un continuo en el cual la lectura cumple un papel esencial (Solé: 1992). Cuando comprendemos lo que leemos estamos aprendiendo, lo que nos permite decir que toda lectura -dentro de los términos planteados aquí- es un proceso de aprendizaje. Cada vez que leemos, de alguna manera aprendemos y construimos conocimiento en mayor o menor grado. Si el lector no usa activamente sus esquemas, una parte muy significativa del proceso de comprensión no se puede dar y, por lo tanto, la construcción del sentido del texto es deficiente, incompleta o errónea; sin una adecuada comprensión no es posible el aprendizaje.

1.2. El texto y la comprensión

En los procesos de comprensión y de producción textual, la construcción del sentido, tal como se ha venido planteando, se fundamenta en la interacción permanente del sujeto con *el texto*, por lo tanto, este último y sus características contribuirán también a hacer que los procesos sean más o menos difíciles.

Alrededor de los años setenta, a raíz del surgimiento del interés por el estudio del texto, de las características comunes a los mismos y de los rasgos distintivos entre ellos, se hace evidente que *un texto* es más que la suma de las palabras o de las oraciones impresas en una página, es un modo de expresión que cumple una función comunicativa en la interacción humana (Petoffi: 1979, citado por de Beaugrande y Dressler: 1983) y para que el texto cumpla dicha función debe reunir ciertos rasgos de textualidad.

Varios autores se ocupan de describir los rasgos que hacen que un texto sea un texto, es decir, los que le dan su *textura* o *textualidad*; por ejemplo, de Beaugrande y Dressler en su trabajo de 1972, que se publica por primera vez en inglés en 1981, plantean que un texto es "una ocurrencia comunicativa que cumple siete estándares de

textualidad y si alguno de éstos no se considera satisfecho el texto no será comunicativo" (de Beaugrande y Dressler: 1983).

Es importante aclarar que estos estándares o rasgos están definidos no por el texto en sí, sino por éste y la situación de comunicación en que es producido y recibido. Así, tenemos unos rasgos más directamente dependientes e **internos al texto**, que son operativos puesto que son necesarios para que los demás se den. Estos son: la *cohesión*, que tiene que ver con la manera como los componentes de la estructura superficial están conectados y de cómo estas relaciones están marcadas lingüísticamente, y la *coherencia*, que tiene que ver ya con el texto como un todo e indica cómo los conceptos e ideas subyacentes están relacionados entre sí, a veces explícitamente, otras veces de manera implícita. Los demás rasgos están más relacionados con la **interacción comunicativa**: los participantes y el contexto. En relación con **los participantes** tenemos: la *intencionalidad*, que depende del **autor** y nos permite identificar su actitud e intención comunicativa; la *aceptabilidad*, la relevancia que el texto tiene para el **destinatario**; la *informatividad*, el grado de información nueva suministrada, que hace que el texto contribuya a la interacción; estos dos últimos rasgos como respuesta del **destinatario**. Finalmente, en relación con **el contexto**, tenemos la *situacionalidad* que determina la relevancia del texto en relación con la situación de comunicación y la *intertextualidad* que establece la dependencia del texto con otros textos.

En cuanto a los tipos de texto, los trabajos orientados al análisis de las tipologías han mostrado que la manera como se organiza y estructura la información, las formas lingüísticas escogidas para expresar esa información y las marcas o señales retóricas o discursivas que se usen van a depender de la intención comunicativa del autor y del destinatario que éste tiene en mente. Al respecto, distintos autores plantean distintas tipologías textuales, resultantes de diferentes criterios de clasificación, pero, en términos generales, la mayoría coincide en clasificar los textos como *narrativos*, *expositivos*, *descriptivos*, *instruccionales* y *argumentativos*. Aunque no podemos hablar de una tipología textual única, porque no hay acuerdo entre los especialistas (Ciapuscio: 1994), sino de *tipologías*, lo que sí parece claro es que en el ámbito académico el aprendizaje ocurre fundamentalmente a partir de textos predominantemente expositivos y argumentativos.

En relación con los tipos de textos, parece más adecuado hablar de textos "prototípicos" (Adam: 1992), ya que los textos auténticos no son "puros". En un mismo texto pueden ocurrir, en distintos momentos, estructuras discursivas propias de diferentes tipos textuales. Por ejemplo, un texto que pretenda *convencer* puede incluir algunas estructuras discursivas típicamente *narrativas* y también algunas típicamente *descriptivas*, dentro de una estructura predominantemente *argumentativa*. Un poema, por ejemplo, puede presentar instancias discursivas *descriptivas* y *argumentativas*, sin dejar de ser predominantemente *literario*.

Sánchez (1993) plantea que la comprensión de textos es posible a partir de la

identificación de su estructura organizativa, la cual nos sirve de guía para recomponer el orden de ideas o progresión temática del texto, un proceso similar, en un orden inverso, es pertinente para la escritura: el tema que se va a desarrollar, la intención del autor y los lectores potenciales determinan la estructura organizativa del texto. Sin embargo, establecer el orden de ideas no es suficiente, puesto que no todas las ideas son igualmente importantes. Así que poder establecer el orden jerárquico de las ideas y las relaciones entre ellas, es decir, *su macroestructura* o representación semántica (Kintsch y van Dijk: 1978; van Dijk y Kintsch: 1983), es lo que permite construir el sentido global del texto. Esta macroestructura, formada por macroproposiciones - proposiciones que representan la idea general del texto- es inferida por el lector en su proceso de lectura a partir de *la microestructura* o base del texto, es decir, del conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos conectados entre sí. En este proceso, el lector hace uso de las *macrorreglas de supresión, generalización y construcción* que le permiten reducir la información del texto y organizarla de manera que dé cuenta de su sentido global:

- *Supresión*: de una secuencia dada de proposiciones se suprimen las que no son esenciales para la interpretación del texto. Si en el texto aparece de manera explícita una proposición que exprese la idea general, se selecciona ésta y se descartan las que no añadan información fundamental.
- *Generalización*: en una secuencia de proposiciones sustituimos los conceptos expresados en la secuencia por uno supraordenado. Se trata de construir la generalización más pequeña posible que incluya a todos estos conceptos.
- *Construcción*: una secuencia de proposiciones es reemplazada por otra, totalmente nueva, implicada por el conjunto de proposiciones sustituidas.

Según Kintsch y van Dijk (obras citadas), existe otro tipo de estructura global, estrechamente ligada con la macroestructura, que hace referencia a la estructura retórica global del texto, es decir, *la superestructura*. Estas estructuras generales o esquemas del texto, diferentes según el texto -narrativo, expositivo, argumentativo, etc.- también cumplen un papel importante en los procesos de lectura y de escritura; por lo tanto, es importante poder identificar las distintas superestructuras posibles y sus rasgos característicos. El conocimiento de las distintas organizaciones superestructurales facilita el establecimiento o construcción de la macroestructura del texto.

Es muy común encontrar distintas superestructuras alternadas en un mismo texto, por lo tanto, el conocimiento de las diferentes superestructuras le permitirá al lector un mejor procesamiento y comprensión del texto, facilitándole, además, la adquisición y construcción de conocimientos. En el caso específico de los textos expositivos, que se caracterizan por la inclusión de información nueva, poder identificar la estructura del texto le ayudará al lector a conectar más fácilmente esta información con conceptos e ideas ya conocidos y a elaborar resúmenes adecuados a medida que avanza en su

proceso lector.

Como se expresó en el apartado anterior, el conocimiento sobre los textos, sobre la manera en que se organizan, sobre sus marcas discursivas constituye nuestros *esquemas estructurales, formales o textuales* y estos esquemas cognitivos previos, como lo expresamos, son esenciales para la construcción del sentido del texto. Aunque una parte de esos esquemas formales se adquieren por la experiencia con una diversidad de textos que circulan en el entorno desde antes de empezar la escolaridad formal, es importante desarrollar un trabajo sistemático de estrategias de lectura y de escritura de distintos tipos de textos académicos que redunde en mejores procesos de comprensión, producción y aprendizaje y, por lo tanto, le permitan al estudiante involucrarse de manera autónoma en la lectura y escritura de distintos tipos de textos con el fin de construir su sentido y aprender de ellos.

Ahora bien, la permanente interacción y confrontación entre el lector y el texto son posibles en la medida en que el lector haga uso consciente de *estrategias* adecuadas para el procesamiento, la comprensión y el aprendizaje, asunto que abordaremos mas adelante.

2. METACOGNICIÓN

El concepto de metacognición en sí mismo es antiguo y se ha aplicado en distintos campos: memoria, atención, solución de problemas, estrategias, comprensión del lenguaje, aprendizaje, pero en los últimos años ha tenido particular auge en relación específicamente con la lectura y los procesos de comprensión de textos. Dentro de este último campo, la metacognición hace especial énfasis en el papel activo del lector desde el momento mismo en que se enfrenta a un texto y durante todo el proceso de comprensión.

De los hallazgos en esta línea, destacamos la necesidad de tener en cuenta las variables, tanto metacognitivas como de control en el comportamiento del sujeto en tareas de procesamiento y de comprensión de textos. Partir de estas variables nos permitirá entender mejor la insuficiencia o eficacia relativa de las estrategias de lectura y estudio convencionales; tomar en cuenta los aspectos extratextuales, más propios del contexto que del texto mismo y que se relacionan más con el lector, con sus esquemas previos y con las estrategias que utiliza en función de la situación en particular; entender que ante la variedad de propósitos y de tareas se utiliza una variedad de actividades coordinadas y orientadas a esos propósitos y tareas; establecer que los conocimientos previos del lector y todo lo que éste aporta al proceso de lectura son fundamentales; y, finalmente, mostrar la necesidad de presentar y practicar un gran número de estrategias orientadas tanto al logro cognitivo en el proceso de lectura, como al control y supervisión del proceso.

2.1. Metacognición y lectura

La comprensión del texto, como proceso estratégico, supone que el lector, con base en su propósito de lectura, siga un plan lo suficientemente flexible que pueda ir ajustando a ese propósito, al tipo de texto, a las demandas de la tarea y a la consecución de sus objetivos. Entonces, además de las actividades usualmente llevadas a cabo frente al texto, para que el proceso lector sea realmente eficiente, el lector debe participar además en otra serie de actividades directamente relacionadas con la planificación, supervisión y evaluación del proceso (Sternberg: 1987; citado por Garner: 1987a). Para lograr un proceso realmente eficaz, reflexivo, crítico de *lectura para aprender*, es necesario que el lector asuma el control, la supervisión y la evaluación permanentes de su propio proceso de comprensión. Y es aquí donde se habla entonces del papel que juega la *metacognición*.

Si lo *cognitivo* es lo que tiene que ver con el conocimiento, lo *metacognitivo* es lo que tiene que ver con el tener conciencia de ese conocimiento y de cómo se logra éste; en otras palabras, saber lo que sabemos y no sabemos, así como también lo que conocemos sobre nuestro propio sistema cognitivo: capacidades y limitaciones y, por lo tanto, lo que tenemos que hacer para llegar a saber. Así, mientras la cognición tiene que ver con procesos mentales como la percepción, la atención, la memoria y la comprensión, la metacognición se ocupa de la metapercepción, la metatención, la

metamemoria y la metacomprensión (Baker y Brown: 1984). De acuerdo a lo anterior, la *metacomprensión* le permite al lector saber qué es lo que necesita para comprender, qué está pasando mientras lee, cuál es su estado de comprensión del texto y darse cuenta de si está comprendiendo o no lo que lee, durante el proceso mismo. Además, y más importante aún, el lector puede, en consecuencia, regular su proceso de lectura y en caso necesario si éste no está siendo eficiente, decidir sobre la necesidad o conveniencia de usar otras alternativas más eficaces (López: 1997a). Se ha observado que las estrategias en este caso, de la misma manera que las de comprensión, son específicas a cada texto y al propósito de lectura, pero pueden, sin embargo, generalizarse a tipos de textos.

Estos dos aspectos, cognitivo y metacognitivo, están estrechamente ligados y en permanente interacción. En el caso de la lectura, llegan incluso a superponerse en algunas actividades como las que tienen que ver con los procesos inferenciales, la focalización de lo esencial y la elaboración de resúmenes, por ejemplo, ya que actividades como éstas suponen no solo el manejo de unos contenidos específicos, sino también, una supervisión permanente de lo que se va logrando con estas actividades para poder reflejar de manera adecuada lo que el texto comunica.

En la consideración de los aspectos metacognitivos, nos basamos en Flavell (1970, 1981 citado por Garner: 1987b) y en Garner (1987b):

1. *El conocimiento metacognitivo.* Éste incluye el conocimiento y las creencias sobre el conocimiento y sobre cómo se conoce en general, además del conocimiento sobre las capacidades y carencias propias para conocer y se construye a partir de tres variables:
 - a) *Sobre las personas*, como individuos conocedores y pensantes. Incluye *conocimiento de carácter universal, conocimiento intraindividual y conocimiento interindividual.*
 - b) *Sobre la tarea.*
 - c) *Sobre la estrategia.*

Es importante aclarar que más que una simple recolección de datos o de hechos separados acerca del conocimiento, el conocimiento metacognitivo es un sistema altamente complejo, en el que la información de las tres variables interactúa formando una red muy intrincada. Así que este conocimiento incluye, además, conciencia sobre el modo en que el conocimiento sobre las tres variables se interrelacionan para la consecución de las metas cognitivas. El conocimiento metacognitivo está almacenado en la memoria a largo plazo y es evocado como guía de las actividades cognitivas.

2. *Las experiencias metacognitivas.* Se desarrollan a partir de la experiencia como sujetos conocedores y tienen que ver con los conocimientos propios y la conciencia sobre los asuntos cognitivos: son reacciones o reflexiones espontáneas del "aquí y ahora" y juegan un papel muy importante especialmente cuando el lector detecta

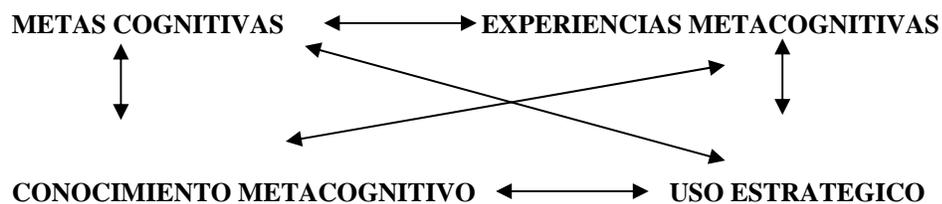
fallas cognitivas en su intento de procesar un texto y éstas le ayudan a remediar la situación.

3. *Uso estratégico.* Qué procedimiento es el más adecuado para la consecución de las metas. Generalmente tiene que ver con el uso de recursos cognitivos y metacognitivos adecuados para remediar el fracaso cognitivo percibido:

a. *A nivel cognitivo:* lo que necesito hacer para lograr progreso cognitivo.

b. *A nivel metacognitivo:* lo que necesito hacer para controlar ese progreso, en términos de supervisión, solución de dificultades y evaluación de las soluciones.

Flavell y otros (1981) plantean una interacción permanente y bidireccional entre estos tres aspectos y las metas cognitivas. Según él, el conocimiento metacognitivo resulta principalmente de las experiencias metacognitivas; éstas permiten al lector tomar conciencia de sus capacidades y carencias, de las exigencias de diferentes tareas y de las estrategias adecuadas en diferentes casos. Pero, al tiempo que las experiencias metacognitivas hacen que el conjunto de conocimientos metacognitivos del individuo se active, aumente o se modifique, este conocimiento, a su vez, se constituye en la base para nuevas experiencias y nuevas acciones estratégicas. Por otra parte, tanto las experiencias como el conocimiento metacognitivo llevan al individuo a decidir qué acciones estratégicas (uso) son las más adecuadas: seleccionar, revisar, evaluar y descartar estrategias antes, durante y después de sus procesos cognitivos. Antes, permiten planificar el proceso de acuerdo con las demandas de la tarea, el propósito y el tiempo disponible. Durante el proceso, facilitan la supervisión permanente de los logros cognitivos y la búsqueda de soluciones adecuadas en caso necesario. Después, permiten activar nuevas estrategias: cognitivas, para lograr una mejor comprensión, y metacognitivas, para evaluar la comprensión lograda. Finalmente, el uso de estrategias metacognitivas produce nuevas experiencias y nuevos conocimientos metacognitivos. Esta interrelación de aspectos la representan los autores como sigue:



En síntesis, podemos decir que el conocimiento metacognitivo de las tareas de procesamiento del texto es esencial para llevar a cabo un proceso de lectura eficaz. Este conocimiento metacognitivo permite al lector saber que (Garner: 1987b):

1. No es necesario retener cada uno de los elementos de información del texto.
2. Cierta información del texto es esencial y otra no lo es.
3. La información esencial requiere mayor atención.

4. Lo trivial no requiere mayor atención y no debe incluirse en la macroestructura o resumen del texto.

En cuanto al control, nos remitimos fundamentalmente a los trabajos de Brown (1978), que a diferencia de Flavell, quien resalta el papel de la experiencia y los conocimientos metacognitivos, concede más importancia a los actos de control. Según ella, los lectores menos eficientes supervisan y dirigen sus actividades cognitivas en menor medida que los más expertos.

Tanto Flavell como Brown, sin embargo, consideran dos componentes fundamentales en la metacognición:

1. *El conocimiento* (conciencia): sobre la actividad y el funcionamiento cognitivo. Corresponde al QUÉ y es lo que se conoce como conocimiento DECLARATIVO, ya que se puede “declarar”, verbalizar explícitamente. Es relativamente estable, se desarrolla evolutivamente e incluye el conocimiento que una persona tiene sobre los distintos dominios de la realidad.
2. El control de los procesos y actividades cognitivas: supervisión y autorregulación. Corresponde al CÓMO y es lo que se conoce como conocimiento PROCEDIMENTAL. Es difícilmente verbalizable, está determinado por la tarea, es regulable y no depende necesariamente de la edad, tanto niños como adultos pueden controlar unos procesos y no hacerlo con otros.

Ambos autores hacen énfasis en la conciencia como indispensable para el desarrollo de estrategias de supervisión y de autorregulación, pero al intentar explicar las deficiencias cognitivas, Flavell lo hace desde las carencias de conocimiento y Brown desde la falta de un control adecuado. A este respecto consideramos que tanto el conocimiento como el control son fundamentales para la autorregulación, ya que si no existe un conocimiento adecuado, difícilmente se puede asumir el control del proceso. Es importante tener presente que el conocimiento metacognitivo no garantiza el aprendizaje, ya que no se trata de un dominio técnico, mecánico, rutinario de estrategias, sino de su uso activo, intencional, orientado a unas metas específicas, en situaciones particulares, lo que permite asumir su control (Mateos: 2001).

Lo anterior quiere decir que, aunque la conciencia es requisito indispensable para el control, su sola existencia no es garantía de control. Sin embargo, una vez se adquiere la conciencia, se da una relación de interdependencia entre ésta y el control, lo que permite el enriquecimiento mutuo: a mayor conciencia, mayor control y a mayor control, mayor conciencia y así sucesivamente. El uso adecuado de estrategias de control mejora el desempeño del sujeto y enriquece su conocimiento.

2.2 Estrategias de comprensión de textos

De la misma manera que los esquemas cognitivos, *las estrategias* de lectura cumplen un papel fundamental en los procesos de comprensión, de producción de textos y de aprendizaje, ya que permiten el uso orientado y coordinado del conocimiento relevante para establecer relaciones significativas con los contenidos, así como el desarrollo de mejores procesos de retención y de aprendizaje. En este proceso es importante la adecuada selección y el uso flexible de estrategias que van a estar determinadas por los propósitos, por el texto mismo y por la tarea propuesta.

Entendemos por *estrategia* la secuencia de actividades intencionales y deliberadas en las cuales se involucra conscientemente el individuo para lograr las metas que se ha propuesto. Weinstein y otros (1988) señalan las siguientes como características del aprendizaje estratégico; las mencionamos aquí ya que creemos que son válidas para la comprensión de textos tal como la hemos planteado aquí:

1. Está bajo el control del sujeto.
2. Requiere mayor esfuerzo y recursos atencionales suficientes.
3. Responde a una tarea específica.
4. Las actividades que se van a desarrollar se seleccionan de una serie de alternativas posibles.
5. El éxito de las actividades está determinado por condiciones específicas acerca de cuándo, dónde y cómo usarlas.
6. Permite determinar sobre qué hacer énfasis durante el proceso.
7. Es un proceso flexible que se puede ir ajustando de acuerdo con el logro de las metas.

Debido a que la lectura es un proceso complejo, constituido por una diversidad de operaciones cognitivas, al verse afectada cualquiera de éstas puede verse afectada la comprensión. Investigaciones recientes han podido establecer diferencias entre lectores competentes y menos competentes en términos de *estrategias* (Brown: 1985; Garner: 1987b). Conocer estas diferencias es de gran utilidad en el diseño de actividades orientadas a la optimización de los procesos; el procedimiento que se va a seguir dependerá de los factores en los cuales los estudiantes presentan dificultades específicas.

En términos generales, los procesos de lectura no eficientes pueden caracterizarse porque los sujetos usualmente no participan activa ni estratégicamente, no disponen de estrategias adecuadas, o no las usan, o al usarlas no lo hacen flexiblemente en un intento de ajustarlas a la consecución de sus metas. Se limitan, entonces, a la mera decodificación del texto. Es importante, por lo tanto, llevar a cabo un trabajo sistemático y explícito de enseñanza de *estrategias cognitivas* y *metacognitivas* para la comprensión que permita a los alumnos no solo involucrarse con los textos de manera adecuada a sus propósitos, sino que también les faciliten el control, la evaluación y la regulación de sus propios procesos durante su ejecución.

En el caso de la comprensión de textos, podemos decir, entonces, que las estrategias son los procedimientos que se seguirán para la eficacia del proceso. Se trata de alcanzar unas metas específicas, de una manera óptima, a través de acciones específicas encaminadas al procesamiento y la comprensión adecuados del texto.

En estos procesos intervienen una serie de factores *cognitivos* constituidos por todo aquello que tiene que ver con el conocimiento y que permite el logro cognitivo y otros *metacognitivos* que tienen que ver con la conciencia sobre el conocimiento y sobre cómo se logra éste; saber lo que sabemos y lo que no sabemos; lo que conocemos sobre nosotros mismos y sobre nuestro propio sistema cognitivo, nuestras limitaciones y fortalezas; lo que nos permite conocer y lo que necesitamos para llegar a conocer. La reflexión metacognitiva sobre los procesos, durante su desarrollo, juega un papel importante especialmente para detectar dificultades cognitivas y ayuda también a remediar la situación. Un problema frecuente en la lectura es que los sujetos no han desarrollado la capacidad de detectar sus propias dificultades o no las interpretan de manera adecuada, asumiendo, por ejemplo, que han comprendido el texto cuando esto realmente no se ha dado. A su vez, la falta de claridad sobre lo que el texto dice no permite que el sujeto tenga la claridad conceptual necesaria para involucrarse en un adecuado proceso de escritura.

Las *estrategias metacognitivas* en la lectura permiten tomar conciencia de qué es lo que se necesita para comprender un texto, qué está pasando –a nivel cognitivo- mientras se lleva a cabo el proceso, si se está comprendiendo o no, si se están consiguiendo las metas. Más importante aun, el sujeto puede, en consecuencia, regular sus procesos y, en caso de que sea necesario, si su proceso no está siendo eficiente, puede decidir sobre la necesidad o conveniencia de usar otras alternativas o procedimientos más eficaces. Las estrategias, en cada caso, serán específicas al texto y al propósito, pero pueden, sin embargo, y esto es lo deseable, ser generalizables a otras situaciones.

Según estos planteamientos, el desarrollo de *estrategias de metacompreensión* permite, entonces, que el sujeto controle y regule sus procesos de comprensión, en términos de supervisión y de detección, solución de dificultades y evaluación de las mismas. El control y regulación, que incluye poder seleccionar, revisar, evaluar y descartar estrategias, debe ser permanente, es decir, antes, durante y después del proceso. Antes del proceso, las estrategias permiten su planificación de acuerdo con el propósito de lectura, las demandas de la tarea, el tipo de texto y el tiempo disponible. Durante el proceso, permiten supervisar permanentemente los logros cognitivos y buscar soluciones adecuadas en caso necesario; permiten así mismo, activar nuevas estrategias para lograr un mejor proceso. Después, permiten evaluar lo logrado, el procedimiento seguido y su eficacia.

2.2.1. Estrategias cognitivas

La comprensión de cualquier texto comienza con la identificación de las marcas o claves que nos remiten a la situación de comunicación que lo originan: su contexto. Es importante, entonces, comenzar por establecer: la *fuerce* (de dónde se extrajo el texto y por qué), la *audiencia* (a quién se dirige –explícita o implícitamente), la *intención comunicativa* (propósito) del *autor y su posición, y el tipo de texto*.

Entre las *estrategias cognitivas* propuestas por distintos autores (Véase Garner: 1987a) para una mejor comprensión y aprendizaje de textos, vale la pena mencionar las siguientes:

1. Establecimiento de un propósito de lectura.
 2. Acceso al conocimiento previo y utilización de los esquemas relevantes.
 3. Uso adecuado de las claves del texto.
- Estas tres estrategias son esenciales para poder involucrarse en la
4. Generación y revisión de hipótesis y expectativas sobre los contenidos y su posible sentido, así como también en la
 5. Anticipación de información y en la
 6. Elaboración de inferencias necesarias para la comprensión del texto.
 7. Focalización: concentración de la atención durante la lectura en la información más relevante del texto, dependiendo de las características del texto y de los propósitos y expectativas del lector. Por ejemplo, identificación o reconstrucción de la idea principal; diferenciación jerárquica de la información: lo esencial, lo secundario, los detalles, los ejemplos; toma de notas; subrayado.
 8. Reconocimiento o establecimiento de las relaciones, explícitas o implícitas, entre los elementos formales del texto -cohesión- y entre las ideas y conceptos –coherencia-.
 9. Organización: reestructuración apropiada del texto para hacerlo más significativo y comprensible, con base en criterios determinados. Por ejemplo, el ordenamiento de la información relevante según su secuencia, según su desarrollo (inductivo o deductivo), de lo general a lo particular, etc. Elaboración de resúmenes, de esquemas, de cuadros sinópticos, etc.
 10. Elaboración: integración de la información del texto con los conocimientos previos del lector para comprenderlo con profundidad. Por ejemplo, comentario y valoración del texto; generación de imágenes y analogías en relación con el contenido; conclusiones propias e implicaciones teóricas y prácticas.

Estas estrategias están orientadas al *logro cognitivo* y suponen un lector activo interesado en interactuar con el texto.

2.2.2. Estrategias metacognitivas

Ahora bien, de acuerdo con lo planteado hasta ahora, para lograr un proceso realmente eficaz, reflexivo, crítico de lectura para aprender, es necesario, entonces, que el lector asuma el control, la supervisión y la evaluación permanentes de su propio proceso de comprensión. Y es aquí donde entran en juego las *estrategias metacognitivas* de comprensión. En relación con éstas, como diversos estudios han demostrado, existen

diferencias marcadas entre lectores eficientes y no eficientes alrededor de aspectos cruciales en el proceso lector, como son el control y la evaluación del proceso.

En el campo de lo metacognitivo, podemos identificar en los lectores no eficientes, las siguientes características:

1. Poca o ninguna conciencia de que deben extraer sentido de lo leído, limitándose a la descodificación del texto.
2. Poca o ninguna conciencia de que tienen bloqueos de comprensión. Parecen no ser conscientes de no haber entendido el texto.
3. Poco o ningún uso de estrategias compensatorias para solucionar dificultades o fallas de comprensión.

En términos generales, los lectores no eficientes usualmente no participan activa ni estratégicamente en el proceso lector.

En síntesis, todo lector, en su proceso de lectura, hace uso de estrategias, pero no siempre éstas son las apropiadas para obtener la comprensión del texto. Aunque algunos lectores son conscientes de esto, otros no han desarrollado las habilidades necesarias para controlar el funcionamiento y la eficacia de las estrategias.

En este sentido, las *estrategias metacognitivas* se centran en tres aspectos básicos:

1. Adquisición o refinamiento del conocimiento sobre el proceso de lectura y de comprensión de textos.
2. Toma de conciencia de la necesidad de controlar y de regular el propio proceso y, en consecuencia, de asumirlo como tal.
3. Mayor motivación, responsabilidad y desarrollo de una actitud positiva como lector activo, reflexivo, crítico y, por lo tanto, aprendiz autónomo y responsable.

Distintos autores (Baker y Brown:1984, Brown et al: 1980; Garner: 1987a; Palincsar y Brown: 1984; Paris: 1988; Mateos: 2001) proponen distintas estrategias con miras a la consecución de los dos objetivos básicos de la metacompreensión:

- **La toma de conciencia de la lectura** como proceso estratégico y de sus implicaciones en los procesos de comprensión de textos y de aprendizaje y
- **El autocontrol y la autorregulación del proceso** durante el mismo y su evaluación después de su ejecución.

A continuación una síntesis de estas estrategias, agrupadas alrededor de las tres etapas del desarrollo de la metacompreensión:

Planificación - Antes del proceso: Precisar los propósitos de lectura y los objetivos específicos, los conocimientos sobre el tema, el plan de acción y las estrategias que se usarán dependiendo del texto, del lector mismo y de las condiciones ambientales:

1. Tener claro y presente el propósito de la lectura para poder, entonces, (a) establecer unos objetivos específicos y (b) anticipar las demandas de la tarea.
2. Decidir qué se necesita hacer para lograr el propósito y los objetivos: qué estrategias usar, qué procedimiento seguir.

Supervisión – Durante el proceso: Comprobar si se está llevando a cabo lo planificado y verificar la eficacia del proceso y la adecuación de las estrategias a los objetivos.

1. Enfocar selectivamente la atención.
2. Toma de notas.
3. Subrayado.
4. Hacerle preguntas al texto.
5. Tener conciencia de la posibilidad de tener fallas en la comprensión.
6. Tomar decisiones acerca de la necesidad o conveniencia de hacer los correctivos pertinentes. Este punto en particular supone:
 - Identificar la fuente de las fallas. En el texto mismo, formales o conceptuales, o en el lector, conocimiento previo necesario, activación y uso del mismo, actitud, estrategias apropiadas.
 - Decidir qué hacer:
 - No hacer nada (puede ser más conveniente si la dificultad no tiene que ver con información esencial para la comprensión.)
 - Dejar la dificultad pendiente y seguir leyendo para buscar más información.
 - Elaborar soluciones hipotéticas que se van confrontando con el texto.
 - Releer selectivamente el texto.
 - Consultar otras fuentes.
7. Elaborar el resumen de los contenidos.

Evaluación – Después del proceso: Determinar los logros obtenidos en relación con los objetivos establecidos, tanto en el nivel de comprensión como en la eficacia del procedimiento seguido.

1. Evaluación del producto (logro cognitivo).
2. Evaluación del proceso: su eficacia

Estas estrategias no deben asumirse como una secuencia lineal, sino como operaciones recurrentes y en interacción. Es la tarea, el propósito de lectura y los objetivos específicos los que orientan al lector a decidir qué estrategias utilizar y en qué orden.

3. LECTURA, METACOGNICIÓN Y APRENDIZAJE

El fin último del proceso pedagógico es el de construir conocimiento y, de la misma manera que los procesos de comprensión, éste también tiene que ver con la construcción de sentido. Así como el empeño del profesor debe ser el de intentar que la enseñanza tenga sentido para sus estudiantes, el de ellos es el de intentar sacar sentido de esa enseñanza. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo tanto, suponen unos agentes activos -profesor y estudiantes- que por su participación conjunta en una diversidad de operaciones cognitivas llegan a apropiarse de conocimiento y a crear conocimiento nuevo, no solo sobre los contenidos específicos de la asignatura, sino también sobre el proceso de aprendizaje.

Así que el *proceso de enseñanza*, más que la simple exposición de conocimiento ya elaborado, ya construido o la simple transmisión de saberes o habilidades a los estudiantes hasta convertirlos en simples “repetidores” de saberes acumulados -lo que no garantiza que los estudiantes los hagan suyos, que les den sentido- tiene que ver con una serie de actividades, explicaciones, demostraciones, prácticas significativas que el profesor plantea a sus alumnos para que, a través de éstas, se movilicen en ellos los procesos cognitivos naturales de construcción de conocimiento, de aprendizaje, de transformación y de elaboración de información externa, a partir de su confrontación permanente con el conocimiento previo relevante.

El *proceso de aprendizaje*, por su parte, tiene que ver con los cambios cognitivos y de comportamiento que resultan de la participación activa e intencional -y no incidental- de los estudiantes en esos procesos de construcción de conocimiento y de sentido. En este proceso, de alguna manera, lo que los estudiantes hacen es construir sus propios *modelos de sentido* que por estar determinados por las relaciones significativas que ellos pueden establecer entre lo nuevo del texto y lo que ya conocen, en muchos casos, no siempre coinciden con los pretendidos por el profesor. Los estudiantes, además, terminan por llegar, más consciente o menos conscientemente, a sus propias conclusiones acerca de lo que se les enseña, de su propósito, de su pertinencia, de su utilidad e infieren *el sentido* de lo aprendido y de todo el proceso pedagógico (Coll: 1988). Esta atribución de sentido está determinada, a su vez, por las experiencias previas de los estudiantes y por la red compleja y dinámica de interacciones e intercambios comunicativos entre los distintos participantes del proceso pedagógico, red que se construye cada vez durante el proceso pedagógico mismo y que depende del contexto sociocultural específico.

Dentro de estos planteamientos, el profesor, como *mediador* del proceso pedagógico y de esa interacción lector-texto, se involucrará en un proceso en espiral y flexible de estructuración y de reestructuración de las actividades hacia la consecución de los propósitos y metas previstos. La manera en que el profesor presente las estrategias, las tareas y las actividades determinará en buena medida las posibles interpretaciones a las que lleguen sus estudiantes y su grado de amplitud y profundización en la

construcción de significados y sentidos. Nuevamente, la participación de estudiantes y profesores estará determinada por los respectivos esquemas cognitivos y estrategias utilizadas durante todo este proceso, así como por el conjunto de variables socioculturales que el contexto pedagógico de comunicación pone en juego.

Ahora bien, si los estudiantes hacen su propia interpretación de lo que pasa en el aula, independientemente de que el profesor haya expresado con claridad o no sus intenciones, cuanto más *explícita* sea la enseñanza más posibilidad habrá de que las inferencias e interpretaciones de los estudiantes estén más cerca de las intenciones del proceso pedagógico, de que los estudiantes lo lleguen a asumir más conscientemente y de que lleguen a apropiarse del conocimiento elaborándolo, transformándolo, haciéndolo suyo constructivamente y creando así nuevo conocimiento.

Todo lo anterior nos muestra la necesidad de que la enseñanza de la lectura deje de considerarse como el desarrollo de una lista de habilidades independientes entre sí y separadas de unos contenidos específicos (Resnick: 1984). El desarrollo pasivo de ciertas habilidades, que a través de su uso repetido llegan a automatizarse, no garantiza un adecuado procesamiento, comprensión de textos y aprendizaje. Además, si a través de la lectura se construye el conocimiento en las distintas áreas de contenido, su adquisición y desarrollo deben estar ligados a las asignaturas del currículo. Es claro que el desarrollo de la competencia comunicativa no se produce en abstracto, sino en relación con determinados *usos discursivos de la lengua* que corresponden a distintas intenciones, dentro de situaciones de comunicación específicas. Cada área de conocimiento, cada ámbito de uso produce distintas formas textuales y exige el dominio de ciertos elementos lingüísticos, elementos de cohesión y de coherencia que son los que permiten organizar y presentar los contenidos de manera tal que logren expresar determinadas finalidades comunicativas a una audiencia en particular. Los estudiantes no solo "leen textos" sino que *leen textos de las distintas áreas del conocimiento* para aprender de ellos. Se hace necesario, entonces, poner la comprensión de textos en un verdadero contexto de uso, conectándola explícitamente con una de sus finalidades primordiales como es la de aprender a partir de los textos y de acceder al conocimiento: expandiéndolo, modificándolo, creando conocimiento nuevo y difundiéndolo; para esto es necesario trabajar estrategias específicas que permitan abordar los tipos de textos propios de las distintas áreas de contenido.

Lo que se necesita hacer es llevar a cabo en el aula unas actividades orientadas a estimular, activar en los estudiantes, por una parte, *unos procesos cognitivos* que les permitan desarrollar las estrategias adecuadas para interactuar con distintos tipos de texto, comprenderlos, construir su sentido e integrar su propia elaboración de lo nuevo de los textos con lo que ya conocían en una representación mental coherente de los contenidos y, por otra parte, *unos procesos metacognitivos* orientados al desarrollo de estrategias adecuadas que los lleven a asumir el control y la regulación de su propio proceso de lectura y comprensión. Se trata de poner a los estudiantes en situaciones que los lleven a involucrarse activamente en operaciones cognitivas y

metacognitivas que les permitan la construcción de conocimiento a través de la lectura.

Así pues, el objetivo primordial de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura debe entenderse como el intento *deliberado* de formar lectores intencionales, autónomos y reflexivos que lleguen a asumir con responsabilidad su propio proceso de lectura de textos y de aprendizaje.

Ahora bien, puesto que el conocimiento no es algo que simplemente pasa, ni el aprendizaje es algo que le sucede al individuo, se necesita que los profesores orientemos a los estudiantes a *hacerse cargo* de sus procesos.

La teoría metacognitiva ofrece un gran potencial en los procesos de enseñanza ya que promueve ambientes que enfatizan el aprendizaje estratégico y autorregulado, que se caracteriza por ser flexible y creativo. (Paris y Winograd: 1990, citado por Mateos: 2001). Si el estudiante es consciente de sus propios procesos durante su ejecución, su aprendizaje será mejor y esto es posible si el profesor promueve la conciencia de sus estudiantes con actividades que motiven operaciones de orden superior.

Desde la perspectiva metacognitiva, la reflexión del aprendiz sobre sus propios procesos de conocimiento es fundamental para su aprendizaje. Para que esto se logre, es necesario, primero que todo, que sepa *qué se espera de él como aprendiz*: la manera en que interpreta la tarea determina el procedimiento que va a seguir, sus actividades mentales y, por ende, los resultados de su aprendizaje. Siguiendo a Baker y Brown (1984), para que el estudiante actúe metacognitivamente, es decir, que asuma la conciencia y el control de su aprendizaje, necesita saber con claridad (1) Qué estudiar, para asumir *conciencia de los propósitos de la tarea y de sus demandas* - (QUÉ: conocimiento declarativo), (2) El procedimiento adecuado, *conciencia de las estrategias* - (CÓMO: conocimiento procedimental) y (3) El resultado de su aprendizaje, *conciencia de su desempeño y de sus logros de aprendizaje*, en un proceso permanente de realimentación de parte del profesor y de sus pares.

En este sentido, *la instrucción metacognitiva* busca la consecución del cambio cognitivo y la modificación de comportamientos cognitivos: el paso de un tipo de conocimiento a otro y del control externo al autocontrol. Como decíamos, no basta la sola exposición directa a nuevas formas de conocimiento y de control, el desarrollo metacognitivo supone la construcción propia a partir de los conocimientos previos, en respuesta a necesidades reales, tareas auténticas y con sentido para el aprendiz.

Puesto que muchas dificultades de lectura pueden deberse a *un conocimiento metacognitivo* deficiente o poco desarrollado, algunos de los puntos sobre los cuales debemos reflexionar para asumir con propiedad nuestro papel como profesores, antes de implementar cualquier programa de lectura, son:

Que los estudiantes:

1. Tengan claro por qué y para qué leen.
2. Sepan qué esperar de su lectura y qué se espera de ellos cuando leen.
3. Estén realmente conscientes de lo que está pasando mientras leen: que se vayan dando cuenta de si están comprendiendo lo que leen durante el proceso, si están construyendo sentido.

La experiencia nos muestra que lo que sucede usualmente es que solo al final, cuando los alumnos han terminado de leer, es cuando se determina si han tenido éxito o no. Es decir, se mira solo el producto final, descuidando por completo el proceso. Más grave aún es que usualmente es el profesor quien determina si sus estudiantes han comprendido o no el texto, o su grado de comprensión del mismo.

Que el profesor:

1. Reconozca cuál es la percepción que tiene sobre la lectura.
2. Asuma a sus estudiantes como lectores constructores de su propio conocimiento.
3. Que su prioridad sea no solo lo que va a enseñar mañana, sino cómo crear ambientes propicios para el desarrollo de lecturas con sentido.
4. Esté pendiente de los procesos que desarrollan los estudiantes durante la lectura y que no se limite a comprobar, corregir y calificar los resultados como productos finales.

En cuanto a la evaluación del proceso: trabajar con el estudiante criterios y estrategias para autoevaluar sus procesos de manera que el control, la supervisión y la evaluación estén en sus manos. De esta manera, podemos lograr que los estudiantes asuman unos verdaderos procesos reflexivos, críticos, autónomos y eficaces, que los lleven a *leer para aprender*.

La posibilidad de tener conciencia de los propios desempeños, de evaluarlos y de autorregularlos mientras se llevan a cabo es una oportunidad para que los estudiantes lleguen a ser mejores lectores y productores de textos y para que, en consecuencia, puedan asumir de manera responsable su aprendizaje.

A modo de síntesis, *el trabajo pedagógico en lo metacognitivo* consiste, básicamente, en hacer conscientes a los estudiantes de los procesos cognitivos involucrados en la lectura de textos y de trabajar, *de manera explícita y sistemática*, el uso de estrategias y actividades metacognitivas que estén de acuerdo con las características y los desarrollos de los estudiantes. Lo que aquí se propone, entonces, es partir de ese cierto desarrollo metacognitivo que traen los estudiantes, para, a través del uso consciente y sistemático de una serie de estrategias, llevarlos a involucrarse activamente en la regulación de sus procesos. Inicialmente, esta regulación será externa y estará en manos del profesor, pero el objetivo es que, de manera gradual, el estudiante vaya asimilando estas estrategias metacognitivas y, en un proceso de reelaboración, les atribuya un significado propio y las integre en sus esquemas cognitivos para asumir la regulación interna –autorregulación– de sus procesos. Se

trata, pues, de ofrecer a los estudiantes el “andamiaje” necesario para que estructuren sus propios procesos de comprensión y se involucren en un aprendizaje autónomo.

En este sentido, la evaluación y la autorregulación –*actividades metacognitivas*– deben asumirse como parte integral de los procesos, ya que permiten determinar si las hipótesis, las inferencias y la construcción de argumentos son coherentes o no y la necesidad de buscar otras alternativas que eviten la mala interpretación de los contenidos y que muestren de manera organizada y contextualizada los saberes que se quieren comunicar.

Enseñanza explícita y razonada.

Una manera de llevar a cabo unos procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura en los términos descritos anteriormente es lo que se conoce como *enseñanza explícita y razonada* (Paris y otros: 1984), cuyos principios metodológicos fundamentales son:

- Ofrecer siempre claves explícitas, claras y precisas sobre QUÉ se va a hacer (conocimiento declarativo), la justificación, los propósitos y la utilidad. Sobre el CÓMO (conocimiento procedimental), procedimientos alternativos, pasos a seguir de acuerdo con el texto, los propósitos y la tarea. Sobre CUÁNDO y DÓNDE (conocimiento condicional o estratégico), las condiciones de uso, ventajas y desventajas.
- Práctica suficiente y variada, guiada en principio o “modelada” por el profesor, que gradualmente va siendo asumida por el estudiante, acompañada siempre de realimentación.
- Posterior aplicación individual y libre.

Con procedimientos como el anterior, se pretende formar *lectores estratégicos* a partir de una práctica inicialmente guiada y regulada por el profesor que permita que los estudiantes vayan internalizando de manera sucesiva y gradual el conocimiento y las estrategias pertinentes hasta que éstos lleguen a asumirlos en un proceso de autorregulación en el que puedan tomar sus propias decisiones.

SEGUNDA PARTE: LA INVESTIGACIÓN

El programa que se propone se elaboró a partir de los resultados obtenidos con la aplicación de una propuesta inicial, en dos oportunidades, en el curso de Composición en Español I de la Licenciatura en Lenguas Modernas, Universidad del Valle, de enero a mayo de 2000 con dos grupos de estudiantes y de enero a junio de 2001 con un grupo.

El proceso de diseño de la propuesta incluyó la elaboración de una encuesta metacognitiva con la que indagamos acerca del conocimiento que los estudiantes dicen tener sobre sus procesos de lectura y una prueba de lectura que busca determinar los niveles de competencia lectora de los estudiantes. Estos instrumentos fueron aplicados tanto al iniciar como al finalizar del curso. La información recogida al comenzar el curso nos ayudó a definir el programa que se desarrolló en él.

Con base en la experiencia y la información recogida con la primera aplicación del programa, revisamos y reestructuramos los instrumentos y el programa para la segunda aplicación. A partir de la experiencia con las dos aplicaciones y de la revisión constante de literatura sobre la temática, elaboramos la propuesta que presentamos más adelante.

1. ENCUESTA METACOGNITIVA

Como el propósito del proyecto de investigación es diseñar un programa de intervención en estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura para estudiantes universitarios, iniciamos el trabajo con el diseño de una encuesta piloto que nos permitiera darnos cuenta del grado de conciencia que tienen los estudiantes sobre sus procesos de comprensión de textos.

El objetivo fundamental de la encuesta es determinar el conocimiento que los estudiantes manifiestan tener sobre los procesos que llevan a cabo antes, durante y después de una lectura de estudio, para identificar el procedimiento que siguen y las estrategias que utilizan. Este diagnóstico nos ayudó, además, a definir el programa de intervención en estrategias cognitivas y metacognitivas que se puso a prueba con los estudiantes con el propósito de que asumieran la lectura como un proceso interactivo de construcción de sentido, que los haga lectores intencionales, reflexivos y críticos para construir sus aprendizajes de manera autónoma.

Para indagar sobre la lectura de estudio, tomamos como punto de partida al sujeto desde los elementos que consideramos fundamentales para la lectura, concebida como el proceso descrito previamente, esto es, la toma de conciencia del sujeto lector sobre su proceso de comprensión y el control del mismo: evaluación y autorregulación del proceso.

En *la toma de conciencia* consideramos, como se planteó en el marco teórico, el conocimiento del sujeto sobre sí mismo como sujeto cognitivo, sobre la tarea y sobre las estrategias.

- 1) Conocimiento sobre el sujeto: sus actitudes, sus motivaciones, sus fortalezas, sus debilidades, así como todo su conocimiento previo -de tipo universal, específico de la temática trabajada, sobre el proceso mismo de lectura y sobre los textos-.
- 2) Sobre la tarea: los propósitos y las demandas de la tarea.
- 3) Sobre las estrategias: el procedimiento que debe seguir para conseguir el propósito, en términos de selección de operaciones o acciones adecuadas a éste.

En relación con *el control*, tenemos:

- 1) La planificación - **Antes del proceso**: claridad sobre el propósito de acuerdo con las demandas de la tarea y el tipo de texto; procedimiento que se va a seguir para conseguir la meta propuesta; sobre los aspectos en los que necesita enfocar la atención.
- 2) Regulación y supervisión – **Durante el proceso**: conciencia del proceso y de cómo lo desarrolla; comprobar si se está llevando a cabo lo planificado y

verificar la adecuación de las estrategias a los objetivos; identificación de dificultades durante el proceso y toma de decisiones para solucionarlas; toma de notas, elaboración de resúmenes.

- 3) Evaluación – **Después del proceso**: determinar los logros obtenidos en relación con los objetivos establecidos, tanto en relación con la comprensión como con la eficacia del procedimiento seguido.

Dentro de este marco realizamos el diseño de una encuesta piloto que constó de 99 preguntas agrupadas en 10 temáticas:

1. Lo que se hace antes de empezar a leer un texto académico.
2. Lo que pasa mientras se lee un texto: operaciones que se realizan y conciencia sobre el proceso.
3. La incidencia de los conocimientos previos del lector durante el proceso de lectura.
4. Lo que hace el lector cuando tiene dificultades durante el proceso de lectura.
5. La actitud del lector frente a la lectura.
6. Razones que tiene el lector para explicar por qué no comprende un texto.
7. Qué considera el lector que le puede ayudar a ser mejor lector.
8. Partes del texto a las que pone más atención el lector durante el proceso de lectura.
9. Qué relee un lector cuando se devuelve sobre el texto en el proceso de lectura.
10. Lo que al lector le interesa obtener en el proceso de lectura.

Esta primera encuesta se entregó a lectores expertos a quienes se les pidió responderla y, además, analizar las preguntas, dar opiniones sobre la encuesta misma y medir el tiempo que les tomaba responderla.

Esta aplicación arrojó lo siguiente:

1. Resultaba dispendioso el ejercicio de responder el instrumento y al final las respuestas perdían confiabilidad.
2. Por otra parte, la encuesta tenía cuatro opciones de respuesta: *Siempre*, *Nunca*, *Algunas veces*, *No sé*. La mayoría de los encuestados tomó la opción *algunas veces*.
3. Finalmente, observamos que había repeticiones innecesarias entre algunas preguntas y que otras se referían a aspectos que la mayoría de los encuestados manifestaron no tener en cuenta durante su proceso de lectura.

Con los resultados de la aplicación de la encuesta piloto, procedimos a modificar la encuesta por una con 46 preguntas reagrupadas en 5 aspectos. Para esta encuesta se suprimió la opción *Algunas veces* y se dejaron las demás, debido a que esa opción no nos arroja datos confiables.

Los cinco aspectos sobre los que se rediseñó la encuesta son:

- 1) Lo que el sujeto hace antes de iniciar una lectura de estudio.
- 2) Las acciones y operaciones que lleva a cabo durante el proceso de la lectura.

- 3) La relación que se establece o se puede establecer entre los conocimientos previos y el texto que se está leyendo: no solo en relación con el tema, sino también en relación con el tipo de texto y el lenguaje del mismo.
- 4) La identificación de dificultades en el proceso lector y el proceso que se sigue para resolverlas.
- 5) La actitud del lector frente a la lectura.

1.1. Primera aplicación

Esta encuesta se aplicó a dos grupos de estudiantes del curso Composición en Español I, del segundo semestre de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, de la Universidad del Valle, durante el semestre Agosto-Diciembre de 2000. Los grupos estaban a cargo de las profesoras Gladys Stella López y Esperanza Arciniegas, respectivamente. La encuesta se aplicó antes de iniciar el programa del curso (Encuesta de entrada: EE) y al final del semestre, después de terminado (Encuesta de salida: ES), a un total de 25 estudiantes. Para esta encuesta tenemos como posibles respuestas: *Nunca, Siempre, No sé*.

Una vez analizados los resultados de las encuestas de esta primera intervención se hicieron las siguientes modificaciones a la encuesta definitiva:

- En el apartado I, *Antes de iniciar una lectura de estudio*, eliminamos la pregunta N° 3 *Elaboras un plan de lectura*. En la pregunta N° 4 cambiamos *Decides qué estrategias vas a utilizar* por *Decides qué vas a hacer con el texto para su comprensión*. Este cambio se realizó porque nos dimos cuenta de que la palabra *estrategia* no es clara para los estudiantes.
- En el apartado II: *Mientras estás leyendo*, suprimimos la pregunta N° 8, *Estás pendiente de lo que lees*, porque consideramos que está contenida en la N° 9, *Tienes conciencia de por qué lees así y no de otra forma*. En la pregunta N° 10 cambiamos la palabra *estrategia* por *actividades*. Eliminamos la pregunta N° 11, *Lo haces de forma diferente según el propósito de lectura*, porque esta pregunta está contenida en la N° 12, *La forma en que lo haces depende de ti y no de la tarea*. Quitamos la pregunta N° 14, *Te pasa que no te das cuenta de qué se trata lo que lees* y añadimos a este apartado, *Estableces relaciones entre las ideas del texto*. Quitamos en la pregunta N° 16 la expresión *alguna manera*. En la pregunta N° 20 cambiamos la expresión *Encuentras dificultades de lectura* por *Te das cuenta si tienes dificultades de lectura*. En la pregunta N° 21 modificamos *Paras cada cierto tiempo e intentas anticipar lo que sigue* por *Intentas anticipar lo que sigue*; y suprimimos el ítem *Reflexionas si has entendido lo que has leído*.
- En el apartado III: *Cuando estás leyendo lo que sabes sobre el tema*, cambiamos la pregunta N° 30 *Interfiere en tu proceso de lectura* por *Dificulta tu proceso de lectura*. En la pregunta N° 31 modificamos *No lo tienes en cuenta normalmente* por *No lo tienes en cuenta*.
- En el apartado V se suprimió la pregunta N° 40 *Estableces relaciones entre las ideas*, que se pasó al apartado II *Mientras estás leyendo*.

En relación con las opciones de respuesta, las redujimos a *Si* o *No* debido a que la información que nos arroja datos estadísticos pertinentes es si lo hacen o no lo hacen. Como se precisó anteriormente, en el diseño inicial de la encuesta incluimos las opciones *algunas veces* y *no sé*. Sin embargo, en el proceso de análisis de los resultados de la primera aplicación, estas opciones se hicieron estadísticamente inmanejables, porque no permiten analizar en qué situaciones se usan o no las estrategias.

Para obtener más datos sobre el grado de conciencia de los estudiantes sobre sus procesos se estableció un contraste entre algunas respuestas de la encuesta y la observación y estudio de los procesos llevados a cabo en las clases a lo largo del curso por los mismos estudiantes.

1.2. Análisis de los resultados de la segunda aplicación

La segunda intervención fue realizada con 27 estudiantes del segundo semestre de Licenciatura en Lenguas Modernas en el curso Composición en Español I, dirigido por la profesora Esperanza Arciniegas, durante el semestre enero-julio de 2001. En esta intervención se utilizó la encuesta metacognitiva modificada.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA

I. Antes de iniciar una lectura de estudio

En este grupo de preguntas encontramos un aumento favorable en cada uno de los ítemes al comparar la encuesta de salida con la de entrada. Como vemos en la Tabla N° 1, el aumento más alto lo encontramos en la pregunta N° 2, *Reflexionas sobre el tema que vas a leer*, con el 18.5%. Además hay un aumento del 11.1% en la pregunta N° 1 y de 7.4% en la pregunta N° 3.

En la pregunta 4 los resultados nos muestran que al iniciar la intervención, el 44% *No hace nada especial y se pone a leer*, pero en la ES este porcentaje disminuye en un 5.9%. Consideramos que esta disminución es positiva ya que nos muestra que al final de la intervención un mayor número de estudiantes toma decisiones antes de ponerse a leer. La pregunta N° 4 la utilizamos, además, como contraste de las preguntas 2 y 3, debido a que ellas corroboran que un mayor porcentaje de estudiantes sí hace algo antes de iniciar el proceso de lectura. Esto permite afirmar que al terminar la intervención aumentan los estudiantes que leen con propósitos previos, es decir, no leen solo por leer.

Como en esta primera sección de la encuesta se busca indagar en qué actividades de preparación se involucran los estudiantes antes de iniciar una lectura, las respuestas de los estudiantes en la EE muestran, en su mayoría, un desconocimiento de las

estrategias o un afán por contestar a todo positivamente, como si se tratara de “ganar” la encuesta. Esta afirmación la podemos hacer debido a que, durante el proceso de intervención, nos dimos cuenta de que en realidad la mayoría de los estudiantes no hacen nada especial antes de asumir una lectura de estudio y que usualmente hacen sus lecturas porque el profesor las asigna. Los estudiantes, en su mayoría, no realizan actividades que se puedan considerar como estrategias que los preparen para comprender y aprender mejor.

Una vez iniciamos el programa, el trabajo con una serie de lecturas en clase nos permitió constatar los resultados de la EE: muy pocos estudiantes hacen lecturas con propósitos claros y, en general, no se fijan actividades para comprender y aprender mejor. Aquellos que se preparan para tomar apuntes, subrayar o hacer anotaciones lo hacen solamente si la lectura es para hacer un trabajo escrito o para un examen. Es decir, leen con propósitos externos a ellos y no con propósitos propios de aprendizaje.

TABLA DE FRECUENCIAS N°1

<i>Antes de iniciar una lectura de estudio</i>	Entrada		Salida	
	Si	No	Si	No
1. Tienes claridad sobre los propósitos de la lectura	81,5%	18,5%	92,6%	7,4%
2. Reflexionas sobre el tema que vas a leer	55,6%	44,4%	74,1%	25,9%
3. Decides qué vas a hacer con el texto para su comprensión	70,4%	29,6%	77,8%	22,2%
4. No haces nada especial, te pones a leer	44,4%	55,6%	38,5%	61,5%

II. Mientras estás leyendo

En este apartado encontramos que los resultados fueron más favorables al finalizar la segunda intervención, como lo muestra la Tabla 2. La pregunta de mayor aumento fue la N° 8, *Realizas algunas actividades que te facilitan el proceso de lectura*, en la EE el 55.6% respondió positivamente y la ES registró un aumento al 92.6%, lo que muestra una diferencia favorable del 37% en los estudiantes que, al final del curso, realizan actividades que les faciliten la lectura.

TABLA DE FRECUENCIAS N° 2

	<i>Mientras estás leyendo</i>	Entrada		Salida	
		Si	No	Si	No
5	Tienes claro cuáles son tus metas y objetivos	81,5%	18,5%	85,2%	14,8%
6	Vuelves hacia atrás y relees	92,6%	7,4%	92,6%	7,4%
7	Tienes conciencia de por qué lees así y no de otra forma	38,5%	61,5%	77,8%	22,2%

8	Realizas algunas actividades que te facilitan el proceso de lectura	55,6%	44,4%	92,6%	3,8%
9	Lees de forma diferente según el propósito de tu lectura	48,1%	51,9%	57,7%	42,3%
10	La forma en que lo haces depende de ti y no de la tarea	69,2%	30,8%	65,4%	34,6%
11	Te haces preguntas para evaluar si estás comprendiendo lo que lees	88,5%	11,5%	92,6%	7,4%
12	Intentas encontrar relaciones entre lo que estás leyendo y lo que sabes	92,6%	7,4%	100%	0%
13	Estableces relaciones entre las ideas del texto	85,2%	14,8%	96,2%	3,8%
14	Intentas organizar los contenidos	59,3%	40,7%	55,6%	44,4%
15	Puedes reconocer los aspectos principales de lo que lees	84,6%	15,4%	92%	8%
16	Paras de vez en cuando y repasas mentalmente lo leído	63%	37%	74,1%	25,9%
17	Adaptas tu forma de leer a los distintos tipos de texto	66,7%	33,3%	92,6%	7,4%
18	Te das cuenta si tienes dificultades de lectura	77,8%	22,2%	88,9%	11,1%
19	Intentas anticipar lo que sigue	44,4%	55,6%	66,7%	33,3%
20	Relacionas lo que vas leyendo con tus propósitos iniciales	81,5%	18,5%	81,5%	18,5%
21	Tomas notas	70,4%	29,6%	77,8%	22,2%
22	Subrayas	88,9%	11,1%	96,3%	3,7%
23	Resumes los contenidos	81,5%	18,5%	59,3%	40,7%
24	Lo haces sin darle más vueltas	27%	73%	19,2%	80,8%

La pregunta N° 8 es la pregunta que abarca de manera general las actividades que realiza el lector para facilitar su proceso de lectura, por ello se comparan sus resultados con los de las preguntas N° 6,9,11,12,13,14,16,17,19,20,21,22 y 23, ya que éstas corresponden a actividades específicas que se realizan durante el proceso de lectura y para éstas se observa un aumento en la ES en relación con la EE.

Estos resultados se reafirman al compararlos con los obtenidos en la pregunta N° 24 que contiene o presupone las demás del apartado que se refieren a las actividades que realizan los encuestados durante el proceso de lectura; aquí se pasa de un 73% en la EE a un 80.8% en la ES.

Los resultados de este apartado nos permiten considerar que al finalizar la intervención los estudiantes tienen mayor conciencia y control sobre su proceso de lectura. Ya no leen por leer, los porcentajes en las respuestas de este grupo aumentan favorablemente. Esto se corrobora con las actividades que se corresponden con este grupo de preguntas, a las que se les hizo seguimiento a través de las huellas dejadas por los estudiantes en los textos leídos, tanto en las pruebas de lectura de entrada y de salida, como a través de la observación de los procesos que los estudiantes siguieron en el aula durante el curso con los textos trabajados. Estas observaciones también nos permiten afirmar que los

estudiantes, en el desarrollo del curso, aprenden actividades que les permiten una lectura más efectiva y un mayor aprendizaje.

III. Cuando estás leyendo, lo que sabes sobre el tema

En este apartado encontramos que tanto en la encuesta de entrada como en la de salida los conocimientos previos les facilitan la comprensión del texto a todos los estudiantes. Y así mismo, al 92.6% en ambas encuestas les permite reflexionar sobre lo que leen. Como podemos ver en la Tabla 3, en la pregunta N° 27 de la ES, al 92,6% de los estudiantes los conocimientos previos no les dificultan su proceso de lectura. Si comparamos estos resultados con los de las preguntas N°s 25 y 26, vemos que se mantiene el uso y el reconocimiento de los conocimientos previos, lo que indica que los estudiantes supervisan y evalúan su trabajo durante el proceso de lectura.

En contraste con lo anterior, la pregunta N° 28, *No lo tienes en cuenta*, arroja una información incierta debido a que se esperaba que si en las preguntas anteriores del apartado se mantenía o incrementaba el reconocimiento de los conocimientos previos, en ésta debería disminuir el porcentaje de respuestas afirmativas, pero éste aumenta a 57.7%. Sin embargo, como veremos más adelante, el resultado de esta pregunta no solo contradice los resultados anteriores sino que también lo hace con la N° 33 que indaga sobre el mismo asunto.

TABLA DE FRECUENCIAS N° 3

	<i>Cuando estás leyendo, lo que sabes sobre el tema</i>	Entrada		Salida	
		Si	No	Si	No
25	Te facilita la comprensión del texto	100%	0%	100%	0%
26	Te permite reflexionar sobre lo que lees	92,6%	7,4%	92,6%	7,4%
27	Dificulta tu proceso de lectura	11,1%	88,9%	7,4%	92,6%
28	No lo tienes en cuenta	46,2%	53,8%	57,7%	42,3%

IV. Cuando tienes dificultades en la lectura

En este apartado vemos cómo las preguntas 29, 30, 31 y 32 mantienen un promedio del 79,65% tanto en la EE como en la ES en cuanto a las actividades que realizan los sujetos cuando tienen dificultades durante el proceso de lectura.

La diferencia entre la EE y la ES se establece en relación con la conciencia del sujeto durante el proceso. En la pregunta 33, el 70,4% considera que las dificultades que encuentra en la lectura dependen de él, más exactamente de sus conocimientos previos, mientras que disminuye el porcentaje en la pregunta 34, con 63% en la EE y 51,9% en la ES que considera que el problema radica en el texto.

Esta observación es fundamental, debido a que el programa de estrategias metacognitivas busca incrementar la conciencia del sujeto en cuanto a la relación interactiva que se debe plantear entre el texto y sus conocimientos como elemento fundamental para el proceso de comprensión y de aprendizaje.

Este aumento en el grado de conciencia se corrobora al contrastar los resultados de las preguntas anteriores con la N° 35, en la que aumenta de un 88% en la EE a un 92,3% en la ES los que consideran que no es natural tener dificultades y no hacer nada para resolverlas.

En relación con el apartado anterior, la pregunta 33 vuelve a contradecir los resultados de la pregunta N° 28 (Tabla 4), que muestra que un 57.7% del porcentaje de los estudiantes dicen no tener en cuenta el conocimiento previo; mientras que la pregunta N° 33, al aumentar el porcentaje en la ES de quienes relacionan la dificultad en la lectura con su conocimiento previo, nos muestra una mayor conciencia de la utilidad del conocimiento previo durante el proceso de lectura.

TABLA DE FRECUENCIA N°4

<i>Cuando tienes dificultades en la lectura</i>	Entrada		Salida	
	Si	No	Si	No
29. Sigues leyendo para resolver la dificultad más adelante	66,7%	33,3%	63%	37%
30. Consultas	55,6%	44,4%	70,4%	29,6%
31. Te devuelves a leer	100%	0%	96,3%	3,7%
32. Intentas relacionar lo que lees con tus conocimientos previos	96,3%	3,7%	88,9%	11,1%
33. Crees que no tienes un conocimiento previo adecuado del tema	57,7%	42,3%	70,4%	29,6%
34. Piensas que la lectura es muy compleja	63%	37%	51,9%	48,1%
35. Te parece natural y no haces nada en particular	11,1%	88,9%	7,7%	92,3%

V. Durante el proceso de lectura te interesa

En este grupo de preguntas, relacionado con lo que le interesa al lector en su proceso, en la Tabla 5 muestra resultados iguales tanto en la EE como en la ES para las preguntas 36 y 37, que indagan sobre lo que podemos asumir como interés básico que se espera del lector en un proceso de lectura: saber de qué se trata el texto y entender su contenido.

Sin embargo, para las preguntas 38, 39 y 40 encontramos un aumento favorable en cuanto a asumir una posición frente al contenido del texto. La pregunta 41, que utilizamos como contraste de los resultados de las anteriores, permite verificar que al finalizar la intervención al 96% de los estudiantes no les interesa simplemente leer el

texto, lo que indica que han desarrollado mayor conciencia y regulan mejor su proceso una vez terminado el curso. Podemos decir, entonces, que los sujetos se involucran más con la lectura y manifiestan más preocupación por la interpretación y la toma de posición frente a lo que leen, lo que nos permite considerar que el programa de intervención fue positivo, porque uno de los objetivos fundamentales del programa es lograr que los estudiantes, además de comprender el texto, lo interpreten, lo usen y tomen posición frente a lo que leen.

TABLA DE FRECUENCIA N° 5

<i>Durante el proceso de lectura te interesa</i>		Entrada		Salida	
		Si	No	Si	No
36	Saber de qué trata lo que lees	100%	0%	96,3%	3,7%
37	Entender lo que lees	100%	0%	96,3%	3,7%
38	Interpretar lo que lees	92,3%	7,7%	96,3%	3,7%
39	Asumir una posición frente a lo que lees	74,1%	25,9%	88,5%	11,5%
40	Valorar la utilidad del texto leído	85,2%	14,8%	88,5%	11,5%
41	Simplemente leer el texto	11,1%	88,9%	4%	96%

2. PRUEBAS DE LECTURA

Como parte del programa de intervención decidimos realizar una prueba de lectura que nos permitiera indagar sobre la competencia lectora con la que llegan los estudiantes de los grupos intervenidos (PE: prueba de entrada). Este diagnóstico nos permitió, además, definir qué aspectos del proceso de comprensión de textos se debían profundizar durante el programa de intervención. Una vez culminado el curso, aplicamos nuevamente una prueba de lectura para comparar los resultados con los de la prueba inicial y determinar así la incidencia del programa (PS: prueba de salida).

Para lograr lo anterior, la prueba se diseñó a partir de la elaboración de preguntas que indagan sobre los tres niveles de comprensión lectora, definidos por Jurado y otros, en la evaluación realizada al Plan de Universalización de la Educación Básica (Jurado y otros: 1988), con algunas adaptaciones de nuestra parte. Los autores definen los tres niveles como: literal, inferencial y crítico-intertextual. La división del proceso de lectura por niveles es una forma de caracterizar los modos de leer de los estudiantes para establecer estados en su competencia lectora, pero esta división no implica límites estrictos entre un nivel y el otro, es más una opción metodológica que permite un seguimiento puntual de algunos aspectos del proceso.

El *nivel literal* lo definimos, a partir de los autores, como el nivel que nos da información sobre los elementos básicos, fundamentales para la comprensión del texto. En este nivel se pueden encontrar dos tipos de literalidad, una que retoma los conceptos y definiciones del texto, tal como en él se expresan, y la otra que parafrasea el texto, es decir, la respuesta se corresponde con lo que dice el texto pero expresado con otras palabras. Así, las preguntas relacionadas con este nivel determinan el grado de comprensión de la información superficial del texto que el lector debe manejar para poder comprenderlo. En este sentido, las preguntas que incluimos en este nivel, aunque “literales”, tienen que ver con conceptos fundamentales para la construcción del sentido del texto. De acuerdo con los autores, este primer nivel se caracteriza por una lectura “en el marco del Diccionario o de los significados estables integrados a las estructuras superficiales de los textos” (Jurado y otros: 1998).

Dado que éste es el nivel mínimo que consideramos debe manejar un estudiante universitario, esperamos que en la prueba de entrada fuera el nivel más alcanzado por los estudiantes al ingresar al curso, y que en la prueba de salida pudiéramos encontrar a la totalidad de los estudiantes en este nivel.

El *nivel inferencial* es aquel en el que se manejan las relaciones internas del texto y del texto con el conocimiento previo del lector. Las preguntas relacionadas con este nivel exigen del lector procedimientos propios de la presuposición, basados en su conocimiento previo, para suplir la información no explícita en el texto, pero necesaria para construir su sentido, por ejemplo; establecer relaciones y asociaciones entre significados (implicaciones, causalidad, inclusión, etc.).

Además de llenar vacíos con la información necesaria para poder interpretar los contenidos del texto, las inferencias cumplen otras funciones específicas, como la de ayudar a determinar la importancia relativa de las ideas del texto, la de resolver posibles ambigüedades o incoherencias y la de integrar la información pertinente del texto en los esquemas de conocimiento previo del lector, dando como resultado el cambio en el estado de su conocimiento (Sainz: 1991). Los procesos inferenciales permiten, además, establecer la intención del texto y la actitud del autor ante el tema tratado, aspectos éstos usualmente no explícitos en el texto (Graesser y Kreuz: 1993), pero básicos para emprender una lectura crítica del texto.

El *nivel crítico-intertextual* según los autores se caracteriza por: “la lectura desde la Enciclopedia; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del sujeto empírico” (Jurado y otros: 1998).

Respecto a este nivel, consideramos que debe ser más bien analítico-crítico-intertextual (subrayado nuestro), ya que este nivel de mayor complejidad implica más esfuerzo cognitivo por parte del sujeto para poder construir el sentido de los contenidos del texto, antes de pasar al reconocimiento valorativo del mismo. Es decir, el lector necesita involucrarse en un proceso de análisis que implica distinguir y separar las partes del todo para entender sus propiedades y funciones, para luego integrarlas en un todo significativo. Por esta razón, además de las preguntas planteadas por los autores para este nivel, incluimos aquí preguntas sobre la idea principal y el resumen del texto, que ellos ubican en el nivel literal. Para elaborar un resumen apropiado, el lector debe haber comprendido el texto a partir del procesamiento de la información nueva provista por el mismo y de la confrontación con sus propios esquemas. Como lo plantean los autores en la cita anterior, “la reconstrucción de la macroestructura semántica”, fundamental para la elaboración de un resumen, es propia de este nivel y no del nivel literal.

En síntesis, lo que interesa medir con estas pruebas es la competencia de lectura de los estudiantes a través del análisis de los niveles de lectura demostrados en cada uno de los textos utilizados para la prueba.

2.1 Primera aplicación

Una vez definido sobre qué aspectos queríamos indagar en la prueba de lectura, decidimos seleccionar dos textos tomados de libros de divulgación científica, con temáticas afines a los intereses de los estudiantes. La selección la hicimos con el criterio de que no podían ser textos muy complejos, ya que los estudiantes con

quienes íbamos a hacer la intervención eran estudiantes de segundo semestre. Cada texto presenta un problema y lo resuelve de manera breve y clara mostrando el contenido de manera sencilla. Es decir, para esta aplicación tomamos textos de acuerdo a la competencia que considerábamos tenían los estudiantes en el momento de iniciar el programa.

La prueba de lectura inicial se aplicó en el semestre Agosto- Diciembre a 25 estudiantes del curso Composición en Español I, de los dos grupos que participaron en la primera intervención. La prueba de entrada se aplicó una semana después de iniciado el curso y la de salida al finalizarlo. El tipo de prueba utilizada era cerrada, es decir, de opción múltiple los estudiantes tenían que marcar la respuesta correcta de tres opciones que se ofrecían.

Al terminar esta primera intervención, revisamos los textos de la prueba que usamos a la entrada del programa y nos dimos cuenta de que, si bien su nivel podía considerarse adecuado para los estudiantes al iniciar el programa, muchos de los textos que habíamos trabajado a lo largo del curso eran de mayor complejidad que los que se proponían en esta prueba. Resolvimos, entonces, al finalizar el programa, cambiar los textos para la prueba de salida por unos más complejos. Además, el cambio de los textos nos permitió poner a prueba un tipo adicional de evaluación, abierta, la que decidimos dejar como definitiva para la siguiente aplicación del programa por los resultados obtenidos.

El resultado de esta nueva prueba no solo mostró mejoría en el proceso de lectura de los estudiantes en relación con el análisis estadístico descriptivo al finalizar el programa, sino que nos permitió observar cómo aun con textos más complejos los resultados generales mejoraron.

Lo anterior nos permitió aclarar elementos fundamentales para el segundo programa de intervención:

- 1) Las pruebas se deben hacer sobre la competencia de lectura esperada para los estudiantes universitarios al finalizar el curso, así los resultados son más confiables, en la medida en que hay un nivel claro por alcanzar.
- 2) La prueba debe ser la misma al iniciar el proceso y al culminarlo, para así poder tener mayor confiabilidad estadística en la comparación de los resultados.
- 3) La prueba debe tener proporcionalidad en la cantidad de preguntas por nivel. La prueba de entrada inicialmente diseñada no tenía igual número de preguntas en cada nivel, lo que dificultó el análisis estadístico por niveles.
- 4) Para analizar el alcance de las intervenciones en los grupos nos planteamos varios interrogantes: ¿Será suficiente hacer una prueba cerrada, si el propósito de la intervención es hacer que el lector interactúe con el texto, que asuma una

posición y relacione sus conocimientos con otros para construir sentido? ¿Es suficiente medir los alcances del programa con una prueba de selección entre varias opciones dadas? ¿Qué información nueva sobre el programa de intervención y sobre las competencias de los estudiantes nos podrá arrojar una prueba abierta?.

Para dar respuesta a estos interrogantes, decidimos aplicar en la siguiente intervención, tanto al inicio como al final, además de la prueba cerrada, una abierta con los mismos textos y con preguntas similares por nivel, para analizar las diferencias entre las dos, en cuanto a la competencia de lectura de los estudiantes. Consideramos que la prueba abierta es más exigente, ya que requiere no solo la construcción del sentido del texto, sino su reelaboración a través de la escritura y permite medir mejor la competencia de cada estudiante.

2.2. Análisis de los resultados de la segunda aplicación

La intervención se realizó en el semestre enero-junio de 2001. Las pruebas de lectura, con las modificaciones mencionadas, fueron aplicadas a 27 estudiantes de un grupo del curso de Composición en Español I. Al igual que en la prueba piloto, cada prueba, la de entrada y la de salida, tenían dos textos, pero en esta intervención, a diferencia de la primera aplicación, se utilizó la misma prueba a la entrada y a la salida.

Además de la prueba cerrada, se implementó una prueba abierta, ya que se quería comparar el rendimiento de los estudiantes con cada una y más específicamente en la abierta en la que el estudiante tiene que demostrar la capacidad adquirida para elaborar sus propias respuestas.

A continuación, el análisis de los resultados obtenidos. En la Tabla 6, el promedio del rendimiento en la prueba de entrada cerrada es 3.09 mientras que en la de salida es 3.62, lo que arroja un aumento en el rendimiento. Para el caso de la prueba abierta encontramos que el promedio del rendimiento en la prueba de entrada es de 2.06 y en la de salida es de 3.51. Como podemos ver, ambos promedios aumentan. La variabilidad en el rendimiento es similar en ambas pruebas, pero como se observa en la Tabla 6, los rendimientos no son homogéneos.

TABLA N°6 ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS²

Prueba de Lectura		Media	Desviación Estándar
Cerrada	Entrada	3,09	0,743
	Salida	3,62	0,827
Abierta	Entrada	2,06	0,682

² El programa utilizado para el análisis de las pruebas fue Excell versión 2000.

	Salida	3,51	0,708
--	--------	------	-------

Para comprobar si estos resultados son significativos se realiza una prueba paramétrica T-student³.

La hipótesis planteada tanto para la prueba cerrada como para la prueba abierta es:

Ho: el promedio del rendimiento de los estudiantes en la prueba de entrada es igual al promedio del rendimiento en la prueba de salida; contra:

Ha: el promedio del rendimiento de los estudiantes en la prueba de lectura es diferente al promedio del rendimiento en la prueba de salida.

Con el 95% de confianza, el valor $p=0.000$ es menor que 0.05, como se muestra en la Tabla N°7; podemos decir, entonces, que el rendimiento de la prueba de lectura abierta de salida es diferente y a su vez mayor que el de entrada, es decir, los estudiantes mejoran su rendimiento después de la intervención y por tanto sus procesos de lectura son mejores.

TABLA N° 7 PRUEBA ESTADÍSTICA

		Significancia	Decisión
Cerrada	PL Entrada vs PL Salida	0,001	Se rechaza la hipótesis (Ho).
Abierta	PL Entrada vs PL Salida	0,000	Se rechaza la hipótesis (Ho).

Para la prueba cerrada tenemos también que el valor $p=0.001$ es menor que 0.05, así que podemos decir con certeza que existen diferencias significativas entre las pruebas de PE y de PS.

Los resultados que se muestran a continuación en las Tablas N°7 y N°8, son favorables para ambos tipos de pruebas de salida, ya que la diferencia entre los niveles es positiva. Como vemos, en la prueba cerrada y en la abierta la diferencia en el nivel literal fue el porcentaje más alto con un aumento del 16% y del 40% respectivamente.

TABLA N°7 PRUEBA CERRADA

	Prueba de Entrada	Prueba de Salida	Diferencia
Nivel literal	63%	79%	16%
Nivel inferencial	53%	61%	8%

³ Esta prueba se realizó con el programa SPSS versión 9.

Nivel analítico-crítico	62%	72%	10%
-------------------------	-----	-----	-----

TABLA N°8 PRUEBA ABIERTA

	Prueba de Entrada	Prueba de Salida	Diferencia
Nivel literal	35%	75%	40%
Nivel Inferencial	55%	69%	15%
Nivel analítico-crítico	40%	64%	24%

La prueba abierta arroja diferencias más altas en cada uno de los niveles, al compararla con la prueba cerrada (Tablas N° 7 y 8). Para saber si las diferencias son significativas entre cada uno de los niveles, se realizaron varias pruebas paramétricas.

Las hipótesis para los tres niveles son las siguientes:

Ho: el promedio de la cantidad de respuestas correctas de los estudiantes en la prueba de lectura cerrada es igual al promedio de la cantidad de respuestas correctas en la prueba de salida; contra:

Ha: el promedio de la cantidad de respuestas correctas de los estudiantes en la prueba de lectura cerrada es diferente al promedio de la cantidad de respuestas correctas en la prueba de salida.

Los resultados que se muestran en la Tabla N° 9 para la prueba cerrada nos indican que los resultados de dos de los tres niveles son significativos al 95% de confianza, los del nivel literal y los del inferencial; es decir, el promedio de la cantidad de preguntas correctas del nivel literal en la prueba de entrada es diferente al promedio de la cantidad de preguntas correctas en la prueba de salida; lo mismo sucede con el nivel inferencial. Para el otro nivel, analítico-crítico-intertextual, no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis de que el promedio de la cantidad de preguntas correctas en la prueba de entrada es igual que el de la prueba de salida.

TABLA N° 9 PRUEBA ESTADÍSTICA

	Prueba Cerrada	Significancia	Decisión
Literal	PL Entrada vs	0,009	Se rechaza la hipótesis (Ho).
	PL Salida		
Inferencial	PL Entrada vs	0,013	Se rechaza la hipótesis (Ho).
	PL Salida		
Analítico-crítico-	PL Entrada vs	0,346	No hay suficiente evidencia para rechazar (Ho).
	PL Salida		

Las pruebas paramétricas realizadas por niveles para la encuesta abierta, se muestran en la Tabla N° 10 y se realizaron con las mismas hipótesis que se probaron en la prueba cerrada.

TABLA N° 10 PRUEBA ESTADÍSTICA

	Prueba Abierta	Significancia	Decisión
Literal	PL Entrada vs PL Salida	0,000	Se rechaza la hipótesis (H ₀).
Inferencial	PL Entrada vs PL Salida	0,000	Se rechaza la hipótesis (H ₀).
Analítico- Crítico	PL Entrada vs PL Salida	0,000	Se rechaza la hipótesis (H ₀).

Con un 95% de confianza, podemos afirmar que la cantidad de preguntas correctas en la prueba de lectura de salida es mayor a la cantidad de preguntas correctas en la de entrada, ya que en todos los casos el nivel $p=0.000$ es menor que $\alpha=0.05$.

Los diagramas de barras que siguen nos muestran las diferencias de cada prueba por niveles.

GráficoN°1

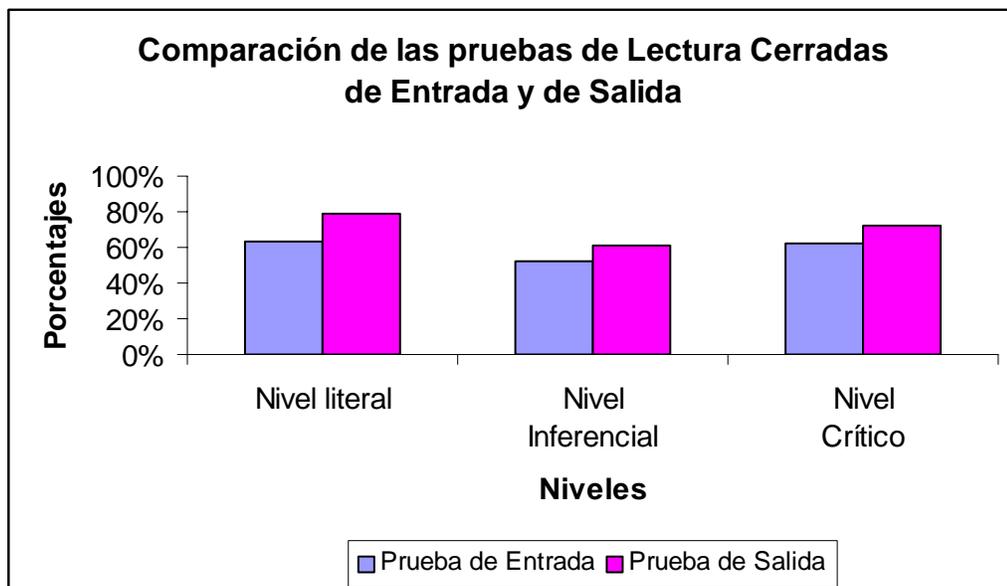
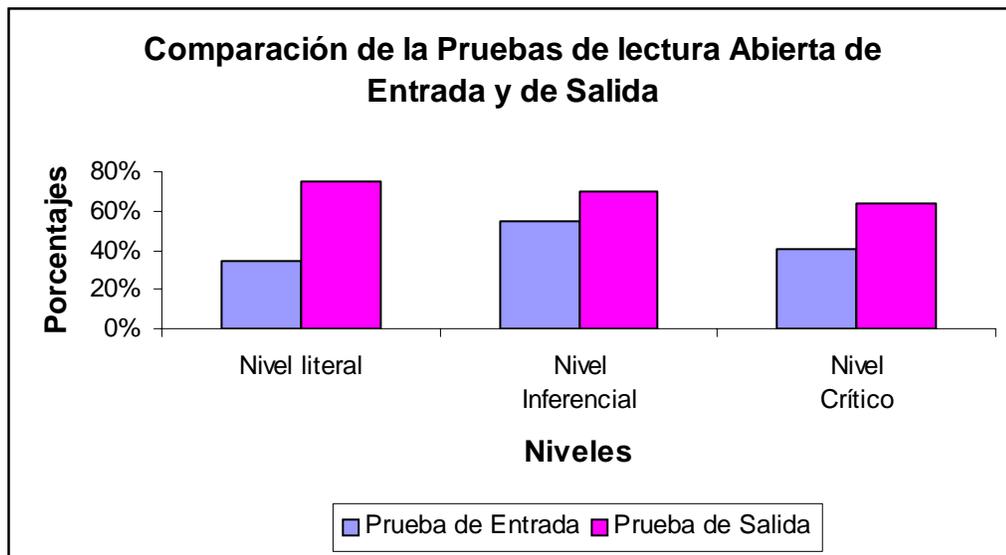


Gráfico N° 2



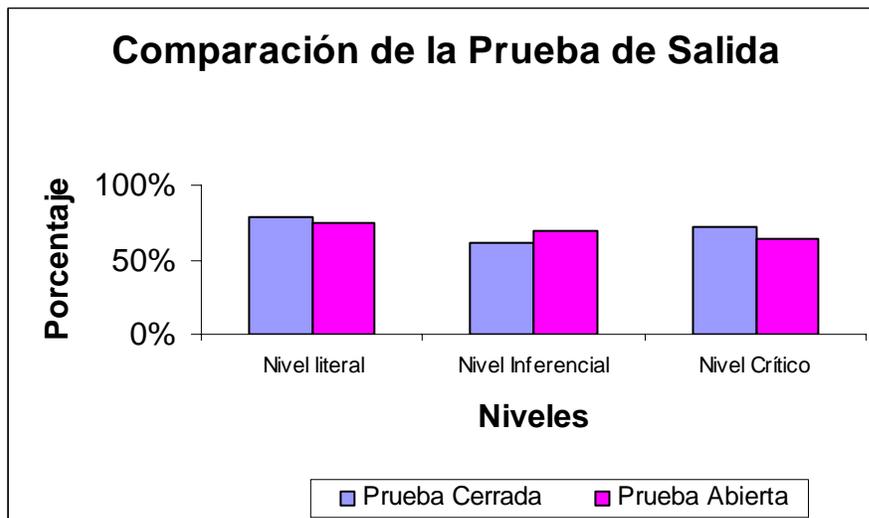
Como podemos ver, los resultados de la prueba de salida respecto a la de entrada mejoraron considerablemente.

Para concluir este análisis, es necesario resaltar dos aspectos importantes. El primero tiene que ver con los resultados de la comparación de las pruebas cerradas y las abiertas, tanto al iniciar como al finalizar la aplicación. Al iniciar la intervención, la prueba cerrada tuvo mejores resultados en los niveles literal y analítico-crítico-intertextual que la prueba abierta, con una diferencia mínima en el nivel inferencial. Al culminar la intervención, podemos observar que la prueba abierta supera los resultados de la cerrada en el nivel inferencial, se mantiene casi igual en el nivel literal, pero disminuye en un 8% en el nivel -analítico-crítico-intertextual.

TABLA N°11 PORCENTAJES DE LOS NIVELES DE LAS PRUEBAS DE SALIDA.

	Prueba Cerrada	Prueba Abierta
Nivel literal	79%	75%
Nivel Inferencial	61%	69%
Nivel analítico-crítico	72%	64%

Gráfico N°3



Este resultado nos permite responder la pregunta que nos hicimos respecto a las diferencias en relación con el progreso de la competencia lectora de los estudiantes y la información que nos podría arrojar la comparación entre la prueba abierta y la cerrada. En primera instancia, podemos decir que la diferencia entre las dos pruebas se da básicamente en el nivel -analítico-crítico-intertextual, y esto puede deberse a que la prueba escrita es más exigente, supone autonomía del estudiante frente al texto, al no brindarle opciones de selección. En segunda instancia, podemos considerar que tanto las preguntas de la modalidad abierta como de la cerrada nos brindan información fiable en los diferentes niveles, ya que los resultados son similares, tanto en la PE como en la PS.

El segundo aspecto tiene que ver con el progreso obtenido en los resultados de las dos pruebas, abierta y cerrada, al finalizar la intervención. Se puede decir que los resultados de la intervención fueron favorables al mostrarse progreso en la competencia de los lectores, para los distintos niveles, debido a que las preguntas de las dos pruebas estaban orientadas a que el estudiante mostrara un manejo consciente y coherente del texto, a través del reconocimiento de las relaciones intra y extratextuales, la elaboración de inferencias al interior del texto y la construcción del sentido del mismo al relacionarlo con sus conocimientos previos; se les pedía, además, tomar una posición frente al texto, todo lo que implica un proceso de interpretación.

Las diferencias favorables en los niveles inferencial y crítico, analítico e intertextual al finalizar el programa nos permiten afirmar que el programa de intervención mejoró el proceso de lectura de los participantes, teniendo en cuenta, además, que la prueba abierta implica un proceso de escritura que no está guiado por unas opciones de respuesta, y que exige mayor autonomía y capacidad de análisis de los lectores en su proceso de construcción del sentido del texto. Este hecho, a su vez, constituye un

grado de dificultad mayor que varió en la disminución del resultado favorable en la prueba abierta. Ante esto, consideramos positivo mantener los dos tipos de pruebas en intervenciones semejantes debido a la confiabilidad que brinda la comparación de los resultados obtenidos.

3. EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EJECUTADO

En el contexto del marco teórico presentado anteriormente, diseñamos y ejecutamos el programa de intervención que describimos a continuación.

Como se ha expresado ya, el programa se diseñó para estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle que cursan la asignatura Composición en Español I, como asignatura obligatoria del segundo semestre de su plan de estudios. El programa propuesto corresponde a dicha asignatura en su totalidad. Para la intervención no se modificó el ambiente natural de clase y el programa se desarrolló de acuerdo con la programación académica regular del plan de estudios, en cuanto a la intensidad horaria de los cursos, horario y conformación de los grupos.

Siguiendo el cronograma de actividades propuesto para nuestro proyecto de investigación, como ya se mencionó, la intervención se realizó en dos ocasiones, con grupos diferentes de estudiantes. La primera se realizó en el semestre enero-mayo de 2000, oportunidad en la que se intervinieron dos grupos paralelos de estudiantes –del mismo plan de estudios, del mismo semestre, de la misma asignatura y con el mismo horario de clase-, cada investigadora con un grupo a su cargo.

Con base en los resultados obtenidos en la primera aplicación, se hicieron algunas modificaciones para la intervención que se realizó en el semestre enero-junio de 2001, con un grupo de estudiantes con las mismas características ya mencionadas, a cargo de una de las investigadoras.

El programa que presentamos es el que corresponde a la segunda intervención, por lo tanto, nos referiremos a la primera y sus modificaciones solo cuando lo consideremos pertinente, ya que ésta fue realizada como aplicación piloto.

El programa que se diseñó ofrece a los estudiantes elementos que consideramos básicos para el desarrollo de una competencia comunicativa acorde con las necesidades de un estudiante universitario, ya que les posibilita un uso eficiente de la lengua a través del mejoramiento de sus procesos de lectura, de comprensión de textos académicos y de aprendizaje.

Para que lo anterior se cumpla, el programa promueve las características básicas de la comprensión de textos que la definen como un proceso y no como mero producto o acto mecánico de decodificación o descifrado. Se trata, además, de un proceso intencional y no incidental, ni accidental, ni un simple ejercicio escolar, ya que está orientado al logro de unos propósitos específicos y a la búsqueda de los significados del texto y a la construcción de sentido; proceso interactivo que no depende exclusivamente ni del sujeto ni del texto, sino de la confrontación permanente de los

dos; gradual, ya que se va construyendo y refinando durante el proceso mismo y estratégico, puesto que se realiza a través de una serie de pasos que se orientan a la consecución de la meta propuesta.

Según lo planteado en el marco teórico, para llevar a cabo dicho proceso es necesario que el lector desarrolle, por una parte, ciertas **estrategias cognitivas** que le permitan la comprensión de los contenidos del texto y la construcción de su sentido, es decir, *el logro cognitivo*; por otra parte, unas **estrategias metacognitivas** adecuadas que le permitan el control: *la evaluación y la autorregulación del proceso mismo y de sus resultados*.

Consideramos que el desarrollo de estas estrategias contribuirá a que el estudiante tome una mayor conciencia sobre su propio proceso de lectura y, en consecuencia, lleve a cabo un aprendizaje más eficaz. Poder asumir el control reflexivo de su lectura y la autorregulación de su proceso, lo llevará a convertirse en un lector activo, selectivo, independiente, crítico y lo capacitará para asumir un aprendizaje realmente autónomo y responsable.

Por otra parte, el estudiante universitario, como profesional, debe ser un lector y escritor competente; por esta razón, en su etapa de formación, necesita desarrollar capacidades discursivas que le permitan trascender la concepción de lectura como decodificación de signos y entenderla como la interacción entre el texto y su lector y, a la vez, asumirla no como una simple actividad pasiva sino en sus dimensiones crítica y creativa.

Describiremos en primera instancia los objetivos, luego los contenidos del programa y pasaremos finalmente a la metodología.

3.1. Objetivos

El programa busca generar una serie de *estrategias de lectura* que le permita a los estudiantes universitarios asumir el control reflexivo y la autorregulación de su proceso de comprensión de textos y de aprendizaje.

Para lograr lo anterior, es necesario orientar al estudiante que ingresa a la universidad para que desarrolle *estrategias cognitivas y metacognitivas* adecuadas que lo lleven a asumir conscientemente la lectura como un proceso interactivo de construcción del sentido del texto. Que reconozca la incidencia de sus esquemas previos en los procesos de comprensión y de aprendizaje para que en distintas situaciones de lectura pueda llegar a activar y a usar los esquemas pertinentes para una verdadera interacción con el texto. Que sea capaz de controlar, evaluar y autorregular sus prácticas de lectura y la funcionalidad de ésta en sus procesos de aprendizaje y que, a partir de esta toma de conciencia, llegue a desarrollar estrategias alternativas que le permitan unos procesos de comprensión y de aprendizaje más acordes con sus

necesidades. Que reconozca y use flexiblemente distintas estrategias metacognitivas apropiadas para asumir, supervisar, controlar y evaluar su proceso de comprensión de lectura y de aprendizaje. Por último, que se haga consciente de la necesidad de la lectura intencional y con sentido crítico como elemento fundamental en su formación y en los procesos investigativos propios de su carrera.

3.2. Contenidos programáticos

El eje temático del curso es el análisis de la relación entre **lectura y conocimiento**, por lo tanto, los contenidos del programa se desarrollan a partir de lecturas sobre esta temática. Tomar para el curso un tema único cumple un doble propósito. Por una parte, centra la atención del estudiante en los procesos de construcción de conocimiento sobre dicho tema, lo que constituye el *saber qué*: la lectura y discusión sobre el asunto, les brinda la posibilidad de reconceptualizar sobre los procesos de lectura y su papel fundamental en la aproximación al conocimiento –adquisición, transformación, construcción-, lo que contribuye al desarrollo de *una conciencia* sobre los procesos de lectura y de aprendizaje. Por otra parte, simultáneamente, el estudiante desarrolla estrategias para conseguir una mejor comprensión y controlar su proceso lector, el *saber cómo*: estas estrategias los llevan a asumir su proceso, a controlarlo y a autorregularlo, convirtiéndose en mejores lectores y aprendices autónomos. De esta manera, en una situación natural de aprendizaje, buscamos que el estudiante se haga consciente de la necesidad de la lectura intencional y con sentido crítico como elementos esenciales en su formación y en los procesos investigativos propios de su carrera.

En relación con lo anterior, los contenidos del programa giran sobre estos tópicos básicos:

1. Conceptualización sobre la lectura y su relación con el aprendizaje.
2. Cómo se lee en la universidad, por qué y para qué.
3. Etapas del proceso de lectura y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas:
 - a. *Planificación. Antes de la lectura.* Determinación de los propósitos de la lectura; activación, uso y revisión de los conocimientos previos; procedimiento que se debe seguir y estrategias que se deben utilizar, en relación con las demandas de la tarea y con el tipo de texto.
 - b. *Supervisión. Durante la lectura.* La lectura como proceso selectivo y gradual de construcción de sentido: anticipación de información, identificación de claves del texto, elaboración de inferencias, construcción y confirmación de hipótesis, focalización (subrayado y toma de notas), jerarquización y reorganización de la información, elaboración de resúmenes, elaboración de reseñas críticas, identificación de dificultades y toma de decisiones acerca de los correctivos pertinentes.

- c. **Evaluación. Después de la lectura.** Interrogarse acerca de la eficacia de la comprensión de los contenidos del texto, del procedimiento seguido y de los resultados obtenidos.

La anterior presentación se hace exclusivamente con propósitos pedagógicos y no refleja necesariamente un orden secuencial ni jerárquico de los aspectos propuestos que están estrechamente relacionados entre sí.

3.3. Fundamentos metodológicos del programa

El programa se desarrolla con una metodología de taller en clase, lo que presupone la participación permanente y activa de los estudiantes, quienes individualmente o en grupos pequeños, y con base en pautas generales de trabajo, deben desarrollar, frente a una diversidad de textos, su potencial de creatividad, no solo en la construcción del sentido de los contenidos del texto, sino, además, en la supervisión y evaluación permanente de los logros cognitivos y de sus propios procesos de lectura y de comprensión.

La metodología busca involucrar a los participantes en unos procesos de enseñanza y de aprendizaje *explícitos, razonados y sistemáticos*, a partir de su experiencia como lectores. Para ello, como estrategia pedagógica, **la primera fase** del curso se desarrolla a partir de la autorreflexión de los participantes como lectores para reconocer sus conocimientos previos y su experiencia en la práctica lectora.

En consecuencia con el marco teórico elaborado, el programa de desarrollo de estrategias debe partir de los conocimientos previos de los participantes. Consideramos, así, que el aprendizaje es un proceso gradual de construcción de sentido; más que la acumulación de información es la modificación de nuestras representaciones mentales. El sujeto aprende cuando es capaz de asociar lo nuevo con lo conocido; es decir, todo proceso de aprendizaje se basa en conocimiento adquirido, comprendido previamente. En este sentido, el conocimiento que el sujeto trae sobre la lectura y la comprensión de textos es fundamental para la reconceptualización de dichos procesos, debido a que es a partir de lo que él sabe y de lo que cree sobre lo que sabe que puede involucrarse en las operaciones cognitivas pertinentes.

Con el propósito de iniciar este proceso, se pide a los estudiantes escribir su historia lectora. *La historia lectora* es una manera de activar los procesos de autorreflexión de los estudiantes en un documento en el que ellos tienen que repensar sus procesos de aprendizaje de la lectura, práctica que los estudiantes que llegan a la universidad no están acostumbrados a realizar. Esta mirada autoconsciente permite al profesor adelantar con los estudiantes un ejercicio que les cuesta mucha dificultad, pensarse y reconocer los propios procesos de aprendizaje dentro y fuera del aula. De esta manera, la historia lectora se constituye en la primera aproximación a la conciencia del saber que poseen los individuos sobre lo que han sido los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura a través de su vida.

Para desarrollar esta actividad, partimos del supuesto de que todos los lectores tienen una concepción y un modelo de lectura construidos a lo largo de su vida. Éstos se generan fundamentalmente en dos espacios claves para el desarrollo del sujeto que aprende, la vida familiar y la vida escolar. Por eso, el eje de escritura de la historia lectora lo constituyen cuatro tópicos básicos: proceso de aprendizaje de la lectura e iniciación del sujeto como lector; el ambiente lector en la casa y en el colegio; los procesos de lectura durante la escolaridad de cada estudiante y el tipo de lectura más frecuente en la vida cotidiana de los participantes en el curso.

La lectura de la historia lectora se hace en la clase y nos permite conocer las experiencias, los conceptos, las actitudes, angustias y temores de cada estudiante frente a la lectura. En la clase se discuten los procesos llevados por cada uno, según se refleja en su historia; se recuerdan los textos en que aprendieron; se analizan los procesos que ha adelantado cada estudiante como sujeto que aprende, se analiza qué estrategias, si las hay, ha desarrollado cada uno para aprender a través de los textos y se comparan los modelos de lectura que han seguido hasta el momento

La experiencia de elaborar y de discutir la historia lectora permite a los estudiantes asumir que la lectura es más que descifrar un texto y reconocer que pensarse como sujeto de aprendizaje es difícil, básicamente porque en la vida escolar se lee por obligación y se pregunta sobre lo que dice el texto, pero no se le da espacio a los sujetos para reflexionar sobre sus procesos.

En un segundo momento dentro de la primera fase del programa, los participantes son puestos en situaciones de lectura con unos propósitos definidos previamente para que así se involucren activamente en el procesamiento y la comprensión de los textos: que lean como lo han venido haciendo, sin ninguna instrucción en particular. Una vez realizadas las lecturas, se les lleva a la reflexión y a la verbalización de todo aquello que hicieron durante el proceso para cumplir los propósitos fijados. A través de la discusión de las distintas experiencias se va haciendo una puesta en común sobre el proceso de comprensión.

En síntesis, esta fase pretende que los participantes reconozcan sus procesos de lectura, se vean en el proceso y lo comparen con los de los demás, antes de iniciar la conceptualización formal sobre la lectura y el desarrollo de las estrategias pertinentes.

La **segunda fase** se desarrolla a través de un proceso de enseñanza *explícito, razonado y sistemático* que busca llevar al estudiante a asumir y controlar su propio proceso de comprensión de textos.

Al inicio de cada actividad, el profesor explica a los estudiantes con claridad y precisión en qué consiste la actividad o estrategia, para qué sirve, cómo llevarla a cabo, en qué condiciones (cómo y dónde) y la eficacia de su uso en distintas situaciones (distintos tipos de texto, distintos propósitos y distintas metas de lectura).

Inmediatamente, a manera de *modelado*, el profesor lee el texto y mientras lo hace va poniendo en voz alta sus pensamientos sobre lo que lee. Esta actividad sirve para mostrar los procesos de pensamiento de la manera más real posible, no solo lo eficaz, sino las dificultades, los problemas y temores; para explorar diferentes alternativas y mostrar sus aciertos y sus fallas; para verbalizar las acciones cognitivas, y ayuda, además, a que los estudiantes tomen conciencia de los procesos mentales y de su función. Luego se pasa a una nueva lectura con otro texto, con el mismo procedimiento, pero esta vez se pide a los alumnos que vayan identificando las estrategias y comentando sobre su utilidad. Para esto último, se induce a los alumnos a partir de preguntas como: ¿Qué estrategias se han usado? ¿Era necesaria una estrategia en particular? ¿Cuál ha sido su eficacia?

Puesto que los sujetos no adquieren las estrategias por mera observación de modelos, sino que necesitan una práctica que les permita identificar los casos de aplicación de cada una de ellas y las acciones que se llevan a cabo durante el proceso, después de la etapa de modelado, en un proceso de *práctica guiada*, los estudiantes leen y aplican las estrategias, poniendo en voz alta sus pensamientos, mientras el profesor los orienta y supervisa el proceso. Esta actividad se basa en el diálogo permanente entre profesor y estudiantes. A partir de preguntas, el profesor señala dificultades, orienta a los estudiantes en la búsqueda de alternativas, los lleva a la autoevaluación y a la toma de decisiones y les pide la verbalización de sus procesos de razonamiento. Finalmente, los estudiantes, dentro y fuera de la clase, asumen una *práctica autónoma* de lectura, en la que toman sus propias decisiones, supervisan y regulan sus procesos, reflexionan sobre ellos y los hacen explícitos en el portafolio.

En todo este proceso, el papel del profesor varía de acuerdo con los momentos y las necesidades de los estudiantes. Inicialmente explica y modela, posteriormente orienta y supervisa, asumiendo la regulación externa para facilitar que el estudiante, en un proceso de reelaboración, gradualmente vaya asimilando las estrategias metacognitivas, les atribuya un significado propio y las integre en sus esquemas cognitivos, internalizándolas hasta lograr que llegue a la autorregulación de sus procesos. Esto responde a lo que se busca con el programa, cambios cognitivos en el estudiante: que pasen de un tipo de conocimiento a otro más elaborado, construido por cada uno y del control externo al autocontrol.

Un medio para evidenciar los procesos de reflexión y de construcción de conocimientos es el *portafolio* que cada estudiante va organizando durante el desarrollo del programa. El portafolio ha sido considerado algunas veces como la carpeta en la que el estudiante archiva lo mejor de sus producciones; otras, como la carpeta en la que se recoge el proceso de escritura que ha llevado a cabo el estudiante ya que en él se archivan todos los documentos utilizados en el proceso y por lo tanto refleja los avances y dificultades que ha tenido el estudiante. Estas dos modalidades tienen en común el objetivo de evaluar al estudiante, ya que el trabajo es preparado para el profesor o para un evaluador externo al texto producido, quien se encargará de la valoración de dicho portafolio y del sujeto que lo ha organizado.

En este programa se plantea el portafolio como parte integral del proceso de desarrollo de estrategias metacognitivas. Así, éste es más que un archivo o carpeta en la que se recogen los trabajos de los estudiantes, ya que la manera como se organicen los contenidos que debe contemplar y la metodología de trabajo con la que se hace, están pensadas para hacer del portafolio un medio para revisar los procesos desarrollados a lo largo del curso y su objetivo fundamental no es la evaluación por parte del profesor, sino la evaluación y autorreflexión del estudiante, como su autor.

Para el proceso de su elaboración, se le suministra al estudiante una guía con los siguientes elementos, como pautas generales que el mismo estudiante decide cómo utilizar:

1. Su organización se hace con criterios explícitos: fechas de cada sesión, documentación completa y legible.
2. Se archivan:
 - Las lecturas y talleres que se realizan durante el desarrollo del curso.
 - Las reflexiones escritas de los estudiantes después de cada clase, en las que básicamente se abordan estos interrogantes: ¿Sobre qué aspectos trabajamos hoy? ¿Qué sabía sobre esto? ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué nuevas preguntas tengo?
 - Al iniciar cada sesión se leen algunas de estas notas para ir tejiendo relaciones entre los temas que se van abordando y contar así en cada clase con los procesos individuales que se van desarrollando a lo largo del semestre.
 - Los textos que se leen durante el curso con las huellas de su lectura.
 - Los talleres, sus elaboraciones y revisiones.
 - El material adicional conseguido por los estudiantes como complemento de los temas trabajados en clase.
3. Puesto que el propósito del portafolio es reconocer procesos de construcción de conocimiento, más que una síntesis de las actividades realizadas, se tienen en cuenta aspectos como los siguientes:
 - *Los propósitos de las tareas:* para qué se estudian y analizan las diferentes temáticas, para qué se escribe el portafolio.
 - *Los conocimientos:* activación y uso de los conocimientos previos pertinentes; qué se sabe sobre el tema, qué se ha aprendido en cada clase y, por lo tanto, qué tanto se han transformado los conocimientos sobre el tema.
 - *Sobre el proceso:* Cómo se ha aprendido: leyendo, reflexionando, trabajando en taller, en las plenarias, con la explicación del profesor, con las preguntas y aclaraciones de los compañeros. ¿Qué actividades o cuáles partes de esas actividades fueron las que permitieron aprender?
 - *La identificación de los elementos esenciales del contenido (de las lecturas, las exposiciones, las discusiones)* tanto en relación con los propósitos de la tarea, como desde los intereses de cada uno: aquí caben los conocimientos

experienciales, la relación entre la práctica y las teorías trabajadas, entre la experiencia propia y la de los demás.

- *La atención selectiva en lo esencial y no en los detalles:* en cuanto a lo trabajado en la clase, se centra la atención en lo esencial de su contenido y se toma partido desde el escrito mismo, así en la clase no se haya asumido una posición explícita sobre los contenidos y los procesos.
 - *Elaboración y comprobación de inferencias* sobre los contenidos de la clase y de los textos, el estudiante destaca informaciones nuevas que, sin ser explícitas en la clase o en los textos, son necesarias para su comprensión.
 - *Control permanente del proceso en relación con las metas:* hacerse preguntas que permitan verificar la comprensión, detectar dificultades de comprensión y sus causas, remediar y compensar las dificultades y evaluar las soluciones.
 - *Evaluación crítica de los contenidos:* para qué sirven, qué aportan, sus argumentos están bien contruidos, etc.
 - *Evaluación de todo el proceso y sus resultados:* al confrontar la reflexión propia con la de los demás sujetos de la clase, se evalúa el proceso en relación con los otros y se confrontan las interpretaciones y preguntas con el proceso seguido por cada uno.
 - El portafolio debe hacerse cada día como una forma de repensarse como sujeto-agente de aprendizaje y de conocimiento. Por lo tanto, se dan los últimos diez minutos de cada clase para organizar las ideas básicas para la elaboración de este documento.
4. La evaluación del portafolio se realiza teniendo en cuenta todos los elementos anteriores, con los que se construye una ficha de evaluación que el profesor lleva de cada estudiante. Esta evaluación se realiza en la mitad –evaluación intermedia- y al finalizar el curso -evaluación final.

4. PROPUESTA DE PROGRAMA

La siguiente propuesta se fundamenta en el marco teórico ya expuesto y, en términos generales, sus objetivos y la metodología son los mismos descritos para el programa ejecutado. En cuanto al eje temático del programa, nuestra recomendación, dados los resultados obtenidos con este estudio, es que se mantenga *Lectura y conocimiento*. De esta manera, el programa cumple el objetivo doble que, en nuestra opinión, debe cumplir todo programa de lectura: construir conocimiento sobre los contenidos de los textos que se leen y, a la vez, desarrollar estrategias de lectura adecuadas a las necesidades de los estudiantes. Además de lo anterior, el estudio y la discusión de la temática planteada y la práctica de lectura en el aula, hacen que profesores y estudiantes reconozcan la lectura como parte integral de su formación académica y profesional.

PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN⁴

		ACTIVIDADES CONTENIDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMIENTO
PRIMERA FASE	<i>INTRODUCCIÓN</i>	Aplicación de encuesta sobre estrategias metacognitivas: diagnóstico.	Identificar la conciencia de los estudiantes sobre la comprensión de textos y sobre sus estrategias de lectura, antes de iniciar el curso.	Se entrega a cada estudiante la encuesta para que la responda en un tiempo de 45 minutos. Con base en este diagnóstico el profesor puede decidir sobre qué aspectos específicos de los procesos de comprensión de textos y de aprendizaje hacer más énfasis a lo largo del curso.
		Proceso para la elaboración de la historia lectora.	Identificar el conocimiento previo de los estudiantes sobre la lectura para su reconceptualización y para la construcción de nuevos conocimientos.	Se entrega a cada estudiante una guía con los tópicos para elaborar un texto en el que reflexione sobre la manera como se han desarrollado sus procesos lectores.
		Presentación y discusión del programa del curso	Analizar con los estudiantes los objetivos, los contenidos, la metodología y los procesos de evaluación del curso.	Se leen en clase el programa, analizando las expectativas de los estudiantes en relación con los objetivos, la metodología y la propuesta de evaluación del curso.
		Proceso de elaboración del portafolio como herramienta que permite al estudiante ir estableciendo relaciones entre los temas que se abordan e ir	Analizar y discutir con los estudiantes la elaboración del portafolio: sus objetivos, procedimiento y evaluación.	Se entrega a cada estudiante un documento con las pautas para la elaboración del portafolio. A partir de su lectura y discusión se aclara su papel en el proceso

⁴ NOTA: el programa se propone para una intensidad horaria de 3 horas semanales durante un semestre académico.

		identificando sus procesos de aprendizaje y de construcción de conocimientos.	que cada estudiante debe desarrollar a lo largo del semestre.
SEGUNDA FASE	1. CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE LECTURA Y APRENDIZAJE.	Análisis de los comentarios e interrogantes planteados por los estudiantes en su portafolio.	Revisar lo desarrollado, articular los distintos aspectos trabajados. Reforzar, ampliar, modificar, construir conocimiento.
		<p>- A partir de este momento, todas las sesiones se inician con esta actividad.</p> <p>La lectura y el aprendizaje: cómo se lee en la universidad, por qué y para qué. Lectura del documento <i>Leer para aprender.</i></p>	<p>Los estudiantes leen sus reflexiones y se hace una discusión en torno a ellas. La profesora hace las aclaraciones pertinentes.</p> <p>Cada estudiante lee el documento, reflexionando sobre su proceso y luego se hace una puesta en común. Se confronta esta actividad con lo que plantea el documento.</p> <p>Conceptualizar sobre la lectura como proceso de construcción de sentido. Identificar las relaciones entre los procesos de comprensión de textos y de aprendizaje. Mostrar, en la práctica, el papel activo que desempeña el lector durante el proceso de construcción del sentido del texto.</p>
	2. LOS ESQUEMAS Y LA LECTURA.	Talleres sobre los esquemas y su papel en la lectura.	Entender, desde la práctica, qué son los esquemas, cómo se activan y su papel fundamental en el proceso de lectura.
			Se propone a los estudiantes la lectura de un texto, renglón por renglón, para que ellos vayan escribiendo las ideas, imágenes y asociaciones en relación con la situación que el texto describe en cada línea. Se recogen los resultados de esta actividad y se hace una puesta

en común en relación con el propósito planteado.

Lectura del documento *Los conocimientos previos y la lectura*

Confrontar lo obtenido en las actividades anteriores con lo que se plantea sobre el tema en el documento, para conceptualizar sobre los esquemas y su papel en el proceso lector. Identificar los esquemas necesarios para la comprensión del texto: los generales, los del código lingüístico, los específicos del área y los formales y la incidencia de todos éstos en la comprensión del texto.

MODELADO

El docente realiza la lectura del documento en voz alta, estableciendo relaciones entre los conocimientos previos y la información del texto, elaborando hipótesis y haciéndose preguntas sobre los contenidos para confrontar las respuestas con el texto. Una vez leído el texto se hace la discusión sobre la temática planteada en él. Finalmente, se recogen y revisan los resultados de los talleres y de esta lectura, confrontando la práctica con la teoría.

3. EL TEXTO Y LA LECTURA

Taller sobre la coherencia textual.

Identificar los elementos que le dan coherencia y cohesión al texto.

Se entrega a cada estudiante una selección de extractos de textos coherentes y otros con problemas de cohesión y de coherencia. Se le pide que estime su grado de comprensión de cada uno y que analice las razones para ello. A partir de la discusión de las respuestas de los estudiantes, se identifican los elementos que hacen del texto un todo coherente.

Lectura del documento <i>El texto y la lectura</i>	Darse cuenta del papel del texto y de sus características en el proceso lector. Identificar los rasgos de textura: qué hace que un texto sea texto. Asumir la comprensión de textos como la interacción permanente entre el lector (sus esquemas) y el texto (características) en un contexto particular de lectura.	Lectura conjunta y discusión del documento. Revisión de los conceptos que se resaltaron en el taller y confrontación con lo planteado en el documento estudiado.
Taller de reorganización estructural de textos	Revisar y conceptualizar sobre el texto, su cohesión y su coherencia. Poner en práctica los conceptos trabajados durante las actividades anteriores. Construir el sentido del texto a partir de la interacción de los esquemas relevantes y las claves del texto. Analizar el comportamiento de los estudiantes durante el proceso de lectura.	Se entrega a cada estudiante una selección de textos de distinto tipo, cuyos párrafos aparecen en desorden y se le pide reorganizarlos, haciendo de cada uno un texto coherente. Se revisan los elementos específicos de cada texto que permiten su reorganización.
Taller sobre tipos de textos: narrativo, expositivo, argumentativo, descriptivo.	Identificar diversos tipos de textos y analizar sus características y la importancia del manejo de estos aspectos en el proceso lector.	Se entrega a cada estudiante una selección de textos cortos, representativos de tipos particulares de texto. Se pide a los estudiantes identificar las ideas centrales de cada uno y analizar su estructura formal, haciendo énfasis en los aspectos específicos de cada tipo de texto: organización de la información, rasgos

4. ESTRATEGIAS DE
LECTURA

Estrategias de comprensión.
Talleres con textos de diverso
tipo sobre la temática central
del curso.

Materiales de clase sobre
*Estrategias y sobre estrategias
cognitivas y metacognitivas:*
qué se entiende por estrategia,
tipos y funciones.

Asumir el proceso de la lectura
como un proceso intencional,
analítico y crítico, conducente a
la construcción del sentido del
texto.

Retomar las estrategias
trabajadas hasta el momento,
conceptualizarlas y ponerlas en
práctica.

lingüísticos, uso de conectores,
etc. Finalmente, se hace una
puesta en común para
sistematizar lo visto sobre el
texto.

A partir de este momento del
programa, es necesario hacer un
proceso de observación sobre
las actividades que realizan los
estudiantes para comprender el
texto. Se pone a los estudiantes
en situaciones de lectura una
vez realizadas se revisan los
logros cognitivos alcanzados
sobre los contenidos del texto.
Se pide a los estudiantes
analizar por escrito el proceso
seguido durante la lectura para
comprender el texto. Se hace
una puesta en común para
recoger y revisar las estrategias
modeladas por el profesor y
trabajadas hasta el momento.

Desde este momento a partir de
la lectura individual de diversos
textos, se trabajan las distintas
estrategias. *Cognitivas:*
anticipación de información,
identificación de las claves del
texto, elaboración de
inferencias, construcción y
confirmación de hipótesis,
focalización, jerarquización de

la información, reorganización, elaboración de resúmenes y reseñas, identificación de dificultades de comprensión y toma de decisiones acerca de los correctivos. *Metacognitivas:* Planificación (antes de la lectura); control y regulación (durante la lectura) y evaluación (al finalizar). A medida que se va leyendo el material sobre estrategias, se van analizando los conceptos fundamentales presentados y confrontando la teoría con la práctica realizada a través de los talleres.

Material de clase sobre *El resumen y la reseña.*

Practicar las estrategias trabajadas y afianzar las estrategias de organización y de elaboración. Estudiar sobre el resumen y su uso como estrategia de organización de los contenidos del texto. Identificar las características de un resumen y las pautas para su elaboración y evaluación.

Se inicia con una lluvia de ideas sobre la concepción que los estudiantes tienen sobre el resumen y su elaboración. Posteriormente, se lee y discute el material de clase, confrontando los conocimientos previos con el texto y se hacen las aclaraciones y precisiones pertinentes.

Taller para la elaboración de resúmenes.

Poner en práctica la elaboración de resúmenes como estrategia de construcción de conocimiento y de aprendizaje.

Cada estudiante lee un texto acordado para esta actividad y a partir de la construcción de su macroestructura, elabora el resumen de sus contenidos. Con base en el análisis de algunos de ellos se realiza entre todos el

resumen del texto.

Estudiar sobre la reseña, su uso como estrategia de elaboración y su importancia en el proceso de aprendizaje. Identificar las características de una reseña y las pautas para su elaboración y evaluación.

Después de la lectura y análisis, en grupo, del material de clase, se leen ejemplos de distintos tipos de reseña. Durante la lectura se van identificando las características específicas de este tipo de texto.

Taller para la elaboración de reseñas.

Poner en práctica la elaboración de reseñas como estrategia de construcción de conocimiento y de aprendizaje.

Cada estudiante lee el texto propuesto, utilizando las estrategias que considere pertinentes para construir la macroestructura del texto, el resumen y la reseña.

5. EVALUACIÓN DEL CURSO

Revisar y afianzar las estrategias de lectura vistas a través del curso. Practicar las estrategias trabajadas. Reflexionar sobre el proceso llevado a cabo por cada uno de los alumnos de la clase.

Como actividad de refuerzo, se recomienda que los estudiantes elaboren fuera de clase los resúmenes y reseñas de algunos textos ya trabajados en clase. A partir de la lectura de algunos de estos resúmenes y reseñas, se discuten los contenidos y se revisan las estrategias utilizadas.

Entrega de los portafolios para su evaluación.

Analizar el papel del portafolio como herramienta metacognitiva que permite al estudiante establecer relaciones entre los temas que se abordan e identificar sus propios procesos.

Como parte del proceso de evaluación los estudiantes entregan el portafolio con una autoevaluación del proceso llevado a lo largo del semestre.

A MODO DE CONCLUSIÓN: ALGUNAS REFLEXIONES

El proceso de fundamentación teórica nos permitió la revisión, la profundización y el refinamiento de nuestro conocimiento sobre las operaciones y las estrategias cognitivas y metacognitivas que se llevan a acabo durante el proceso de comprensión de textos. Este conocimiento más elaborado fue la base para ir revisando y reelaborando, durante el proceso de investigación, tanto los instrumentos de recolección de información como el programa de intervención en sus distintos aspectos: selección de lecturas, actividades, metodología, evaluación.

La posibilidad de confrontar la conceptualización que íbamos construyendo en la revisión teórica, con la práctica del aula, a través del programa de intervención, nos permitió reelaborar los conceptos fundamentales y construir conocimiento nuevo sobre los procesos de comprensión de textos y de aprendizaje y nos llevó a reconocer que involucrarse con procesos metacognitivos en la lectura es abordar el terreno del aprendizaje. Específicamente el trabajo desde lo metacognitivo nos permitió entender el aprendizaje como un proceso intencional y gradual ocasionado por un sujeto activo, agente de sus propios procesos de conocimiento. Esto implica que el estudiante sea asumido por el profesor y se asuma como sujeto de conocimiento. De esta manera, avanzamos en reducir la brecha entre lo que plantea la teoría y la práctica de aula, uno de los aspectos que habíamos identificado como problemático en el proyecto.

Desde esta óptica, durante el estudio pudimos constatar influencias mutuas entre metacognición y aprendizaje, procesos que se nutren y enriquecen recíprocamente: a mayor conciencia, mayor control, lo que lleva a un aprendizaje más intencional y autónomo, y, por su parte, este aprendizaje incide en una mayor conciencia y así sucesivamente.

La utilización de la historia lectora, antes del inicio del curso, es un instrumento muy útil para reconocer la experiencia y el conocimiento con que llegan los estudiantes. Encontramos, entre otros datos, como información importante, que en los primeros años de escolaridad aún se hace énfasis en aprender a descifrar el lenguaje escrito; que el gusto por la lectura se desarrolla fundamentalmente en los años de la infancia y que, en este aspecto, juega un papel primordial la familia. En términos generales, en la escuela la lectura sigue siendo una tarea que el sujeto asume para responder de manera literal, en algunos casos inferencial, a las preguntas planteadas por el profesor. En síntesis, la lectura se asume como un ejercicio escolar que no se articula con los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, el sujeto no la incorpora a su experiencia vital.

El saber recogido en la historia lectora permitió, además, a las profesoras y a los estudiantes comparar y revisar el concepto y el modelo de lector que tiene cada uno, antes de iniciar el programa de intervención, y se constituyó en un punto de referencia en cada etapa del proceso. Destacamos, también, su valor como punto de partida

fundamental en el proceso metacognitivo de cada uno de los sujetos, ya que les permitió reconocerse y asumirse como sujetos de aprendizaje, en un proceso en el que se destacó el papel fundamental de los textos y su relación con el lector. Este documento fue retomado a lo largo del curso para su reconstrucción y evaluación por los estudiantes, haciendo resaltar sus aciertos y analizando sus fallas para construir un nuevo conocimiento sobre la lectura y sobre los procesos de cada uno.

La experiencia con el programa desarrollado hizo posible que las profesoras y los estudiantes reconociéramos, en la práctica misma, el valor de la lectura en el proceso de construcción de conocimiento. La interacción entre el estudiante y el texto, mediada por el profesor y por sus pares, hace que los esquemas de los participantes en el programa se transformen y cada actividad se convierta en una verdadera construcción de conocimiento para los estudiantes.

La selección de la relación lectura y conocimiento como eje temático hizo que el curso se constituyera en un espacio natural de aprendizaje: se partió del conocimiento previo de los estudiantes, de sus carencias y de sus intereses y, a partir de todos éstos, los estudiantes pudieron construir conocimiento sobre la temática, a la vez que desarrollaron estrategias de comprensión. Más que como un programa de estrategias, el curso se desarrolló como un espacio real de aprendizaje sobre la lectura, y la reflexión permanente de los estudiantes sobre sus procesos les permitió revisar no solo sus concepciones anteriores, sino lo planteado por distintos autores sobre la temática.

Para convertir la lectura en un elemento fundamental en el aprendizaje, el papel del maestro en el aula debe variar, abandonando el afán exclusivo por los contenidos para construir un proceso de aprendizaje en el que el estudiante adquiera conocimientos que le ayuden a aprender cada día más y mejor. Para ello es necesario que implemente en el aula actividades que permitan al estudiante una verdadera conciencia sobre qué aprende y cómo lo hace, además de estimularlo a que asuma el control sobre su proceso de aprendizaje para satisfacer las propias necesidades intelectuales.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso gradual, no exhaustivo, que se logra paso a paso con la práctica, consideramos que el papel del maestro en el desarrollo de estrategias metacognitivas es el de asumir una metodología en la que haga constantemente explícitos los objetivos, oriente a los estudiantes a que se fijen propósitos de aprendizaje claros y los lleve a asumir el control de sus procesos. En este sentido, la información que el profesor suministre a los estudiantes debe ser clara, precisa y el procedimiento flexible para ajustarlo, durante su ejecución, a las metas y a las demandas de la tarea.

En un programa como el propuesto, cuyo interés fundamental es que los estudiantes asuman el control y la autorregulación de sus procesos, es necesaria la evaluación constante por parte de los sujetos que participan en el proceso: el profesor y los

estudiantes. Para hacerlo, las actividades básicas por las que optamos como la elaboración y revisión del portafolio, la observación, registro y análisis de la clase, ofrecen información valiosa, desde diversos aspectos sobre el desarrollo del programa y su incidencia en el desempeño de los participantes.

El portafolio se constituye en un elemento fundamental para el proceso que los estudiantes llevan a lo largo del curso. Su elaboración cumple distintos propósitos: reconocer estrategias de lectura, resumir los textos trabajados dentro y fuera de clase, reflejar el trabajo sistemático de los contenidos del curso, dar cuenta de los talleres y ejercicios realizados y de la corrección permanente de ellos, evaluar el manejo de los contenidos desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal y registrar las reflexiones, inquietudes e interrogantes que se formulan los estudiantes después de cada sesión. En la puesta en común, en cada clase, de lo recogido en el portafolio por los estudiantes, el profesor participa cuando lo considera necesario para aclarar, precisar, sugerir, etc.

La elaboración del portafolio implica para el estudiante un gran esfuerzo cognitivo y metacognitivo, ya que lo obliga a procesar cuidadosamente los contenidos de los textos, a repensar sus procesos, a reconocer sus fortalezas y a identificar sus dificultades. Además, la lectura y discusión de sus contenidos en la clase le permite compararse con sus compañeros como sujetos de aprendizaje y le enseña, desde su experiencia, que no todos aprenden de igual manera, que todos en el aula tienen experiencias e intereses diversos y que éstos se reflejan en sus procesos de aprendizaje. Con él se puede lograr, también, que los estudiantes asuman procesos de autoevaluación de sus aprendizajes y de su desempeño.

Al maestro, el portafolio le permite establecer una comparación entre lo que cree que enseña, lo que enseña y lo que aprenden los estudiantes. Además, le da información sobre qué tipo de actividades, qué contenidos, qué formas de trabajo son más efectivas para el aprendizaje de los estudiantes y le permite replantear sus procesos de enseñanza. Finalmente, la lectura del portafolio antes de iniciar cada sesión, permite actualizar los contenidos de la clase anterior y verificar el nivel de comprensión por parte de los estudiantes.

Otro elemento de evaluación, la observación, el registro y el análisis de la interacción constante en la clase, a través de las actividades de lectura y de los comentarios y reflexiones de los estudiantes sobre sus procesos, permite saber cómo están leyendo y qué procesos están siguiendo para comprender. Además de lo anterior, los talleres y pruebas escritas para indagar sobre los niveles de lectura de los estudiantes y sobre sus procesos y el análisis de las huellas que dejan en los textos, se constituyen en elementos muy útiles para una mejor comprensión de la experiencia.

El estudiante, a lo largo del curso, adquiere herramientas para asumirse como sujeto activo de su aprendizaje y adoptar una actitud positiva sobre su propio proceso, lo que le permite responder de forma adecuada no solo a las tareas rutinarias, sino a las nuevas tareas de aprendizaje que exigen nuevas soluciones.

Las estrategias desarrolladas permiten a los estudiantes adquirir capacidades para conocer y para regular deliberadamente el conocimiento, construyendo no solo un *saber* sino un *saber hacer*, que lo capacitan para *aprender a aprender*. El sujeto puede manipular consciente e intencionalmente su saber y su saber hacer para obtener las metas propuestas y llegar más eficientemente a aprender. Se trata no solo de saber lo que hay que hacer para conocer, sino de saber hacerlo, controlándolo en su ejecución.

La posibilidad de asumir un comportamiento estratégico –poder analizar las propias prácticas y cómo inciden éstas en el desempeño- facilita el procesamiento y manejo más eficaces del conocimiento pertinente y de los procedimientos necesarios para responder a las demandas de la tarea y lograr los objetivos propuestos.

El hecho de incorporar a la clase tanto la lectura como elemento fundamental del conocimiento como la reflexión personal de los procesos, es una motivación para que los estudiantes participen más activamente y, en el proceso mismo, se den cuenta de que solo lo pueden hacer leyendo, reconociendo el texto, confrontando el contenido con sus experiencias. En este proceso los estudiantes empiezan a identificar y a solucionar sus dificultades y al finalizar el curso tienen a su haber algunas estrategias que utilizarán de acuerdo al propósito de lectura y al tipo de texto.

El análisis de los resultados de la encuesta y de la prueba de lectura de salida, así como la observación del comportamiento de los estudiantes en sus procesos lectores, a lo largo del curso, tanto en el manejo de los contenidos del texto como en el control de sus procesos, nos lleva a afirmar que el curso modificó la concepción de los estudiantes sobre la lectura, les permitió enfrentarse a varios tipos de textos y asumir diferentes formas de leer de acuerdo con los propósitos fijados, sus conocimientos previos y el texto mismo. Los estudiantes reconocieron la necesidad de tener propósitos claros antes de la lectura, de orientar las actividades que realizan durante el proceso de acuerdo con esos propósitos y de reelaborar los contenidos del texto, con base en sus conocimientos previos como estrategias fundamentales para construir una representación coherente de lo que el texto expresa.

En relación con lo anterior, podemos decir que al final del curso los estudiantes:

1. Tienen mayor claridad sobre el papel de la lectura en su proceso de formación.
2. Reconocen sus estrategias y sus procesos.
3. Hacen mejor uso de su conocimiento previo y del texto mismo en la construcción del sentido de lo que leen.

4. Dan mejor cuenta de sus procesos de lectura, lo que les permite asumir un mayor control y la autorregulación de ella.

Para finalizar, queremos mencionar algunos aspectos que no están del todo resueltos:

- Cómo hacer más evidente la relación entre el control y la autorregulación de los procesos de lectura y el aprendizaje en general.
- Cómo lograr que los estudiantes asuman el control y la autoevaluación permanente de su aprendizaje, que la reflexión crítica sobre su desempeño sea una parte integral de sus procesos y que diseñen alternativas de acción para solucionar sus problemas de aprendizaje y para mejorar su desempeño académico.
- Cómo generalizar el uso de las estrategias metacognitivas a distintas situaciones de aprendizaje.
- Cómo resolver la dificultad generalizada de reconocer y de verbalizar los procesos cognitivos.
- En cuanto a los instrumentos de indagación metacognitiva: cómo determinar la diferencia entre lo que los sujetos dicen que hacen y lo que efectivamente hacen. ¿Sabemos más de lo que podemos decir sobre nuestros procesos cognitivos o decimos más de lo que sabemos?
- Cómo lograr que los profesores integren a sus procesos pedagógicos la reflexión permanente sobre sus prácticas y las de sus estudiantes en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

Adam J. M. 1992. *Les Textes: Types et Prototypes*. Paris: Nathan.

Adams M. J. 1980 "Failures to comprehend and levels of processing in reading". En R.J. Spiro, Bruce B.C. y Brewer W.F., *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.

Adams M. J. y Collins A. 1985 "A schema-theoretic view of reading". En H. Singer y R.B. Rudell (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association.

Alonso J. y Mateos M. 1985 "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación". En *Infancia y aprendizaje* N° 31/32. Madrid.

Anderson R. C. 1985 "Role of the reader's schemata in comprehension, learning and memory" En H. Singer y R.B. Ruddell (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark: International Reading Association.

Anderson, T. M. y Armbruster, B. 1984 "Studying". En P. Pearson (ed.) *Handbook of Reading Research*. New York. Longman.

Alliende F. 1982, "La comprensión de la lectura y su desafío". En *Lectura y Vida*, 3:1. Buenos aires: International Reading Association.

Baker L. 1984 "Children's Effective Use of Multiple Standards for Evaluating their Comprehension". *Journal of Educational Psychology* 76, 588-597. USA: American Psychological Ass.

Baker L. y Brown A.L. 1984 "Cognitive Monitoring in Reading". En J. Flood (ed.), *Understanding Reading Comprehension*. Newark: International Reading Association.

Balmayor E. y Silvestri A. 1999 "Estrategias metacomprendivas en alumnos universitarios: el caso de la autocorrección". En M. C. Martínez (comp.) *Comprensión y producción de textos expositivos y argumentativos*. Cátedra UNESCO. Cali: Universidad del Valle.

Bereiter C. y Bird M. 1985 "Use of Thinking Aloud in Identification and Teaching of Reading Comprehension Strategies." En *Cognition and Instruction* 2, 91-130. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Ass.

Borkowski J.G. 1992 "Metacognitive Theory: A Framework for Teaching Literacy, Writing and Maths Skills". *Journal of Learning Disabilities* 253-257. Austin: Donald D. Hammil Foundation.

Bransford J. D. 1985 "Schema Activation and Schema Acquisition". En H. Singer y R.B. Rudell (ed). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association.

Bransford J. D. y Johnson M. K. 1990 "Consideraciones sobre algunos problemas de la comprensión". En F. Valle y otros (eds.) *Lecturas de Psicolingüística*, Madrid, Alianza.

Brown A.L. 1978 "Development of Strategies for Studying Texts". En *Child Development*, 49. Chicago: University of Chicago Press.

Brown, A. L. 1980 "Metacognitive Development and Reading." En R. J. Spiro y otros. *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.

Brown A. L. 1985 "Metacognition: the Development of Selective Attention Strategies for Learning from Texts". En H. Singer y R. B. Rudell (eds) *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark: International Reading Association.

Brown A.L., Palincsar A.S. y Armbruster B. B. 1984 "Instructing Comprehension-Fostering Activities in Interactive Learning Situations". En H. Mandl y otros (eds.) *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.

Brown A. L. y otros 1986 "The Role of Metacognition in Reading and Studying". En J. Orasanu (ed) *Reading Comprehension from Research to Practice*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.

Bruner J. 1957. "Going beyond the information given". En Gruber (ed.) *Contemporary Approaches to Cognition*". Cambridge: Harvard University Press.

Carpenter P. y Just M. A. 1977 "Integrative Processes in Comprehension". En de La Berge y S.J. Samuels (eds), *Basic Processes in Reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.

Casanave C. P. 1988 Comprehension Monitoring in ESL Reading: A Neglected Essential. En *TESOL Quarterly* V22, N2. USA: TESOL.

Carrel P. 1983a "Three Components of Background Knowledge in Reading Comprehension. En *Language Learning* V33, N2. Michigan: University of Michigan.

Carrel P. 1983b "Some issues in Studying the Role of Schemata, or Background Knowledge, in Second Language Comprehension". En *Reading in a Foreign Language* V1, N° 2. Birmingham: Aston University.

Carrel P. 1984 "The Effects of Rhetorical Organization in English as a Second Language (ESL) readers". En *TESOL Quarterly* V18, N° 3. USA: TESOL.

Carrel P. 1987 "Content and Formal Schemata in ESL Reading. En *TESOL Quarterly* V21, N3. USA: TESOL

Carrel P. y otros 1989 "Metacognitive Strategy Training for ESL Reading". En *TESOL Quarterly* V23, N° 4. USA: TESOL.

Ciapuscio G.E. 1994 *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Coll C. 1988 "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. En *Infancia y Aprendizaje*, 41. Madrid.

Collins, A. y Smith, E. 1982 "Teaching the Process of Reading Comprehension". En D. J. Detterman y R. J. Sternberg (eds.) *How and How Much can Intelligence be Increased?* New Jersey: Ablex. Publishing Corporation.

Condemarín M.. 1984 "La teoría del esquema: implicaciones en el desarrollo de la comprensión de la lectura". En : *Lectura y Vida*. Año 5 N° 2. Buenos Aires: International Reading Association.

Coulthard, M. 1977 *An Introduction to Discourse Analysis*. Londres: Longman.

de Beaugrande R. de 1980 *Text, Discourse and Process*. New Jersey: Ablex Publishing Corp.

de Beaugrande R. y Dressler W. 1983 *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.

Díaz B.F. y Hernández R.G. 1998 *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista..* México: Mc GrawHill.

Dubin F. y Eskey D. 1986 *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. USA: Addison-Wesley.

Escorcía B. de 1991 "La Lectura como forma de acceso al conocimiento". En *Revista Lenguaje* N° 18. Cali: Departamento de Idiomas, Universidad del Valle.

Fischer P. M. y Mandl H. 1984 "Learner, Text Variables and the Control of Text Comprehension and Recall". En H. Mandl y otros (eds) *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.

Flavell J. H. y otros 1981 "The Development of Comprehension Monitoring and Knowledge about Communication". En: *Monographs of the Society for Research in Child Development*. N° 46.

García Madruga J. y otros. 1999 *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.

Garner R. 1986 "Children's Knowledge of Structural Properties of Expository Text". En *Journal of Educational Psychology*, 78 : 6, 411-416. USA: American Psychological Ass.

Garner R. 1987a "Strategies for Reading and studying expository texts". *Educational Psychologist*, 22 : 3-4, 299-312. USA: American Psychological Ass.

Garner R. 1987b *Metacognition and Reading Comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing Corp.

Garner R. 1989 "Monitoring of Understanding". En *Journal of Reading Behavior*, 12.

Garnham A. 1987 *Mental Models as Representation of Discourse and Text*. USA: Ellis Horwood Ltd.

Garnham A. y Oakhill J. 1992 "Discourse and Text Processing from a Mental Models Perspective". *Language and Cognitive Processes*, 7 : 3,4, 193-204. Reino Unido: Psychology Press.

Gaskins I. y Elliot T. 1999 *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

González Marqués J. 1991 "Las inferencias durante el proceso lector". En A. Puente (comp.) *Comprensión de lectura y acción docente*. Salamanca: Fundación G. S. R.

Goodman, K. S. 1967 "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". En: *Journal of the Reading Specialist*, 6. USA: International Reading Association.

Goodman K. S. 1982 "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En E. Ferreiro (ed.) *Nuevas perspectivas sobre los procedimientos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Gutiérrez C. M. 1992 "Comprensión y memoria de textos". En: *Tratado de Psicología General*, J. Mayor y J. Pinillos (comps.), Tomo IV Memoria y Representación. Madrid: Alhambra.

Graesser A.C. y Kreuz R.J. 1993 " A Theory of Inference Generation during Text Comprehension". En *Discourse Processes* 16.

Hardy L.T y Jackson H.R. 1998 *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Prentice-Hall.

Jiménez, R. y Gámez, A. 1987 "Literature-based Cognitive Strategy Instruction for Middle School Latinamerican Students". En *Journal of Reading*, 40: 84-91. USA. International Reading Association.

Jurado F. y otros. 1998 Juguemos a interpretar. *Evaluación de competencias en lectura y escritura*. Bogotá: Plaza y Janés.

Just. M. A. y Carpenter, P. 1987 *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. USA: Allyn and Bacon.

Kintsch W. 1988 "The Use of Knowledge in Discourse Processing: a Construction. Integrated Model". En *Psychological Review*, 95: 2, 163-182. U.S.A.

Kintsch, W. y van Dijk, T. A. 1978 "Toward a Model of Text Comprehension and Production". En: *Psychological Review*, 85: 363-394. U.S.A.

Kintsch, W. y otros, 1993 "A Comprehension-based Approach to Learning and Understanding". En *The Psychology of Learning and Motivation*, 30: 165-214. San Diego: Academic Press.

La Berge D. y Samuels S. J. 1977 *Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension*: Hillsdale: Lawrence Erlbaum. Ass.

León J. A. 1991 "La mejora de la comprensión de lectura, un análisis interactivo". Madrid: *Infancia y Aprendizaje* N° 56. Madrid.

Lesgold M. A. y Perfetti Ch. A. (ed.) 1981 *Interactive Processes in Reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. Ass.

López, G. S 1996 "Esquemas cognitivos y comprensión de lectura". Videoconferencia, Teleseminario de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura, Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, U. del Valle.

López, G. S 1997a "La metacompreensión y la lectura". En M. Martínez (Comp) *Los Procesos de la Lectura y la Escritura*. Cali: Universidad del Valle.

López, G. S 1997b "Los Esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos". En *Revista Lenguaje* N° 26. Cali: International Reading Association. Universidad del Valle.

López, G. S 1998 *La lectura: estrategias de comprensión de textos expositivos*. Módulo de apoyo, Programa de formación de docentes en el área del lenguaje. Cali: Universidad del Valle- MEN-ICETEX.

López, G. S 1999 " Los profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores autónomos". En Revista *Lenguaje* N° 27. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

López, G. S y Arciniegas E. 2002 *Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario*. Informe final de investigación. Cali: Centro de documentación, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

López, G. S y Arciniegas E. 2003 "El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos". En *Revista Lenguaje* N° 31, Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

Martí E. 1995a "Metacognición, desarrollo y aprendizaje". En *Infancia y Aprendizaje* 72. Madrid.

Martí E. 1995b "Metacognición: entre la fascinación y el desencanto". En *Infancia y Aprendizaje* 72. Madrid.

Martínez M. C. 1991 *La Sémantique du Social, la Sémantique de la Nature: Un Ecodiscours*. Tesis Doctoral, U. de París XIII.

Martínez M. C. 1994 *Análisis del Discurso*, Cali: Universidad del Valle.

Martínez M. C. 1997a (comp.) *Los procesos de la lectura y la escritura*. Cali: Universidad del Valle.

Martínez M. C. 1997 b "El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario". En M.C. Martínez (comp.) *Los procesos de la lectura y la escritura*. Cali: Universidad del Valle.

Mateos, M. 1989 *Leer para comprender: Desarrollo y valoración de un programa de entrenamiento en supervisión y regulación de la comprensión lectora*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma.

Mateos, M. 1991a "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora". En *Infancia y Aprendizaje*. N°. 56. Madrid.

Mateos, M. 1991b "Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora". En *Infancia y Aprendizaje*. N°. 56. Madrid.

Mateos, M. y Alonso, J. 1991 "Metacognition and Reading Comprehension: Strategies for Comprehension Monitoring Training". En M. Carretero y otros, *Learning and Instruction* 3. Oxford: Pergamon Press.

- Mateos, M. 2001 *Metacognición y educación*. Argentina: Aique.
- Mayer, R. E. 1988 "Learning strategies: an overview". En C.E. Weinstein y otros (eds.) *Learning and Study Strategies*. New York: Academic Press.
- Mayor, J. 1991 "La actividad lingüística: entre la comunicación y la cognición". En J. Mayor y J. L. Pinillos (eds.) *Tratado de Psicología General Tomo VI Comunicación y Lenguaje*, Madrid: Alhambra.
- McGinitie, W. H. y otros 1982 "El papel de las estrategias cognitivas no acomodaticias en ciertas dificultades de comprensión de lectura". E. Ferreiro y M. Gómez (eds.) *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. México: Siglo XXI.
- Monereo C. y otros. 2000 *Estrategias de Enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: GRAO.
- Orasanu, J. (ed.) 1986 *Reading Comprehension: from Research to Practice*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- Noel B. 1999 "La Métacognition: L'art d'évaluer ses performances". En *Le Cerveau et La Pensée*. Paris: Editions Sciences Humaines.
- Orasanu, J. y Penny, M. 1986. "Comprehension Theory and How It Grew in Reading Comprehension: From Research to Practice". En J. Orasanu (ed.) *Reading Comprehension: from Research to Practice*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. Ass.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. 1984 "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Monitoring Activities". *Cognition and Instruction*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. Ass.
- Paris S.G. 1988 "Models and Metaphors of Learning Strategies". En C. E. Weinstein y otros (eds.), *Learning and Study Strategies*. New York: Academic Press.
- Pearson, D. y otros 1984 *Handbook of Reading Research*, VI. London: Longman.
- Perfetti, Ch. y Roth, S. F. 1981 "Some of the Interactive Processes in Reading and Their Role in Reading Skills". En A. M. Lesgold y Ch. Perfetti (eds.) *Interactive Processes in Reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. Ass.
- Péronard T.M. y otros 1997 *Comprensión de textos expositivos: de la teoría a la sala de clases*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Pozo Juan I y Monereo Carles. 1999 *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

Resnick, L 1984 "Comprehension and Learning: Implications for a Cognitive Theory of Instruction". En H. Mandl y otros (eds.) *Learning and Comprehension of Texts*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. Ass.

Reynolds, R. E. y Shirey, L. 1988 "The Role of Attention in Studying and Learning". En Weinstein, E. y otros (eds.), *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press.

Rinaudo M.C 1993 "Metacognición y estrategias de aprendizaje". En *Lectura y Vida* 3. Buenos Aires: International Reading association.

Rio P. del 1985 "Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora". En *Infancia y Aprendizaje* 31/32, 21-43. Madrid.

Ruddell, R. B. y Speaker, R. 1985 "The Interactive Reading Process: a Model". En H. Singer y R. B. Ruddell (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading association.

Rumelhart, D. E. 1977a "Toward an Interactive Model of Reading". En S. Dornic (ed.), *Attention and Performance*, Vol. VI. New York: Academic Press.

Rumelhart, D. E. 1977b "Understanding and Summarizing Brief Stories". En D. LaBerge y S. J. Samuels (ed.), *Basic Processes in Reading*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum. Ass.

Rumelhart, D. E. 1980 "Schemata: the Building Blocks of Cognition". En R. J. Spiro y otros (eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. Ass.

Rumelhart, D. E. 1984 "Understanding Understanding". En J. Flood (ed), *Understanding Reading Comprehension*. Newark: International Reading Association.

Rumelhart, D. E. 1985 "Toward an Interactive Model of Reading". En H. Singer y R. B. Rudell (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association.

Rumelhart, D. E. 1997 "La comprensión de la comprensión". En E. Rodríguez y E. Lager (comps.) *La lectura*. Cali: Universidad del Valle.

Sainz J. 1991 "Procesos de lectura y comprensión del lenguaje". En Mayor J. y Pinillos. *Tratado de Psicología general. Comunicación y Lenguaje*. Madrid

Sánchez E. Orrantía 1993 Los Textos expositivos. Madrid: Santillana.

Sánchez E. Orrantía y Rosales J. 1992 "Como mejorar la comprensión de textos en el aula". En *Comunicación, Lenguaje y Educación* 1, 89-112. Madrid.

Sandford A.J. y Garrod S.C 1990 "Papel del conocimiento previo en las explicaciones psicológicas de la comprensión de textos". En F. Valle y otros (eds.), *Lecturas de Psicolingüística*. Madrid: Alianza.

Singer, H. 1985 "A Century of Landmarks in Reading Research". En H. Singer y R.B. Rudell (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association.

Singer, H. y Ruddell R.B. 1985 (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark: International Reading Association.

Sinclair, J. M. y Coulthard R. 1975 *An Introduction to Discourse Analysis*. Inglaterra. Longman.

Smith F. 1971 *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Smith F. 1990 *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.

Solé I. 1987 "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. En *Infancia y Aprendizaje* 39-40. Madrid.

Solé I. 1992 *Estrategias de lectura*- Barcelona: Grao.

Spiro, R. J. 1979 *Ethiology of Reading Comprehension Style*. Urbana: University of Illinois.

Spiro, R. J. 1980 "Constructive Processes in Prose Recall". En R. J. Spiro y otros (eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspective from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. Ass.

Tierney, R. J. y Pearson, P. D. 1985 "Learning to Learn From Text". En H. Singer y R.B. Rudell (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association.

van Dijk, T. A. 1977 "Semantic Macrostructures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension". En M. A. Just y P. Carpenter (eds.). *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.

van Dijk, T. A. 1979 "Relevance Assignment in Discourse Comprehension". En *Discourse Processes*, 2, 113-126. USA: Ablex Publishing Corp.

- van Dijk, T. A. 1980 *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- van Dijk, T. 1997 "Semantic Macro - structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension". En M.A. Just y P.A. Carpenter (eds.), *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- van Dijk, T. A. y Kintsch W. 1983 *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vega Manuel de 1989 "Comprensión: esquemas". En *Introducción a la Psicología Cognitiva*, Madrid: Alianza.
- Vidal-Abarca, G. E. y Gilabert, P. R. 1991 "Comprender para aprender: Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos". En *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6. Madrid.
- Vidal-Abarca, G. E y otros 1994 "Efectos de las estrategias de estudio, el conocimiento previo y cambios textuales en el recuerdo, comprensión y aprendizaje de textos científicos". En *Infancia y Aprendizaje* 67-68. Madrid.
- Vega M. de 1989 *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Vega M. de y otros (eds.) 1990 *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*, Madrid: Alianza Editores.
- Weinstein, C. E. y otros 1988 "Assessing Learning Strategies". En C. Weinstein y otros (eds), *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press.
- Widdowson H. 1978 *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson H. 1984 "Reading and Communication". En *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.