

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Por: Álvaro William Santiago Galvis
Profesor Universidad Pedagógica Nacional

Consideraciones iniciales

La labor en el campo de la didáctica de la lengua se fundamenta en la mejora de los procesos comunicativos de los educandos¹. Este proceso de mejoramiento supone trabajar, entonces, la dimensión productiva (hablar y escribir) y la comprensiva (leer y escuchar), entendidas en un sentido amplio; esto teniendo en cuenta que el ser humano, en su condición de ser sígnico, interactúa con diversos sistemas de signos, ya sea como productor o como receptor. En este orden de ideas, el trabajo en lengua implica, entre otros aspectos, abordar la lectura con el fin de potenciar esta habilidad comunicativa en los estudiantes, de tal forma que el objetivo del área en este tema apunta a alfabetizar plenamente a los estudiantes, esto es, asegurar que todos tengan las oportunidades de apropiarse de la lectura como herramienta esencial de progreso cognitivo y de crecimiento personal (Lerner, 2001); lo cual equivale a formarlos como ciudadanos de la cultura escrita, esto es, hacerlos verdaderos practicantes de la lectura y la escritura. Desde este planteamiento, la alfabetización -uno de los fines de la educación lingüística- es un proceso permanente que desborda los límites espaciales y temporales de la escuela, dado que dura toda la vida: “Esta alfabetización en sentido amplio, o conocimiento letrado, avanza en sus saberes y desempeños a medida que se va encontrando con hechos de lectoescritura más complejos” (Marín, 1999:34). Así, la lectura no es únicamente lo que se aprende en los primeros grados, asociada normalmente a la decodificación de signos gráficos, “sino una actividad continua del individuo en la sociedad, un desempeño de sus competencias comunicativas por medio de la palabra, y ese desempeño está siempre en vías de ser mejorado y ampliado” (*Ibid.*, 34). Es en este sentido que se hace necesario formar al individuo como ciudadano de la cultura escrita, de tal forma que llegue a ser lector (y escritor) autónomo y, en consecuencia, pueda desenvolverse con suficiencia como receptor (o productor) de textos escritos, sin importar la situación comunicativa de la que sea copartícipe.

¹ Cabe señalar que en los Lineamientos Curriculares (1998), para el área de lengua castellana, se propone el trabajo en producción y comprensión, como procesos significativos, de ahí que dentro de los ejes que se plantean para pensar propuestas curriculares se defina uno referido a los procesos de construcción de sentido y otro a los procesos de interpretación y producción de textos, los cuales involucran, desde luego, la lectura y la escritura. En esta dirección también se encuentran los Estándares de Lenguaje (Lengua castellana, Literatura y Otros Sistemas simbólicos) que definen como dos de sus factores de organización: la producción y la comprensión textuales.

La lectura

La reflexión sobre la lectura se ha tornado en un aspecto central en distintas disciplinas (psicología, lingüística, psicolingüística, didáctica) dado el papel fundamental que ésta juega tanto en lo individual como en lo social. A partir de las reflexiones que se han generado desde las distintas disciplinas que intentan dar cuenta de ella, la lectura ha dejado de concebirse como el mero reconocimiento de unos signos gráficos, o la simple transcripción de lo gráfico a lo verbal, o la decodificación de unos símbolos alfabéticos, para entenderse como un proceso dinámico y un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto.

Pero esta actividad no sólo se centra en la apropiación del contenido, sino que, a su vez, se constituye en un proceso de construcción y producción de aquél, puesto que es el lector quien activa el proceso semiótico interpretativo² (*cf.* Santiago, Castillo y Ruiz, 2005); en consecuencia, la lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es sólo una actividad simple de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que reconoce esta actividad como un proceso de cooperación textual.

Esta búsqueda y construcción de significado implica que el lector efectúe una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación) en las que pone en juego conocimientos, intereses y estrategias, con los aspectos que proporciona el texto como tal, en unas circunstancias determinadas. De esta forma, la lectura se torna en una interacción entre lector, texto y contexto.

Según este último planteamiento, en estas líneas se asume un modelo interactivo de la lectura, en el cual el lector, ubicado en un contexto particular, pone en diálogo sus conocimientos e intereses con los contenidos y propósito(s) que el texto posee, los cuales se manifiestan a través de los indicios lingüísticos, semióticos y retóricos; diálogo mediado por los procesos cognitivos que el lector pone en marcha. Esta concepción interactiva surge como alternativa frente a los modelos ascendente y descendente³. En relación con éstos, el *modelo de*

² Siguiendo a Bobes (1989:122-124), el proceso semiótico es aquel que le brinda al individuo la posibilidad de generar significado; dicho proceso supone la presencia de tres elementos básicos: el *emisor (locutor)*, el *signo* y el *receptor (interlocutor)*. Este proceso, según la presencia de los elementos y el papel que desempeñen, puede presentar estas variantes: de *expresión*, de *significación*, de *comunicación*, de *interacción* y de *interpretación*.

³ Como complemento a esto, Cassany (2006) argumenta que hay tres concepciones sobre la lectura: la *lingüística*, la *psicolingüística* y la *sociocultural*. La concepción lingüística propone que el significado se encuentra en el texto, así, “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y

procesamiento ascendente (bottom up) asume que el proceso implica ir de la identificación e integración de los niveles inferiores (grafías, palabras, frases) hasta llegar a las unidades lingüísticas superiores (oraciones, texto); en este modelo, la comprensión se asume entonces como reconocimiento de unidades lingüísticas, esto es, un proceso de decodificación. Por su parte, el *modelo descendente (top down)* plantea que el proceso lector va de la mente del lector al texto, de tal forma que el lector se erige como el protagonista del proceso, pues se le concede “gran importancia al hecho de plantear propósitos al leer y a considerar el papel que tienen los intereses, el conocimiento previo y los procesos cognitivos que realiza el lector al interpretar el texto” (Rincón et. al, 2003:78).

Desde la perspectiva del modelo interactivo, el texto ofrece informaciones de tipo lingüístico, textual y discursivo (*cf.* Tardif, 2003). Las informaciones de tipo lingüístico tienen como límite el nivel de la oración, es decir, se presentan en el ámbito intraoracional; estas informaciones corresponden al sistema formal de la lengua (gramática). Las informaciones de tipo textual están referidas a las relaciones interoracionales, esto es, la manera como se integran las oraciones en el nivel textual (coherencia, cohesión). Las informaciones de orden discursivo “tienen que ver con la situación comunicativa, el tipo de discurso y las relaciones entre el texto y el contexto” (Tardif, 183), aspectos éstos de orden pragmático.

El contexto, entre tanto, se relaciona con los elementos del entorno en el cual se lleva a cabo el proceso lector; así, el contexto corresponde “a todas aquellas situaciones que rodean y propician la interacción entre el texto y el lector, de tal manera que aparecen multiplicidad de factores alrededor del acto lector: propósitos del lector, tipo de texto, condiciones de lectura, situación específica, entre otros” (Santiago, Castillo y Ruiz, 2005:23).

El lector aporta todos sus conocimientos, procesos mentales e intereses. Siguiendo a Tardif, el lector se constituye en elemento esencial dado que es él quien posibilita la reconstrucción del significado del texto, el cual se recrea a partir de la interacción de sus conocimientos previos, de diverso tipo, con las informaciones que ofrece el texto y el contexto. En consecuencia,

posteriores. El contenido surge de la suma del significado de todos los vocablos y oraciones” (Cassany, 2006:25). La concepción psicolingüística plantea que el significado no está sólo en el texto sino también en la mente del lector, de tal forma que “leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas reformular, etc.” (*Ibid*, 32). Finalmente, la concepción sociocultural propone que “leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (*Ibid*, 38), de tal forma que al leer se hace necesario recurrir a los aspectos cognitivos pero también a todo el conocimiento sociocultural para poder comprender el texto.

desde la perspectiva del *modelo interactivo* de la lectura, conceptualizada como una actividad cognitiva compleja, el lector se constituye en un procesador de la información que le ofrece el texto. En este punto, atendiendo los planteamientos de Tardif en relación con el saber-leer, la interacción de texto y lector está mediada por los conocimientos de éste, que se pueden agrupar en *declarativos, procedimentales y condicionales*.⁴

Los conocimientos declarativos (el *qué*) están asociados a conocimientos sobre el mundo en general, sobre la lengua y, desde luego, sobre la escritura. Entre tanto, los conocimientos procedimentales tienen que ver con el *cómo* adelantar el proceso lector y están relacionados con los procesos y estrategias de orden cognitivo que le brindan a la persona la posibilidad de que pueda desarrollar una tarea determinada; “en lectura, es a través de las estrategias cognitivas que un lector puede poner en relación diferentes informaciones provenientes de niveles diversos. Es a través de estrategias cognitivas como establece lazo entre sus conocimientos anteriores y las informaciones suministradas por el texto para su comprensión” (Tardif, 187). Forman parte de estos procesos mentales aspectos como abstraer, analizar, comparar, clasificar, organizar, identificar, inferir, recordar, elaborar, que se constituyen en aspectos susceptibles de mejorar, con el fin de potenciar el desempeño lector de los individuos.

Los conocimientos condicionales también tienen que ver con la acción y están asociados al *cuándo* y al *por qué* adelantar una tarea. Siguiendo a Tardif, los conocimientos condicionales “en lectura aseguran que el alumno recurra a la estrategia adecuada en el momento justo” (*Ibid*, 187), de tal forma que le permiten al lector seleccionar las estrategias, los recursos y los procedimientos necesarios para la lectura; de otro lado, le permiten justificar el porqué de su actuación. Además de esto, los conocimientos condicionales incluyen las estrategias metacognitivas que le ofrecen al individuo la posibilidad de controlar la realización de la tarea, en la medida en que le posibilitan analizarla, definir objetivos, establecer estrategias y supervisar el proceso y el resultado.

⁴ De acuerdo con Goodman (1996), la comprensión lectora es un proceso a lo largo del cual el lector va construyendo el significado del texto. Para ello, éste se vale de dos tipos de conocimientos: a) los *conocimientos previos conceptuales*, que corresponden al saber enciclopédico o conocimiento del mundo que posee el individuo, conocimiento que se expresa en términos de esquemas mentales, por ejemplo; y b) los *conocimientos previos letrados*, es decir, los conocimientos que el individuo posee sobre el código escrito en particular, agrupados en conocimientos sobre aspectos materiales o paratextuales (material de soporte, formatos, tipografía, diseño gráfico), así como aspectos textuales (alfabéticos, morfosintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos).

Saber-leer se entiende, así, como una actividad compleja que supone la utilización de diversos tipos de conocimientos que se ponen al servicio de la comprensión e interpretación de un texto. Desde esta óptica, la enseñanza de la lectura implica trabajar, además de contenidos conceptuales y procedimentales, conocimientos de orden metacognitivo, esto es, posibilitar en los lectores en formación el desarrollo de estrategias que les brinden la opción de controlar y evaluar su proceso lector.

Lo anterior conlleva a analizar los tipos de contenidos que se deben tener presentes al momento de enseñar a comprender textos. Según Rincón et. al (2003), el papel del docente en el proceso de enseñanza de la comprensión textual apunta a ofrecer al estudiante el andamiaje necesario que lo lleve a ser lector autónomo. Para ello, se presentan dos tendencias con respecto a los contenidos de la enseñanza de la comprensión:

- a) Enseñar *estrategias de comprensión* que implican lo cognitivo y lo metacognitivo. Estas estrategias se asocian a las tres fases que implica el ejercicio lector, desde la óptica de Solé (1998): *prelectura* o fase de anticipación en la que se encuentra definir objetivos, indagar sobre conocimientos previos, formular predicciones, plantear interrogantes con respecto al texto; *durante la lectura* o fase de construcción, que supone aspectos como centrarse en el contenido principal, controlar la comprensión, identificar afirmaciones, formular hipótesis y evaluarlas, formular preguntas y responderlas, buscar ayuda en caso de tener dificultades de comprensión; y *después de la lectura* o fase de evaluación, que contempla dar cuenta del proceso por medio de diversos recursos: resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, reseñas, entre otros.
- b) Enseñar los *usos sociales de la lectura*. Al respecto, Lerner (2001) argumenta que si el propósito educativo en la enseñanza de la lectura y de la escritura apunta a formar a los estudiantes como *ciudadanos de la cultura escrita*, entonces, “el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental *las prácticas sociales de lectura y escritura*” (Lerner, 85); esto significa tener en cuenta los propósitos de la lectura según la situación, las maneras de leer, las relaciones del lector con otros lectores y con los textos, en fin, supone “concebir como contenidos fundamentales de la enseñanza *los quehaceres del lector, los quehaceres del escritor*” (Ibíd, 96); en otras palabras, se asumen como contenidos escolares todas las acciones que ejecutan los lectores y escritores cuando enfrentan las tareas lectora y escritora. Siguiendo a Lerner, entre las

cosas que hace un lector y que implican interacción con otros se encuentra “comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por un libro o una noticia, discutir sobre las intenciones implícitas en los titulares de cierto periódico...” (*Ibíd*, 96); otros quehaceres son de carácter individual: anticipar, releer, un fragmento, dejar de lado aspectos que no interesan, valorar el texto, definir objetivos, entre otros.

Un uso social de la lectura apunta, por ejemplo, a conseguir información o aprender, para lo cual los lectores emplean una serie de recursos cognitivos (identificar, seleccionar, abstraer, generalizar, comparar, inferir, predecir...) y metacognitivos (definir un objetivo, determinar estrategias para adelantar la tarea, supervisar, autorregular y evaluar la tarea), que se hacen evidentes en actividades tan sencillas y cotidianas como formular preguntas, establecer predicciones, subrayar, tomar notas, identificar afirmaciones, elaborar resúmenes, etc.; aspectos éstos que se constituyen en los indicios (indicadores de logro, si se quiere) que permiten evidenciar tanto el proceso como el resultado del ejercicio lector y que, como se ha anotado, se constituyen en parte de los contenidos que se deben abordar en la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Según esto, dichos contenidos -estrategias y usos sociales- no son excluyentes sino complementarios para formar lectores competentes.

3. La metacognición

En términos generales, el concepto cognitivo está referido al conocimiento que el individuo tiene del mundo, mientras que la metacognición se asume como “la cognición sobre la cognición, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento” (Mayor, Suengas y González, 1993:51); esto está relacionado con la conciencia que se tiene del conocimiento y cómo se obtiene. En este orden de ideas, la metacognición se puede entender como un conocimiento autorreflexivo que se logra a través de la autoobservación.

La metacognición se encarga del conocimiento de los mecanismos implicados o responsables del conocimiento y de las operaciones mentales responsables del mismo; de esta forma, se puede entender como un tipo de conocimiento que permite controlar el aprendizaje y la misma actividad cognitiva (*cf.* Mateos, 2001)⁵. De acuerdo con Burón, la metacognición es el

⁵ La importancia de la metacognición para la educación radica, tal como lo señala Mateos (2001), en el hecho de que el estudiante se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje que muestran la necesidad de llevarlo a ser un aprendiz autónomo y autorregulado. “El aprendizaje se puede mejorar estimulando la reflexión de los alumnos sobre la forma en que aprenden, leen, escriben o resuelven problemas y, por lo tanto, la instrucción debe favorecer el desarrollo de la reflexión metacognitiva” (Mateos, 14); por lo cual es imprescindible optimizar el

conocimiento que tenemos de las operaciones mentales: “qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan/interfieren su operatividad, etc. Para hacer referencia específica a cada uno de estos aspectos metacognitivos los expertos hablan de metamemoria, meta-atención, metalectura, metacompreensión, metaescritura, etc., y todo el conjunto de estas “metas” es la metacognición” (Burón, 1996:11).

Siguiendo los planteamientos de Burón, la metacognición implica estos aspectos esenciales: a) tener conocimiento de los objetivos que se persiguen con la actividad que se va a desarrollar; b) elegir las estrategias pertinentes para cumplir dichos objetivos; c) adelantar la auto-observación de la ejecución de la tarea con el fin de verificar si las estrategias elegidas han sido las adecuadas; y e) evaluar los resultados para determinar qué tanto se cumplieron los objetivos y cómo se llevó a cabo el proceso. Esto se puede sintetizar en saber qué se quiere conseguir (definir objetivos) y saber cómo conseguirlo (determinar estrategias). Lo anterior lleva a establecer las dos dimensiones de la metacognición: el conocimiento de las operaciones mentales y la autorregulación de éstas.

De acuerdo con lo expuesto, para que el resultado de la actividad cognitiva sea el mejor, se hace necesario que se tenga claro qué es lo que se quiere conseguir y cómo se puede conseguir; este último aspecto significa poseer estrategias adecuadas y eficaces de actuación (autorregulación). Ahora, enseñar a autorregular la actividad mental equivale a enseñar estrategias eficaces de aprendizaje, estrategias que en lectura -como se señaló- se hacen presentes antes, durante y después del proceso. Asimismo, promover el desarrollo metacognitivo lleva a mejorar el *saber aprender*. Así, la formación lectora implica la formación de un estudiante autorregulado o con conocimiento metacognitivo, dado que éste le permite “seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias” (Palincsar y Brown, 1989:45).

Como se expuso líneas atrás, los conocimientos condicionales, que incluyen la metacognición, forman parte del conjunto de conocimientos que el lector debe usar para adelantar la tarea lectora. De estos conocimientos metacognitivos, para efectos del trabajo en lectura, se hacen relevantes la *metalectura* y la *metacompreensión*, como pilares de procesos de aprendizaje con los que el estudiante puede construir saberes en diferentes campos, que le permitirán no sólo

aprendizaje a través del uso de estrategias que constituyen los procedimientos que se deben llevar a cabo con el fin de conseguir las metas que se persiguen.

alcanzar un desarrollo cognitivo de sus conocimientos, sino manejar metacognitivamente sus procesos (Burón, 1996:11).

Para caracterizar la noción de metalectura, se hace necesario diferenciarla de la lectura. Esta última hace referencia al saber leer: conocer el código, sus combinaciones e identificar el significado de éstos. La metalectura, por su parte, “comprende el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y sobre los procesos mentales que debemos realizar para leer: qué debemos hacer para leer, para qué se lee un texto, qué exige leer bien, qué elementos influyen negativa o positivamente en el proceso lector y cómo se controlan, etc.” (Burón, 29). La lectura hace referencia al saber leer, en términos de reconocer los signos gráficos y adelantar la tarea de abstracción del significado que éstos tienen; mientras que la metalectura hace referencia al conocimiento consciente que el lector tiene sobre las actividades mentales implicadas en el proceso y la manera como se pueden regular. De otro lado, la metalectura tiene que ver también con la definición del objetivo⁶ que el lector tiene al interactuar con un texto y, en consecuencia, con la selección de las estrategias pertinentes para conseguir dicho objetivo; puesto que según el objetivo que se defina, así se lee. Atendiendo a este último aspecto, un buen lector -aquél que ha desarrollado conocimiento metalector- tiene claro para qué lee y regula su acción mental con base en la naturaleza del texto y el objetivo que persigue.

La metacomprensión tiene que ver con “la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un determinado tipo de textos, en función de una tarea determinada” (Mayor, Suengas y González, 1993:213). Según esto, la metacomprensión hace referencia a los conocimientos que el lector tiene sobre su propia comprensión, al igual que los conocimientos acerca de los procesos mentales que intervienen en el acto de comprender.

Los conocimientos que integran la metacomprensión abarcan aspectos tales como: saber qué es comprender; distinguir la comprensión de otras actividades mentales (memorizar o reconocer, por ejemplo); saber cuándo se ha comprendido y cuándo no; entender qué y cómo hay que hacer mentalmente para comprender; determinar si la acción que se está ejecutando es la adecuada para conseguir el objetivo y poder corregir dicha acción sino es la mejor; evaluar

⁶ Dichos objetivos se pueden ubicar en tres grandes grupos: leer para obtener información (función cognitiva), leer para interactuar (función pragmática) y leer para entretenerse (función lúdica).

el resultado final y comprobar si se ha comprendido. Estos conocimientos se pueden sintetizar en tres fundamentales, que constituyen la esencia de la metacognición en general y de la metacompreensión en particular: conocimiento del objetivo de la actividad, auto-observación de ésta y autocontrol o autorregulación (*cfr.* Burón, 50).

La metalectura y la metacompreensión se constituyen en conocimientos importantes para el lector en la medida en que le permiten determinar qué necesita para adelantar la actividad de apropiación del escrito, qué sucede mientras lee, qué factores favorecen o impiden la asimilación del texto. Según esto, la metacognición en lectura -al igual que en los demás procesos mentales- le brinda al lector la posibilidad de controlar, supervisar y evaluar su lectura, en términos del grado de apropiación del texto; de tal forma que se puede caracterizar como la acción que va más allá del simple hecho de descifrar letras y palabras, puesto que abarca conocimientos sobre la lectura y sobre las operaciones mentales implicadas en la tarea de construir el sentido del texto. Lo anterior implica una toma de conciencia sobre el verdadero propósito de la lectura que, en última instancia, es la comprensión.

Teniendo en cuenta lo expuesto por Rincón et. al (2003), la metacognición ha hecho aportes importantes al proceso lector al demostrar que “el desarrollo de los procesos metacompreensivos acompaña el desarrollo de la lectura y al señalar cómo el lector además de establecer sus propios criterios sobre el nivel de comprensión que quiere alcanzar, juzga si lo está haciendo y decide cómo operar para conseguirlo” (Rincón, 80), esto es, supervisa y regula su proceso lector. Siguiendo a esta autora, los trabajos sobre metacompreensión se han orientado en dos direcciones: los que se interesan en el proceso y los que se centran en la gestión y control del proceso. Éstos últimos sostienen que se debe enseñar a controlar el grado de comprensión, a la vez que plantean que mostrar las posibilidades para superar las dificultades es beneficioso para la formación lectora, en consecuencia, se hace necesario “explicitar las estrategias y los procedimientos seguidos, el tipo de dificultades que se enfrentan, las representaciones sobre cómo operar y se ejerciten distintas vías para solucionar los errores” (*ibíd.*, 81). Estas labores las debe asumir el docente como orientador del proceso de formación lectora y, por lo tanto, formar parte de los contenidos que habría que abordar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Es importante aclarar que no basta la reflexión metacognitiva *per se*, también se necesita la capacidad de utilizar ese conocimiento para aprender algo y, por ello, se propone una intervención guiada centrada en estrategias que incluye no sólo el conocimiento de las mismas

sino un ejercicio constante con ellas, que lleve al estudiante a un verdadero aprendizaje autorregulado, así como a la identificación y la solución de los problemas que se le presenten en el desarrollo de la actividad lectora. De tal manera que, además de ofrecer información sobre la utilidad de las estrategias, se hace necesario realizar la práctica de estrategias específicas para las tareas que involucra el proceso lector, orientando la aplicación de las mismas hasta lograr control y autonomía en su ejecución. Esta intervención pretende, a través de métodos como la instrucción explícita, la práctica guiada, la práctica cooperativa y la practica individual, ceder de manera gradual al estudiante la supervisión, el control y la evaluación del proceso, y progresivamente distanciar de ellas al profesor, para así formar un lector intencional y autónomo.

Las estrategias de aprendizaje y la enseñanza de la lectura

Teniendo en cuenta lo desarrollado, el saber-leer supone, desde la perspectiva del sujeto lector, la activación de conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales. Ahora bien, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, desde la óptica del docente, implica decidir de estos conocimientos cuáles va a privilegiar y, por tanto, qué tipos de contenidos va a trabajar en el aula. Con base en lo expuesto, hay planteamientos que asumen como contenidos escolares en la enseñanza de la lectura las estrategias (cognitivas y metacognitivas). Esto implica conocer los aspectos relacionados con los procesos mentales que supone aprender, -dimensión cognitiva- y cómo controlarlos -dimensión metacognitiva-, de tal forma que, como plantean Gaskins y Elliot (1999), hay dos categorías de estrategias: cognitivas y metacognitivas, “las cognitivas ayudan a los estudiantes a lograr las metas de su empresa cognitiva, las estrategias metacognitivas les ofrecen información sobre el avance hacia sus metas” (Gaskins y Elliot, 87-88). Al hablar de enseñanza de estrategias se deben abordar las dos categorías.

Para Gaskins y Elliot, emprender el trabajo con estrategias en el aula de clase, se sustenta en el hecho de que las investigaciones han permitido establecer que uno de los aspectos característico de los estudiantes que logran buenos resultados académicos con respecto a aquéllos que presentan problemas en su desempeño escolar, tiene que ver con el uso de estrategias, de tal forma que “los buenos alumnos [...] son *conscientes* de factores que afectan el aprendizaje y de cómo poner en marcha un conjunto de estrategias. También controlan factores que afectan la enseñanza y el pensamiento, manejando activamente las estrategias que son necesarias para tener éxito” (*Ibid.*, 49).

Según estas autoras, las estrategias se constituyen en elementos claves para aprender, pensar y resolver problemas. Desde esta perspectiva teórica, las estrategias se pueden caracterizar como: a) las acciones y pensamientos de los estudiantes que emergen durante el proceso de aprendizaje; en este sentido, se tornan en recursos orientados hacia metas, los cuales facilitan el desempeño y la obtención de la meta propuesta, de tal forma que implican una secuencia de actividades que permiten obtener un fin;⁷ b) estas acciones o secuencia de actividades pueden ser específicas para una tarea particular o generales, es decir, válidas para cualquier tarea; c) finalmente, como se señaló líneas atrás, las estrategias se ubican en dos categorías: cognitivas, que ayudan a conseguir las metas (hacer avances), y metacognitivas, que ofrecen información sobre el avance del proceso (controlar los avances).

Las estrategias cognitivas están relacionadas con los procesos mentales (centrar la atención, recoger información, ensayar, recordar, analizar, elaborar/generar, organizar/integrar, evaluar y monitorear) que se requieren para la realización de una actividad cognitiva. Por su parte, las estrategias metacognitivas están vinculadas con el control de estos procesos mentales, de tal forma que éstas tienen que ver con planificar, supervisar y evaluar la actividad cognitiva.

Con respecto a las estrategias cognitivas asociadas directamente al proceso de producción de sentido, en el cual se ubica la lectura, Gaskins y Elliot formulan, entre otras, las siguientes: explorar, acceder al conocimiento previo, predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos, comparar, hacer inferencias, generar preguntas y pedir aclaraciones, seleccionar ideas importantes, parafrasear o resumir, organizar ideas clave (*cf.*, 1999: 98-100). Estos aspectos se constituyen, en consecuencia, desde el punto de vista que aquí se ha seguido, en elementos que se deben abordar en el proceso de enseñanza de la lectura, con base en los cuales diseñar programas que trabajen de forma explícita las estrategias cognitivas y metacognitivas (al igual que los usos sociales de la lectura) en el aula de clase en el campo de la comprensión lectora.

Para ejemplificar lo anterior, a continuación se presentan *-grosso modo-* los procesos mentales *centrar la atención, analizar, organizar y elaborar*, a los que se les asocian estrategias cognitivas y metacognitivas, esto con el fin de ver la relación entre proceso mental, fase del proceso lector, cognición y metacognición. Teniendo en cuenta que, como se planteó, las estrategias en lectura se pueden ubicar en tres grandes momentos del proceso: antes, durante y

⁷ Para Monereo, la estrategia se puede entender como el “conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje” (Monereo, 2002: 24). Por su parte, López y Arciniegas entienden por estrategia “la secuencia de actividades intencionales y deliberadas en las cuales se involucra constantemente el individuo para lograr las metas que se ha propuesto” (López y Arciniegas, 2004: 43).

después, al relacionar los procesos mentales con estas estrategias, se puede establecer que: a) *centrar la atención* es un proceso asociado con estrategias de prelectura, pues aquí se ponen en marcha acciones como formular objetivos, explorar, plantear hipótesis, activar conocimientos previos; b) *analizar* tiene que ver con el desarrollo del proceso lector pues, entre otros aspectos, supone identificar ideas principales; c) *organizar* y *elaborar* se asocian con las estrategias de poslectura, dado que *organizar* implica formalizar la comprensión a través del uso de distintos recursos gráficos y esquemáticos y *elaborar* involucra aspectos como resumir o parafrasear. Ahora bien, las estrategias metacognitivas para cada uno de estos procesos tienen que ver con planificar la tarea, supervisar su ejecución y evaluar el proceso y el resultado.

Para cerrar

Se ha planteado que el objetivo de la didáctica de la lengua tiene que ver con el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, lo cual supone abordar la producción y la comprensión discursivas como aspectos básicos de la actividad lingüística de todo individuo. Como parte de ese objetivo, el trabajo en lectura tiene como finalidad la formación de lectores autónomos, de tal forma que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita.

De otro lado, se asumió la lectura como un proceso complejo de reconstrucción de significado, que implica la interacción de lector, texto y contexto; interacción mediada por los conocimientos del lector (declarativos, procedimentales y condicionales), así como por los aspectos que aporta el texto y el contexto. Desde esta perspectiva, la didáctica de la lectura implica asumir, como parte de los contenidos, las estrategias cognitivas y metacognitivas, además de los usos sociales de la lectura, con el fin de que los estudiantes puedan conocer y desarrollar acciones adecuadas que les permitan controlar y evaluar de forma autónoma su proceso lector. Las estrategias cognitivas tienen que ver con los procesos mentales que el individuo pone en marcha para adelantar una tarea, mientras que las estrategias metacognitivas se constituyen en los aspectos que permiten controlar (planificar, supervisar y evaluar) la ejecución de dicha tarea. Estos aspectos deben formar parte del trabajo que se adelante en el aula de clase, para apoyar el proceso de aprendizaje de la lectura.

Referencias bibliográficas

- Bobes, María. (1989). La semiología. Madrid, España: Síntesis.
- Burón, Javier. (1996). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao, España: Mensajero.

- Cassany, Daniel. (2006). *Entre líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Gaskins, Irene y Thorne, Elliot. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: El manual Benchmark para docentes*. Barcelona, España: Paidós.
- Goodman, Kenneth. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. En *Textos en contexto 2: Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Lectura y vida.
- Lerner, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- López, Gladys y Arciniegas, Esperanza. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Marín, Marta. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Mateos, Mar. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Mayor, Juan, Suengas, Aurora y González M., Javier. (1993). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Síntesis.
- Monereo F., Carlos. (2002). *El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje*. En Monereo F., Carlos. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, España: Antonio Machado Libros.
- Palincsar, Annemarie y Brown, Anne. (1996). *La enseñanza para la lectura autorregulada*. En Resnick, Lauren y Klopfer, Leopold. *Currículum y cognición*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Rincón, Gloria et al. (2003). *Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Santiago G., Alvaro W., Castillo P., Myriam C. y Vega R., Jaime (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá, Colombia: Alejandría Libros.
- Solé, Isabel. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Tardif, Jacques. (1997). *La evaluación del saber-leer: Un asunto más de competencia que de actuación*. En Rodríguez, Emma y Lager, Elizabeth (coord.). *La lectura*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.