

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DEL DISCURSO ESCRITO EXPOSITIVO

Evaluación e intervención

José Escoriza Nieto



ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DEL DISCURSO ESCRITO EXPOSITIVO

Evaluación e Intervención

José Escoriza Nieto

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

| | |
|--|----|
| 1. Introducción | 9 |
| 2. Conceptualización del proceso de lectura | 10 |
| 2.1. La lectura como proceso constructivo | 10 |
| 2.2. La lectura como proceso lingüístico-comunicativo | 11 |
| 2.3. La lectura como proceso social-colaborativo | 12 |
| 2.4. La lectura como proceso interactivo | 15 |
| 2.5. La lectura como proceso estratégico | 16 |
| 2.5.1. <i>Introducción</i> | 16 |
| 2.5.2. <i>Definición de las Estrategias</i> | 20 |
| 2.5.3. <i>Niveles del conocimiento estratégico</i> | 22 |
| 3. Incidencia de los procesos metacognitivos en el desarrollo de la actividad de lectura | 25 |
| 4. Estructura de la Actividad de lectura | 29 |
| 4.1. Fundamentación teórica | 29 |
| 4.1.1. <i>La Teoría de la Actividad</i> | 29 |
| 4.1.2. <i>La comprensión del lenguaje escrito como un proceso multinivel</i> | 30 |
| 4.2. La lectura como Actividad Específica | 33 |
| 5. Dimensiones de las Acciones Cognitivas | 36 |
| 5.1. Introducción | 36 |
| 5.2. Análisis de la composición operacional de las Acciones cognitivas cuyo objetivo es el de Seleccionar la Información | 41 |
| 5.3. Análisis de la composición operacional de las Acciones cognitivas cuyo objetivo es el de Organizar la Información | 50 |
| 5.4. Análisis de la composición operacional de las Acciones cognitivas cuyo objetivo es el de Elaboración del conocimiento | 57 |
| 5.5. Análisis de la composición operacional de las Acciones cognitivas cuyo objetivo es el de Expresar el conocimiento | 71 |

CAPÍTULO II. EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO

| | |
|---|-----|
| 1. Conocimiento de la estructura interna de la actividad de lectura | 83 |
| 1.1. Introducción | 83 |
| 1.2. Dificultades para formular jerarquías procedimentales adecuadas | 83 |
| 1.3. Secuenciación del conocimiento estratégico explicitado | 89 |
| 2. Dimensión propositiva de las Acciones Cognitivas | 92 |
| 2.1. Introducción | 92 |
| 2.2. Evaluación de las expresiones utilizadas para la denominación de los objetivos | 93 |
| 2.3. Asignación de Objetivos al conocimiento estratégico explicitado | 95 |
| 2.4. Asignación de Objetivos a cada una de las Acciones Cognitivas | 97 |
| 2.5. Secuenciación de los Objetivos | 98 |
| 2.5.1. <i>Fundamentación teórica</i> | 98 |
| 2.5.2. <i>Secuencias formuladas</i> | 100 |
| 3. Dimensión operatoria o procedimental de las Acciones cognitivas | 103 |
| 3.1. Composición operacional de las Acciones Cognitivas | 103 |
| 3.2. Secuenciación de las Operaciones Cognitivas | 106 |
| 4. Categorización de las dificultades identificadas en el conocimiento estratégico explicitado | 108 |
| 5. Ejemplos de algunos resultados de la actividad de lectura | 109 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO III: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO | |
| 1. Introducción | 113 |
| 2. Enseñanza-Aprendizaje de las Operaciones Cognitivas relacionadas con el objetivo de Seleccionar la Información | 114 |
| 2.1. Introducción | 114 |
| 2.2. Construcción del argumento compartido | 115 |
| 2.3. Diferenciar entre Información Nueva e Información Dada | 117 |
| 2.4. Supresión de la Información Trivial o Irrelevante | 120 |
| 2.5. Identificación de los Marcadores discursivos de las relaciones de coherencia | 124 |
| 2.6. Sustitución de una secuencia de proposiciones por otra proposición de naturaleza mas inclusora | 126 |
| 3. Enseñanza-Aprendizaje de las Operaciones Cognitivas relacionadas con el objetivo de Organizar la Información | 128 |
| 3.1. Introducción | 128 |
| 3.2. Especificación del género discursivo al que pertenece el discurso escrito | 128 |
| 3.3. Identificación/Elaboración del Título | 130 |
| 3.4. Identificación/Elaboración de la Idea Principal | 132 |
| 3.5. Identificación de las Ideas Subordinadas | 137 |
| 3.6. Concreción de los niveles de elaboración de las ideas subordinadas | 138 |
| 3.7. Análisis de los marcadores discursivos de las relaciones de subordinación | 140 |
| 3.8. Representación gráfica de las relaciones de subordinación | 140 |
| 4. Enseñanza-Aprendizaje de las Operaciones Cognitivas relacionadas con el objetivo de Elaborar el conocimiento | 141 |
| 4.1. Introducción | 141 |
| 4.2. Categorización de las ideas en Información conocida y en Información no conocida | 142 |
| 4.3. Identificación de la Información Implícita | 143 |
| 4.4. Interrogación Elaborativa | 145 |
| 4.5. Concreción de los Conflictos Conceptuales generados | 146 |
| 4.6. Repetición Elaborativa | 148 |
| 4.7. Concreción de las Necesidades Educativas producidas | 149 |
| 5. Enseñanza-Aprendizaje de las Operaciones Cognitivas relacionadas con el objetivo de Expresar el conocimiento | 150 |
| 5.1. Introducción | 150 |
| 5.2. Planificar la producción de un discurso escrito | 150 |
| 5.3. Generar las Ideas | 152 |
| 5.4. Categorización de las Ideas de acuerdo con su naturaleza inclusora | 152 |
| 5.5. Secuenciación de las categorías identificadas | 154 |
| 5.6. Construcción de la Progresión Temática: Elaboración de un borrador | 155 |
| 5.7. Construcción de la Progresión Temática: Edición de la versión final | 159 |
| 5.8. La Revisión | 162 |
| BIBLIOGRAFÍA | 171 |
| ANEXO I: PRUEBA ELABORADA PARA LA EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO | 181 |
| ANEXO II: DISCURSOS ESCRITOS EXPOSITIVOS EMPLEADOS PARA EJEMPLIFICAR LAS ACTIVIDADES | 191 |
| ANEXO III: DISCURSO ESCRITO ARGUMENTATIVO | 201 |

Los errores identificados, tanto a nivel de decodificación como de comprensión, no son manifestaciones externas de dificultades de aprendizaje causadas por déficits intrínsecos, si no que, por el contrario, son indicadores del cambio educativo promovido por las experiencias de aprendizaje mediatizado que tienen como finalidad la internalización del lenguaje escrito. Son, por tanto, inevitables y no deben ser considerados como necesariamente negativos, sino como componentes normales del proceso de desarrollo de la competencia literada.

Su corrección no debe tener como objetivo suprimir una conducta negativa o no deseada, sino el de mejorar la competencia del alumno/a en el empleo funcional de la lectura y de la escritura como instrumentos de aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

El interés por investigar el conocimiento estratégico ha experimentado un incremento notable y sistemático desde el momento en el que se hipotetizó su relevancia con respecto a la naturaleza cualitativa de las estructuras cognitivas construidas durante la actividad de aprendizaje. La formulación, de esta hipótesis general, se ha fundamentado en una serie de propuestas que han tratado de analizar los procesos cognitivos que, supuestamente, podían tener una mayor incidencia en la internalización del conocimiento. Las propuestas formuladas pretendían identificar las operaciones cognitivas que las personas ejecutan cuando realizan actividades de aprendizaje y se fundamentan en el cambio producido en los estudios sobre la memoria: de la memoria como estructura a la memoria como proceso. En este sentido, las primeras investigaciones de mayor influencia fueron las que se centraron en el análisis de los niveles de procesamiento (Pozo, 1990). La incidencia de este tipo de investigaciones, con respecto al desarrollo formal del conocimiento estratégico, fue doble. Por una parte, pretendían estudiar (Pozo, 1990) qué era lo que hacían efectivamente los sujetos con la información para recordarla y cuáles de esas actividades resultaban más eficaces. Pero, por otra parte, se está sustentando una tesis importante: la naturaleza de las operaciones cognitivas, en la fase de procesamiento, determina la calidad de las representaciones mentales elaboradas.

El aprendizaje como proceso de *adquisición del conocimiento*, según las teorías del procesamiento humano de la información, ha sido considerado como el resultado de la relación entre dos componentes: procesamiento y representación del conocimiento. Ambos componentes comparten el supuesto de la relevancia que adquiere el empleo de estrategias en la selección, adquisición, almacenamiento y recuperación del conocimiento. De forma complementaria, se ha hipotetizado que los déficits detectados, a nivel de conocimiento estratégico, se configuran como la causa fundamental de las Dificultades de Aprendizaje. Torgesen (1991), considera que muchas personas, con Dificultades de Aprendizaje, pueden presentar en mayor medida problemas de ejecución que de competencia atribuibles a deficiencias en la adquisición, selección y/o empleo de las estrategias cognitivas. Según sostiene Meltzer (1994), ha sido desde mediados de la década de los años 80, cuando el impacto de la metacognición, sobre la Educación Especial, se ha revelado como más evidente al aceptarse el hecho de que las personas con Dificultades de Aprendizaje, emplean con frecuencia diferentes rutas de procesamiento para acceder a la información y despliegan, normalmente, estrategias rígidas e ineficaces para la resolución de problemas y para aprender. La hipótesis central, en la que se han basado este tipo de explicaciones, es que los déficits estratégicos y metacognitivos pueden explicar la discrepancia existente entre CI y ejecución o rendimiento.

La relevancia, que la enseñanza de estrategias ha adquirido en el campo de las Dificultades de Aprendizaje, Beltrán (1998, p.203) la atribuye a las siguientes características de los enfoques estratégicos:

- a. En primer lugar, el procesamiento de la información se produce en un contexto informado de solución de problemas relacionado específicamente con la competencia académica y social de los alumnos. Lo que se pretende es mejorar y potenciar la capacidad de los alumnos para resolver tareas y, no tanto, la mejora de los resultados o productos académicos.
- b. En segundo lugar, estos enfoques, además de mejorar la capacidad ejecutiva de los alumnos en tareas y experiencias reales de aprendizaje, ofrecen la posibilidad de que los alumnos aprendan a conducir su propio aprendizaje, es decir, aprendan a gobernarse por sí mismos.
- c. En tercer lugar, existe ya un cuerpo de investigación suficientemente contrastado sobre los resultados de la enseñanza de las estrategias en todos los sujetos y, de forma especial, en los sujetos con DA. Y es

que ahora se empieza a reconocer que para tener éxito en el contexto escolar, los estudiantes con DA deben tener una serie de estrategias que les permitan realizar eficazmente las tareas de procesamiento de información de la clase.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROCESO DE LECTURA

La interpretación del proceso de lectura está sumida en una fuerte controversia y cuya superación se presenta difícil y complicada. La polémica actual se articula en torno a diversos tipos de explicaciones: conductista, cognitivista, constructivismo piagetiano, constructivismo sociocultural y lenguaje integrado (Escoriza, 1996a). La explicación conductista-cognitivista se fundamentan en la relevancia que se le otorga al conocimiento de la estructura superficial del lenguaje en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. La lectura es entendida como una habilidad compleja que se puede segmentar en subhabilidades o habilidades más simples, las cuales deben ser enseñadas-aprendidas de forma descontextualizada y en una secuencia determinada. De estas subhabilidades, la decodificación es considerada como la primera de la secuencia ya que es la que se configura como prerrequisito de las demás y ello en base, entre otras, a las siguientes ideas básicas:

- a. Leer es decodificar.
- b. La identificación de palabras, es considerada como la habilidad fundamental.
- c. La lectura es un proceso guiado por el conocimiento del código.
- d. La decodificación de las palabras garantiza la comprensión lectora.

El segundo tipo de explicaciones se ha generado como consecuencia de la influencia del constructivismo y de las propuestas formuladas desde la psicolingüística acerca de la relevancia del conocimiento de la estructura profunda del lenguaje y de sus aspectos funcionales. La lectura es considerada como una totalidad que no se puede segmentar en unidades separadas e independientes y es conceptualizada como un proceso: constructivo, lingüístico-comunicativo, social-colaborativo, estratégico e interactivo.

2.1. La lectura como proceso constructivo

Como proceso constructivo, la lectura es conceptualizada como un proceso dinámico durante el cual el lector/a activa, selecciona y aplica un conjunto coherente y organizado de conocimientos con la finalidad de construir una interpretación personal del discurso escrito. En este proceso, adquiere una especial relevancia la naturaleza de los esquemas de conocimientos del alumno/a. Según Dechant (1991), el término esquema hace referencia a:

- a. El conjunto total de experiencias almacenadas, interrelacionadas e integradas en la memoria a largo plazo y que definen los conocimientos e información previa del lector.
- b. La base cognitiva del lector: sistemas conceptuales, comprensión, conceptos y vocabulario.
- c. El conjunto del conocimiento lingüístico: conocimiento del lenguaje y de los sistemas lingüísticos.
- d. El conocimiento temático del lector.
- e. El conocimiento de las estructuras retóricas que señalan la organización textual.
- f. Los objetivos y las expectativas.

Las explicaciones formuladas, con respecto a la comprensión del lenguaje escrito, han diferido básicamente en cuanto a la funcionalidad y a la incidencia reconocida a los esquemas de conocimiento en los procesos de aprendizaje. Los modelos top-down son coincidentes en considerar que los conocimientos previos del lector/a guían el proceso de comprensión entendido como un proceso cuya finalidad es la construcción de una representación mental organizada y coherente del discurso escrito. La comprensión solamente podrá producirse si el lector/a puede construir un sistema de relaciones semánticas entre los conocimientos que ya posee y los contenidos del discurso escrito. En la conceptualización de la lectura, como un proceso constructivo, inciden los tres temas que Resnick (1983) considera como los temas principales en la investigación actual de los procesos de comprensión y de aprendizaje a partir de discursos escritos:

- a. La importancia de los conocimientos previos en el proceso de comprensión de textos: grado en el que los significados textuales pueden ser relacionados e integrados en la estructura cognitiva ya existente del alumno/a.
- b. El papel central de las inferencias en el proceso de comprensión. Los procesos inferenciales inciden en la determinación de la coherencia textual y en el establecimiento de relaciones semánticas no explicitadas en el texto (inferencias de proposiciones de enlace, inferencias elaborativas).
- c. La flexibilidad del proceso de lectura, es decir, la lectura como un proceso adaptado a unas condiciones y exigencias concretas: características del texto y del contexto, objetivos del lector, control del proceso, etc.

La explicación constructivista del proceso de lectura se diferencia, de otras interpretaciones, en la relevancia que se le atribuye a las inferencias, basadas en los conocimientos previos, en la construcción de un modelo mental del sistema de significados que se desarrolla en el discurso escrito. Según Graesser y Kreuz (1993), las inferencias son producidas durante la comprensión del discurso escrito cuando las estructuras cognitivas son activadas y el contenido de estas estructuras es integrado en el significado construido en interacción con el discurso escrito. El proceso de comprensión es, por tanto, un proceso altamente dependiente de la generación de inferencias. Un componente clave de esta perspectiva es que las inferencias no sólo posibilitan la realización práctica de conexiones entre las diferentes unidades semánticas del discurso escrito, sino que, además, son determinantes en el proceso de integración de los significados del discurso escrito en la estructura cognitiva del lector/a.

2.2. La lectura como proceso lingüístico-comunicativo

Comprender un discurso escrito es comprender una unidad semántica coherente y organizada de significados que ha sido producida mediante el empleo de un sistema lingüístico convencional cuya función más importante es la de comunicar un mensaje, es decir, el lenguaje como sistema complejo para la elaboración de significados mediante el empleo de convenciones lingüísticas. El lenguaje es considerado como un supersistema que está compuesto por un conjunto de subsistemas interdependientes e inseparables y cuyo conocimiento es imprescindible cuando pretendemos hacer operativa y funcional la actividad de lectura. Estos subsistemas son los siguientes:

- a. El fonológico: hace referencia a la estructura sonora del lenguaje. El lenguaje se puede segmentar en unidades fonológicas cada vez más pequeñas y abstractas y los niveles que han sido propuestos son: lexical, analógico, silábico, intrasilábico, fonético y fonémico.
- b. El grafémico: hace referencia a la representación gráfica, mediante las letras, de las unidades más abstractas del lenguaje, es decir, los fonemas.
- c. El fonémico-grafémico: Expresa la relación entre la forma sonora del lenguaje y la forma gráfica, a nivel de las unidades más pequeñas en las que puede ser segmentada la secuencia sonora de la palabra oral.
- d. El sintáctico: Se refiere a las reglas estructurales del lenguaje que rigen la relación entre palabras en el contexto del discurso escrito. Comprende el orden de las palabras, el tiempo, el género y el número.
- e. El semántico: Constituye el sistema de significados empleados para comunicar un mensaje. Este subsistema está muy influido por la cultura que lo ha elaborado y que lo emplea como un instrumento para comunicar información
- f. El pragmático: Está referido al empleo del lenguaje en un contexto particular. Las formas lingüísticas que empleamos, para expresar o comprender mensajes, su significado y su estructura, son de naturaleza muy compleja y dependen de las funciones que se le atribuyan al lenguaje en contextos sociales concretos.

La consideración de la lectura como un proceso lingüístico-comunicativo tiene implicaciones importantes con respecto a la concreción de objetivos y tareas para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito. Por una parte, debemos tener en cuenta la distinción entre objetivos y actividades referidas al conocimiento de la función, de la forma y del significado del lenguaje escrito. Por otra, no podemos ignorar los objetivos y actividades referidas a los dos componentes del lenguaje escrito: la decodificación y la comprensión. La naturaleza de los procesos de intervención educativa, referidos al lenguaje escrito, ha sido objeto de una extensa y fuerte polémica (Escoriza, 1996a). Simplificando mucho la cuestión, la controversia se ha centrado en torno a la relevancia atribuida al conocimiento de la forma en contraposición al conocimiento de las funciones y significado del lenguaje

escrito. Los defensores de priorizar el conocimiento de la forma consideran que el mensaje solamente se puede comunicar/comprender mediante el conocimiento de los subsistemas estructurales del lenguaje: fonológico, grafémico y sintáctico. Esta propuesta se fundamenta en la idea de que el conocimiento de la forma garantiza y asegura el acceso al significado. De la relevancia reconocida al conocimiento de la forma, se ha derivado un modelo instruccional que ha convertido a la decodificación en el componente básico del proceso de lectura, relegando a un segundo plano tanto el conocimiento de las funciones del lenguaje como el conocimiento de los subsistemas semántico y pragmático.

En sentido contrario se han manifestado los que sostienen que los procesos instruccionales se deben orientar a promover el conocimiento de las funciones del lenguaje escrito y los procesos de comprensión. La importancia otorgada al conocimiento de las funciones del lenguaje ha tenido una clara repercusión en la orientación de los procesos de intervención educativa. El conocimiento descontextualizado de la forma ha dado paso al aprendizaje a través de su empleo funcional en situaciones comunicativas. Aprender a leer y a escribir es aprender a comprender/producir un mensaje. Mediante el lenguaje escrito podemos comunicar/comprender ideas, noticias, etc. Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben focalizarse, por tanto, en promover la comprensión de las funciones instrumentales del lenguaje y el conocimiento de su dimensión semántica y no en el conocimiento de su estructura superficial o de los segmentos no significativos. La consideración de la lectura, como proceso lingüístico-comunicativo, requiere superar esta controversia en el sentido de que es necesario e imprescindible que el alumno/a participe en experiencias de literidad que tengan como finalidad promover, de manera contextualizada y funcional, el conocimiento de los diferentes subsistemas del lenguaje (competencia lingüística) para que pueda emplearlo como un instrumento psicológico para comunicarse (competencia comunicativa) en su medio sociocultural. En consecuencia, promover la competencia lingüístico-comunicativa del alumnado se configurará como el objetivo general de las prácticas educativas relacionadas con el aprendizaje del lenguaje: lenguaje oral (hablar y escuchar) y lenguaje escrito (leer y escribir). El lenguaje es aprendido como un sistema de convenciones lingüísticas que permiten comprender y comunicar significados.

2.3. La lectura como proceso social-colaborativo

El lenguaje escrito, es un sistema social semiótico elaborado y organizado históricamente con la finalidad de posibilitar los procesos de interacción y comunicación entre los miembros de una misma cultura. Es, por tanto, el producto o el resultado de un proceso sociohistórico durante el cual se han formulado nuevas reglas o normas lingüísticas y se ha generado un sistema de convenciones lingüísticas mediante las que podemos producir y comunicar significados y podemos emplear el lenguaje, con esta finalidad, porque compartimos un mismo sistema lingüístico para comunicarnos unos con otros. Pero, y además, el aprendizaje del lenguaje también es social porque su aprendizaje es igualmente social: tiene lugar en situaciones discursivas socioculturales y está mediatizado por la actividad de otras personas que ya lo han internalizado como instrumento psicológico. En consecuencia, el lenguaje es social en diversos sentidos:

- a. Las convenciones lingüísticas son compartidas por todas aquellas personas que pertenecen a la misma comunidad lingüística y que, en un momento determinado, pueden formar parte de o pueden participar en una misma situación discursiva.
- b. La literidad como construcción social: el aprendizaje del lenguaje requiere la colaboración de otros miembros de la misma comunidad lingüística. El aprendizaje del lenguaje es de naturaleza sociocultural ya que las actividades orientadas al aprendizaje del lenguaje (oral y escrito) son actividades interactivas guiadas por el conocimiento de otras personas más expertas. Una idea ampliamente reconocida, acerca del aprendizaje de la literidad, es que la lectura y la escritura son procesos cognitivos complejos cuyo desarrollo es facilitado y promovido por las interacciones sociales en contextos socioculturales (Vygotky, 1978). Según sostienen Lenski y Nierstheimer (2002), esta interpretación sociocognitiva de la lectura y de la escritura, implica que el aprendizaje de la literidad tiene lugar y se desarrolla a través de la participación significativa del alumno/a en grupos sociales y mediante las transacciones con los discursos escritos. Dichas transacciones son eventos de literidad a partir de los cuales las personas pueden ir internalizando el conocimiento de las funciones y naturaleza del lenguaje escrito de forma progresiva (literidad emergente) y empleándolo como un instrumento psicológico que es aprendido a través de

prácticas educativas mediadas por otras personas más expertas. Es así como los procesos de interacción social ejercen su influencia en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. Desde el punto de vista sociocognitivo, es el profesor/a el que proporciona la ayuda contingente, en el contexto sociocultural del aula, para que el alumno/a internalice los conocimientos referidos al lenguaje escrito que se sitúan en la ZDP. Los procesos instruccionales, que son operativos en la ZDP, son considerados como aprendizajes mediatizados. El desarrollo de la competencia literada, como proceso natural, es imposible ya que cualquier experiencia de literidad o interacción con el lenguaje escrito, es un proceso mediado por factores socioculturales. Dificilmente podemos explicar, el aprendizaje del lenguaje escrito, como un proceso guiado exclusivamente por procesos maduracionales o por procesos cotidianos no sistemáticos a través de los cuales las personas intentan en solitario aprender a leer y a escribir. El aprendizaje del lenguaje escrito, como el aprendizaje de cualquier otro contenido específico, es un proceso que requiere la colaboración de un sistema formativo sistemático en el que se produzca la influencia de mediadores socioculturales que es la que, en definitiva, va a promover la transformación de una actividad que siendo en principio interpsicológica llegue a ser finalmente internalizada como instrumento o como función psicológica. En este proceso de cambio, Rogoff (1995) distinguió tres formas o niveles de mediación: *modelado* (actividad controlada por el mediador/a), *participación guiada* (aspecto interpersonal de la actividad conjunta) y *apropiación* (cambios producidos en el alumno/a que ha participado en la actividad mediada).

- c. Su empleo funcional requiere la existencia de una comunidad discursiva, cuya actividad esté orientada a la producción de un mensaje escrito dirigido a una audiencia o a unos destinatarios reales o potenciales.
- d. La educación de la literidad debe tener como objetivo básico y nuclear promover en las personas la capacidad para emplear el lenguaje como instrumento para aprender, comunicarse e interactuar en su propio contexto sociocultural.
- e. La expansión del lenguaje o la aparición de nuevas formas de literidad (lingüística, matemática, musical, informática, etc.) se produce en el seno de una determinada comunidad sociocultural. El lenguaje es considerado como manifestación de una cultura. Sus características y relevancia dependen de la cultura que lo emplea. El lenguaje no es empleado de la misma manera, ni con las mismas funciones y no se le reconoce la misma relevancia en todas las culturas. Las prácticas de literidad difieren, en cuanto a su significación y funcionalidad, entre unas culturas y otras. Hay culturas que, por ejemplo, no emplean y, por supuesto, no conocen el lenguaje escrito. Además, no todas las culturas demandan los mismos niveles de *competencia literada*, ni le reconocen o asignan las mismas funciones al lenguaje escrito. En la revisión efectuada por Laugksch (2000), del concepto de literidad, se expone el origen del término y se analizan las diversas interpretaciones de las que ha sido objeto. La palabra literado deriva de la palabra latina *literatus* y el nivel de competencia, que define a una persona literada, ha cambiado a través de los siglos. Ha sido empleada para hacer referencia a: literado como instruido; literado como competente y literado como persona que posee un conocimiento mínimo aceptable o habilidades requeridas en una sociedad específica. Según Morris y Tchudi (1996; citado por Westby, 2002, p. 75), el concepto y los niveles de literidad han experimentado un cambio evidente impuesto por los requerimientos diferentes y cada vez más complejos que se derivan de la evolución sociohistórica. Analizan tres tipos de literidad: *básica, crítica y dinámica*.

- La literidad *básica*. Ser una persona literada significa ser capaz de decodificar y encodificar, pronunciar las palabras escritas y acceder a su significado. Esta literidad básica ha sido asociada con las 3Rs: requiere conocimiento de las relaciones fonema/grafema, de las palabras familiares y de modelos sintácticos simples. Esta competencia literada básica permite a las personas escribir notas para recordar y leer para memorizar o seguir instrucciones y fue considerada suficiente para la mayoría de los empleos disponibles prácticamente hasta la mitad del siglo XX.

Por nuestra parte consideramos que en la evolución, del concepto de literidad, han tenido también una evidente influencia los cambios producidos con respecto a la conceptualización del proceso de lectura (Escoriza, 1996a, 1997). Existe un estrecho paralelismo entre lo que significa ser persona literada básica y la explicación del proceso de lectura que se propone por parte de los defensores de la perspectiva líneal o modular, para quienes saber leer significa saber decodificar o, como denunciaron en su día Baker y Brown (1984), este tipo de

explicaciones generaron en los niños la creencia de que leer es ser capaz de decir las palabras correctamente. En esta misma línea de denuncia podemos situar la observación formulada por Haas y Flower (1988) de que, en la conceptualización tradicional, muchos alumnos/as son considerados como buenos lectores, si conocen las palabras, leen con cierta flexibilidad, identifican y localizan la información y recuerdan el contenido, pero estos mismos estudiantes (Norris y Phillis, 2003), parafrasean cuando se les pide que analicen, resumen cuando se les pide que critiquen y recuerdan cuando se les pide que interpreten. Aproximadamente, hasta mediados de los años sesenta (Escoriza, 1996a, 1997), la educación de la literidad se había centrado en la decodificación, diseñando para ello una serie de actividades repetitivas y descontextualizadas en base a la idea de que la habilidad fundamental, en el aprendizaje de la lectura, es la identificación o reconocimiento de palabras aisladas: leer es identificar palabras. De acuerdo con estas premisas, comprender el significado de un discurso escrito consiste en comprender lo que dice y ello es posible si podemos decodificar las palabras ya que la única información que necesitamos para comprenderlo es la que está expresada mediante las palabras escritas: *la comprensión como un proceso consistente en derivar el significado debido a que existe una conexión directa entre lo que se expresa en el discurso escrito (lo que dice) y lo que significa*. El discurso escrito es, por tanto, la única fuente de información. En resumen, desde el punto de vista conceptual, este nivel de literidad es coincidente con la relevancia otorgada a la aptitud decodificadora como condición suficiente para poder leer, frente a otro tipo de aportaciones demostrativas de que la habilidad en el reconocimiento de palabras no es lectura, de que la decodificación aún siendo necesaria no es suficiente, de que la lectura es un proceso constructivo o interpretativo del discurso escrito y que, como proceso estratégico, requiere el conocimiento y empleo eficaz de las estrategias de comprensión.

- La literidad *crítica*. Cuando la competencia literada básica empezó a configurarse como insuficiente, en relación a las nuevas demandas sociales, empezó a emerger un nuevo tipo: la literidad crítica. Las personas deben poseer una decodificación automatizada, comprender un vocabulario más específico, una sintaxis más compleja y reconocer una variedad de macroestructuras textuales u organizaciones globales de los discursos escritos. Deben ser capaces, por tanto, de ir más allá del significado literal, interpretar el contenido de los discursos escritos y emplear la escritura no simplemente para recordar, sino también para interpretar, analizar, sintetizar y explicar.

Este segundo tipo de literidad, emerge de forma paralela a la conceptualización de la lectura que se propone desde la perspectiva constructivista (Escoriza, 1996a): leer es comprender. Es a partir de la década de los sesenta cuando se producen una serie de cambios teóricos radicales (Escoriza, 1996a) cuya influencia originaría un cambio también radical con respecto a la conceptualización de la lectura: la lectura es esencialmente un proceso de construir significados y no una habilidad en la identificación de palabras. La repercusión en la conceptualización de la literidad habría de ser igualmente significativa: la literidad es entendida como la competencia en la comprensión y comunicación de significados. Esta nueva forma de literidad, Norris y Phillis (2003), la definen en términos muy concretos: leer significa comprender, interpretar, analizar y criticar. Según Moll (1990), una idea central del enfoque holístico es entender la literidad como la comprensión y comunicación del significado, y propone, además, que su desarrollo debe tener lugar a través del empleo funcional, relevante y significativo del lenguaje en contextos sociales en los que los niños/as aprenden de forma activa a emplear y manipular el lenguaje con el fin de construir significados. Entender la literidad (Escoriza, 1997) como la competencia en el empleo del lenguaje, en la amplia gama de posibilidades que permite su carácter multifuncional (como instrumento de representación, de comunicación y de regulación) en contextos socioculturales, implica asumir que cuando hablamos de persona literada y de educación de la literidad, es conveniente tener en cuenta que las actividades de enseñanza-aprendizaje deben orientarse prioritariamente a promover el dominio funcional del lenguaje como sistema de comunicación y como instrumento de aprendizaje. El lenguaje oral y el lenguaje escrito son, de acuerdo con Garton y Pratt (1989), sistemas de representación para comunicarse con los demás y el aprendizaje de la literidad se concreta en el dominio de estos dos sistemas. En coherencia con esta idea, proponen no limitar el concepto de literidad al lenguaje escrito sino que dicho concepto debe incluir el dominio tanto del lenguaje oral como del lenguaje escrito, pretendiendo con ello, enfatizar la naturaleza general de la literidad y destacar la continuidad funcional existente entre ambos sistemas.

- La literidad *dinámica*. Las demandas tecnológicas y de la economía global, de finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, han propiciado el hecho de que la competencia literada crítica resulte ser insuficiente. La literidad dinámica implica la formación permanente y el empleo del conocimiento a través del tiempo: comparar y

constrastar la información proporcionada por textos diversos sobre un mismo tema, ser consciente de que los textos se apoyan o se contradicen unos a otros, integrar información procedente de fuentes diversas, etc.

Este último tipo de demandas, ha propiciado la aparición de la llamada *literidad científica* y que de acuerdo con Norris y Phillips (2003) es empleada con uno o más de los significados siguientes: conocimiento del contenido sustantivo de la ciencia y capacidad para distinguir entre ciencia y no ciencia; comprensión de la ciencia y de sus implicaciones; conocimiento de lo que se entiende como ciencia; independencia en el aprendizaje de la ciencia; capacidad para emplear el conocimiento científico en la resolución de problemas; conocimiento requerido para la participación inteligente en problemas basados en la ciencia social; comprensión de la naturaleza de la ciencia, incluyendo su relación con la cultura, etc. En general el concepto de literidad científica funcional se define como la capacidad para leer, escribir y evaluar críticamente el conocimiento científico, es decir, la lectura y la escritura como instrumentos para la comprensión y expresión/comunicación de los conceptos generados científicamente. En términos más concretos, Branscomb (1981; citada por Laugksch, 2000) la define como la aptitud para leer, escribir y comprender el conocimiento humano sistematizado.

Wells (1987, págs. 58-59), ha propuesto un modelo inclusivo de literidad que responde a la relevancia diferencial que las distintas conceptualizaciones del proceso de lectura han otorgado a unos u otros componentes. Los niveles que definen la competencia literada son:

- a. *Ejecutivo*. En este nivel el acento recae en el conocimiento del código. Ser una persona literada consiste en adquirir las técnicas necesarias que permitan, por una parte, la decodificación de un mensaje escrito a su forma hablada para averiguar su significado y, por otra, permitan que un mensaje hablado sea codificado en forma escrita de acuerdo con las convenciones sobre formación de las letras, ortografía y puntuación.
- b. *Funcional*. Esta perspectiva recalca el empleo que se hace de la literidad en la comunicación interpersonal. Ser una persona literada es ser capaz, como miembro de una sociedad determinada, de hacer frente a las exigencias cotidianas que comporta el empleo del lenguaje escrito.
- c. *Instrumental*. En este nivel se resalta el papel que desempeña la literidad en la comunicación del conocimiento basado en los contenidos escolares. Lo que se recalca es la lectura en busca de información. La escritura tiende a ser considerada como menos importante y se ve principalmente como un medio para registrar lo que se ha aprendido y para demostrar ese conocimiento a otros.
- d. *Epistémico*. Ser literado es disponer de unos medios para transformar el conocimiento y la experiencia y para actuar sobre ambos. En general, dichos medios no están a disposición de las personas que nunca han aprendido a leer y a escribir.

2.4. La lectura como proceso interactivo

De acuerdo con esta característica conceptual, el proceso de lectura viene definido por la interacción existente entre factores diversos tales como características del lector/a, naturaleza de la información que se desarrolla en el discurso escrito, finalidad de la tarea que ha sido propuesta y las condiciones propias de la situación o contexto en el que tiene lugar la actividad diseñada.

- a. Según los principios explicativos, formulados desde la perspectiva constructivista (Escoriza, 1996a, 1998), la característica más relevante del lector/a, es la cantidad, calidad y diversidad de *conocimientos previos* relevantes organizados en su estructura cognitiva y que puede activar y seleccionar, en un momento determinado, con la finalidad de relacionarlos de forma sustantiva con los contenidos del discurso escrito. Según Edelsky, Altwerger y Flores (1991), la lectura “*es esencialmente un proceso de construir significados y no una habilidad en la identificación de palabras; un proceso de generación y comprobación de hipótesis en la construcción de significados en un contexto literado*”. Este proceso requiere que, de forma sistemática, el alumno/a integre la nueva información con los conocimientos que ya forman parte de su estructura cognitiva. Para que las relaciones establecidas, puedan tener una naturaleza significativa, es necesario que el aprendiz posea una estructura de conocimiento relevante bien organizada y una alta

disposición para integrar de forma sustantiva los nuevos conceptos con los ya elaborados (Novak, 2002). El aprendizaje no consiste, por tanto, en reemplazar unos conocimientos previos por otros, que han sido objeto de procesos posteriores de aprendizaje, sino en reconstruir o modificar un sistema organizado de conocimientos (las estructuras de conocimiento relevante ya existentes). La influencia tan importante que se le ha atribuido a los conocimientos previos, en la construcción de representaciones mentales, ha propiciado la formulación de dos constructos diferentes: el esquema y el modelo mental. De acuerdo con la teoría del esquema (Anderson y Pearson, 1984), el proceso de comprensión lectora se produce cuando el lector/a construye sistemas de relaciones entre los esquemas existentes y la información desarrollada en el discurso escrito. Van Dijk y Kintsch (1983), definen la comprensión como la construcción de una representación mental de la situación descrita en el discurso escrito (modelo de situación). Esta categoría intrapersonal se caracteriza por la interrelación de conocimientos diversos: conocimiento general, conocimientos en dominios específicos, conocimiento estratégico, conocimiento metacognitivo, conocimiento lingüístico, conocimiento de la estructura de los diversos géneros discursivos, etc. Otra categoría, definitoria de las características del lector/a y complementaria de la anterior, es de tipo *motivacional* e incluye objetivo u objetivos de la actividad de lectura, autoconcepto, autoestima, valoración de la lectura como instrumento de aprendizaje, motivación para leer y grado de interés personal que tenga el alumno/a en tratar de comprender los contenidos expresados en el discurso escrito.

- b. En lo que hace referencia a la naturaleza de la información que se desarrolla en el discurso escrito, procede tener en cuenta los siguientes aspectos: estructura del género discursivo, grado de coherencia, estructuración interna del contenido, ubicación de la idea principal, niveles de elaboración en la progresión temática, niveles de redundancia en la información dada, complejidad de la micro y de la macroestructura, cantidad y relevancia de la información implícita, distancia semántica existente entre las ideas explicitadas, ejemplificaciones, empleo de conectores, referentes y marcadores discursivos.
- c. La finalidad de la tarea expresa la intencionalidad con la que ha sido diseñada y, su componente motivacional, dependerá de si dicha intencionalidad es compartida o no por el lector/a o de si ha sido establecida por el propio sujeto. En algunos casos, el objetivo de la actividad de lectura no queda explicitado de forma suficiente ya sea por que el lector/a ignora la necesidad de su formulación clara y concreta o por que dicho objetivo le haya sido comunicado de forma imprecisa y ambigua o, simplemente, no le ha sido comunicado. Los objetivos pueden ser de una naturaleza muy diversa: preparar un examen, producir una composición escrita a partir de las comprensiones elaboradas, explicar a otras personas los contenidos del discurso escrito, deseo de ampliar los conocimientos, ocupar el tiempo de ocio, etc.
- d. El contexto de lectura constituye una especificación de las condiciones socioculturales en las que se desarrolla la actividad de lectura: familiar, educativo escolar, actividad individual, situación discursiva en grupos de aprendizaje cooperativo, etc. Mosenthal (1984), ha categorizado los contextos, que influyen en el lector/a y que afectan al proceso de comprensión lectora, en la forma siguiente:
 - El contexto de los organizadores, el cual determina el tipo de interacción o negociación entre el adulto y el niño/a durante la actividad de lectura.
 - El contexto del discurso escrito, que se refiere al contenido y estructura del material que ha de ser objeto de la actividad de lectura.
 - El contexto del lector/a, que está representado por los lectores/as y sus experiencias previas, inteligencia, habilidades y maduración.
 - El contexto de la tarea, que representa lo que el lector/a tendrá que hacer para demostrar y comprobar que ha tenido lugar la comprensión.
 - El contexto situación, que se refiere a la localización en la que tiene lugar la actividad de lectura.

2.5. La lectura como proceso estratégico

2.5.1. Introducción

La preocupación por estudiar de forma sistemática, el proceso de comprensión del discurso escrito, empieza a emerger a mediados de la década de los años 70, siendo el Centro para el Estudio de la Lectura de la

Universidad de Illinois una de las instituciones en donde se inició el desarrollo de estudios continuados e intensivos, relativos a esta temática, y en una doble dirección:

- a. Relación entre conocimientos previos y proceso de comprensión del lenguaje escrito (Anderson y Pearson, 1984).
- b. Estudios sobre la enseñanza de las Estrategias de comprensión lectora, mediante la Enseñanza Recíproca (Palincsar y Brown, 1984).

El interés, por promover en el alumnado el conocimiento estratégico, experimenta un notable incremento en la década de los años 80 cuando algunos investigadores empezaron a tomar conciencia de lo importante que era enseñar a los alumnos/as a *cómo aprender* los contenidos escolares específicos ya que se suponía que las dificultades detectadas, a nivel de comprensión del lenguaje escrito, eran causadas por que los alumnos/as no realizaban ningún tipo de procedimientos o lo hacían de forma poco sistemática, inadecuada o incompleta. Inicialmente, las estrategias de aprendizaje elaboradas (década de los años 70) estuvieron basadas en los principios conductistas y en el análisis de tareas siendo, según Baker, Gersten y Scanlon, (2002), el SIM (Strategies Intervention Model) de Ellis, Deshler, Lenz, Schumaker y Clark (1991) la aportación más significativa. Las propuestas pioneras formuladas, con respecto a la enseñanza de estrategias cognitivas, se centraron en la identificación de una serie de habilidades genéricas que podían ser ejecutadas para el aprendizaje de cualquier tipo de contenidos, y, en consecuencia, como indica Wong (1994), los primeros intentos de enseñanza de estrategias se focalizaron en la enseñanza de habilidades generales sin prestar atención suficiente a cómo deben ser ejecutadas en dominios académicos específicos. Posteriormente, el apoyo más relevante se derivó de las teorías del procesamiento humano de la información por su énfasis en la enseñanza de procesos cognitivos y metacognitivos para la mejora de los procesos de comprensión. Las investigaciones realizadas compartieron la misma hipótesis: la comprensión del discurso escrito podría experimentar mejoras evidentes mediante la enseñanza de estrategias de comprensión.

Este doble origen de las estrategias, el conductista y el cognitivista, ha propiciado el empleo de dos conceptos diferentes (habilidades y estrategias) como si realmente fueran términos sinónimos. Lo único que tienen en común es que ambas forman parte del conocimiento procedimental. Pero se diferencian en las características de dicha forma de conocimiento. Las habilidades son procedimientos ejecutados con un cierto grado de automaticidad y sin necesidad de ejercer un control sistemático y directo durante el proceso de realización. Son, en definitiva, procedimientos rutinizados o rutinas generales automatizadas y que, en la mayoría de los casos, son de naturaleza algorítmica. Sin embargo, las estrategias son procedimientos intencionales, deliberados y propositivos y cuya ejecución requiere un control (regulación y evaluación) sistemático y continuado durante el proceso orientado al logro del objetivo previsto. Pueden ser de naturaleza tanto algorítmica como heurística y empleadas en la realización de una determinada variedad de tareas (estrategias cognitivas generales), es decir, son procedimientos implicados directamente en el logro de diversos objetivos o pueden ser procedimientos ejecutables en la realización de tareas específicas o en el aprendizaje de dominios específicos (estrategias cognitivas específicas). La relación conceptual existente entre habilidades y estrategias ha sido formulada por Paris, Wasik y Turner (1991, citada en Carrel et al. 1998)) en los términos siguientes. *“Las habilidades se refieren a técnicas de procesamiento de la información que son automáticas, ya sea a nivel correspondencia grafema-fonema o resumir una historia. Las habilidades son aplicadas a un texto inconscientemente por muchas razones, experiencia, práctica repetida, de acuerdo con las direcciones, azar y uso espontáneo. Por el contrario, las estrategias son acciones seleccionadas deliberadamente para lograr objetivos concretos. Una habilidad emergente puede convertirse en estrategia cuando es empleada de forma intencional. Igualmente, una estrategia puede automatizarse y convertirse en una habilidad. En realidad, las estrategias son más eficientes y con un mayor desarrollo cuando son producidas y aplicadas de forma automática como la habilidades. Así, las estrategias son habilidades bajo consideración”*.

Tomando como referencia la propuesta formulada por Pressley (1998), en la evolución de las investigaciones, sobre estrategias de comprensión, podemos distinguir dos momentos claramente diferenciados. El primero (década de los años 70 e inicios de los 80) se caracteriza por el estudio de estrategias individuales de comprensión. La tesis defendida es que si los alumnos/as construyen una forma particular de representación mental del discurso escrito o relacionan su conocimiento previo con la nueva información, su comprensión mejorará. La mayoría de los estudios realizados se fundamentaron en el supuesto de que la comprensión del lenguaje escrito experimentaría una mejora significativa si los alumnos/as construían un tipo individual de representación al establecer relaciones entre los conocimientos previos y la información nueva o si pretendían clarificar la información expresada en el discurso escrito. Las estrategias individuales analizadas fueron muy

diversas: activación de los conocimientos previos, identificación de la idea principal, análisis de la estructura de los textos narrativos, formulación de preguntas, resumir, etc. Todas estas estrategias comparten un elemento común: son aplicadas en fases diferentes del proceso de lectura (unas antes de la lectura, otras durante y otras después), como si el proceso total se pudiera segmentar en subprocesos separados, concretos e independientes. Según Pressley (1998), los investigadores trataban de validar estrategias que podrían o debían aplicarse en momentos concretos del proceso de lectura:

- *Antes de la lectura*: formular predicciones basadas en los conocimientos previos.
- *Durante la lectura*: generación de representaciones mentales.
- *Después de la lectura*: Resumen.

El segundo momento surge (Pressley, 1998), a raíz del desarrollo de modelos cognitivos más sofisticados. A la conceptualización de las estrategias, como procedimientos simples, le viene a suceder su explicación como secuencias de procedimientos cognitivos (repertorios de estrategias de comprensión) que deben ser ejecutados con la finalidad de hacer operativa la comprensión del lenguaje escrito como proceso de construcción del conocimiento. La consideración de la cognición, como un sistema funcional integrado y complejo, puede ser considerado como el referente teórico para asumir que el proceso de comprensión debe ser analizado desde el principio hasta el final y ello requiere la especificación de un conjunto articulado de estrategias que deben ser aplicadas a lo largo de dicho proceso con la finalidad de comprender, interpretar y recordar mejor la información expresada en el discurso escrito. Los programas elaborados incluían algunas o todas de las siguientes estrategias: predicción basada en la activación de los conocimientos previos, formulación de preguntas, clarificación de la información cuando se producían confusiones, construcción de imágenes mentales, relacionar los conocimientos previos con el contenido del texto y resumir.

Las investigaciones cognitivas, en la enseñanza de estrategias, han abordado su estudio a través de dos líneas de investigación diferentes. Una de ellas se ha centrado en el análisis del aspecto evolutivo de la comprensión (Paris et al.: *Informed Strategies for Learning*). Otro tipo de estudios se ha orientado al análisis de la problemática relativa a su enseñanza efectiva, en base al supuesto de que las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión son susceptibles de ser enseñadas y aprendidas. Este último tipo de estudios comparten la hipótesis general de que los alumnos/as pueden aprender a aplicar las estrategias de comprensión a través de su enseñanza (de Corte et al. 2001). Las orientaciones, de mayor relevancia, han sido las elaboradas por Palincsar et al. (1984: *Enseñanza Recíproca*), Roehler y Duffy (1984: *Instrucción Directa*), Pearson y Gallagher (1983: *Enseñanza Explícita*) y por Pressley et al. (1992) acerca de la Instrucción Transaccional (TSI: *Transactional Strategies Instructions*).

La emergencia y auge del conocimiento estratégico, se ha debido a la interacción de factores muy diversos coincidentes todos ellos en reconocer la relevancia que este tipo de conocimiento puede y debe tener en el progreso escolar del alumnado. En otro momento (Escoriza y Boj, 2002) ya hemos hecho referencia a los siguientes:

- a. La evidencia empírica generada en apoyo de que el conocimiento estratégico desempeña un papel determinante en la realización de aprendizajes independientes por parte de los alumnos/as: que el alumno/a aprenda a aprender.
- b. La consideración de los déficits estratégicos, como una causa explicativa de las dificultades de aprendizaje, ha intensificado el debate acerca de la relevancia de los procesos de orden superior versus los procesos de orden inferior en la realización eficaz de los aprendizajes escolares.
- c. Reconocimiento, por parte de los investigadores, de que las explicaciones relativas a los procesos de construcción del conocimiento humano, eran más dependientes de las conductas no observables que de las conductas observables. Ello daría lugar a la formulación de una serie de procesos cognitivos considerados como necesarios para comprender, explicar y analizar el comportamiento humano complejo.

Este tipo de conocimiento comprende (Kozminsky y Kozminsky, 2001), el conocimiento de los objetivos de la lectura y de la diversidad de factores que influyen en este proceso: qué estrategias aplicar, cómo aplicarlas de forma efectiva y eficaz, cuándo y por qué deben ser aplicadas. La preocupación e interés

extendido y creciente, por promover en el alumnado el conocimiento estratégico, ha propiciado la formulación de definiciones diversas (ver Beltrán, 1993) a partir de las cuales se han indicado una serie de Estrategias cuya ejecución se presupone que facilita los procesos de construcción del conocimiento del alumnado.

La selección, aplicación y ejecución del conocimiento estratégico debe permitir al alumno/a hacer efectivos los procesos de aprendizaje, relacionados con los contenidos escolares, ya que dicho conocimiento actúa como una guía para la planificación de la Actividad de lectura y para la consecución de cada uno de los objetivos específicos que posibilitarán la construcción de modelos mentales coherentes y estructurados:

- a. *Seleccionar* la información que más interese en función de los conocimientos previos y de los objetivos previstos, expectativas e hipótesis formuladas.
- b. *Organizarla* teniendo en cuenta la estructura interna del género discursivo correspondiente.
- c. *Elaborar* el conocimiento, relacionando de forma significativa los conocimientos previos con la información previamente seleccionada y organizada en el correspondiente discurso escrito.
- d. *Expresar/Comunicar*, el conocimiento construido, mediante la producción de un discurso escrito.

Leer para comprender/leer para aprender comprendiendo, es una actividad compleja que requiere un determinado nivel de competencia estratégica. El lector/a debe conocer y emplear una serie de procedimientos que actúan como guías generales o como procesos heurísticos cuando el objetivo de la actividad mental constructiva personal tenga como finalidad la de tratar de integrar, los contenidos de un discurso escrito, en su estructura cognitiva ya existente. La comprensión del lenguaje escrito, como proceso constructivo, supone conocer y ejecutar un conjunto de operaciones cognitivas implicadas en conseguir el resultado esperado de la actividad de lectura:

- Selección y Organización de la información expresada en el discurso escrito.
- Transformación del conocimiento.
- Control (regulación y evaluación) de la Actividad de lectura.

Si tenemos en cuenta las propiedades definitorias de las estrategias, la actividad de lectura, como proceso estratégico, se caracterizará por ser una actividad:

- Planificada: establecimiento de objetivos y conocimiento de la secuencia de operaciones cognitivas para lograrlos.
- Metacognitiva: Conocimiento de la estructura de la actividad y control durante su realización.
- Guiada por el conocimiento de los correspondientes procesos heurísticos.
- Organizada: ejecución ordenada del conocimiento estratégico internalizado, teniendo en cuenta la estructura del género discursivo correspondiente.

Lo que resulta evidente y notorio es el hecho de que la lectura es un proceso estratégico y que la construcción de representaciones mentales requiere la ejecución de una serie de estrategias relacionadas con el proceso de lectura considerado como una totalidad y que, por tanto, no puede descomponerse en procesos más simples con la finalidad de estudiar su incidencia de forma separada e independiente. La propuesta que formulamos es que la actividad de lectura es estratégica ya que tiene un claro objetivo (construir el conocimiento) y para lograrlo es necesario diseñar un plan cognitivo y ejecutar las correspondientes secuencias de operaciones cognitivas seleccionadas como pertinentes y relevantes. En definitiva, el proceso de construcción del conocimiento depende, en gran parte, de las estrategias que el alumno/a puede activar y aplicar de manera efectiva durante la actividad de lectura ya que, la comprensión de un discurso escrito, requiere ejecutar un plan cognitivo que permita construir la coherencia proposicional, su organización interna y establecer las oportunas relaciones con los conocimientos que ya forman parte de la estructura cognitiva del alumno/a. Según Kozminsky y Kozminsky (2001, p. 189), “*el conocimiento de la lectura incluye, entre otros factores, el conocimiento de las estrategias de lectura: conocimiento de los objetivos de la lectura, conocimiento de los factores que afectan al proceso de lectura, qué estrategias deben ser aplicadas, cómo aplicarlas eficazmente, cuándo y por qué deberán ser aplicadas. Tal conocimiento permite al lector, bajo diversas condiciones de lectura, identificar, seleccionar y emplear las estrategias adecuadas, tales como: clarificación de la información en el texto, la autoevaluación mediante el cuestionamiento de la propia comprensión, generación de resúmenes intermedios y la predicción de la información posterior*”.

Un aspecto importante, de la caracterización de la lectura como proceso estratégico, es el que hace referencia a la interpretación de las dificultades que se puedan generar durante la actividad de comprensión. La revisión efectuada por Baker y Brown (1982), de las investigaciones sobre el conocimiento estratégico, permitió concretar las dificultades más relevantes observadas en los lectores/as que presentaron mayores problemas de comprensión:

- * Identificar el objetivo de la tarea de lectura.
- * Control del proceso de comprensión.
- * Empleo de estrategias adecuadas para corregir los fracasos de comprensión.
- * Relacionar la nueva información con la información ya conocida
- * Decidir qué información es ya conocida.
- * Reconocer la estructura lógica del pasaje.
- * Evaluar un texto de forma clara, completa y consistente.
- * Tener en cuenta las condiciones sintácticas y semánticas.

2.5.2. Definición de las Estrategias

Las Estrategias han sido conceptualizadas de formas muy diferentes aunque todas las definiciones elaboradas comparten la idea de que son una forma de conocimiento procedimental cuyo objetivo es el de promover en el alumnado la competencia tanto en el control de la actividad de lectura como en la explicitación de las operaciones cognitivas más relevantes cuya ejecución eficaz está orientada a la construcción de representaciones cognitivas coherentes y estructuradas. En general, las características más relevantes (Escoriza y Boj, 2002), consideradas como definitorias del conocimiento estratégico, son las siguientes:

- a. Son *secuencias organizadas* de objetivos, acciones y operaciones cognitivas. En los contextos socioculturales, surgen problemas cuya solución práctica y efectiva requiere la ejecución de una serie de operaciones cognitivas en una secuencia determinada. Según la naturaleza prescriptiva, de esta secuencia, los procesos pueden ser *algorítmicos* y *heurísticos*. Los procesos *algorítmicos* suponen una secuencia de operaciones explícitas cuya ejecución paso a paso debe posibilitar la solución esperada al problema planteado o conducir, con toda probabilidad, al logro del objetivo previsto. De acuerdo con Landa (1987), un algoritmo es una prescripción precisa, no ambigua y suficientemente general que debe ser ejecutada con la finalidad de lograr la resolución de un problema concreto. Sin embargo, hay problemas para los que no conocemos o no es posible determinar cómo podemos lograr, de manera precisa, la solución esperada. Por tanto, solamente será posible definir una secuencia de operaciones cognitivas caracterizada por su incertidumbre, flexibilidad y generalidad, en la que no se especifica de manera precisa el orden en el que deben ser ejecutadas las diversas operaciones cognitivas con la finalidad de resolver el problema planteado. Son los llamados procesos *heurísticos*, considerados como guías generales de acción y cuya ejecución se presupone posibilitará y facilitará el logro del objetivo propuesto pero no lo asegura ni garantiza. En el ámbito de la comprensión del lenguaje escrito, se consideran más relevantes a los procesos heurísticos que a los procesos algorítmicos. Tal y como indican Baker, Gersten y Scanlon (2002) ya a mediados de la década de los 80 los investigadores comprobaron que los procesos algorítmicos, es decir, las estrategias explícitas paso a paso, fueron efectivas en la enseñanza de la decodificación o del cálculo, a alumnos/as con dificultades, pero no fueron eficaces para actividades cognitivas y actividades complejas. Cuando las actividades de aprendizaje son más complejas como, por ejemplo, la comprensión de un determinado discurso escrito, la producción de composiciones escritas y la resolución de problemas resultan más eficaces los procesos heurísticos que suponen una actividad cognitiva más flexible y que pueden ser objeto de una selección y aplicación más personal e individualizada.
- b. Forman parte del *conocimiento procedural o procedimental*: conocimiento referido a cómo realizar una Acción cognitiva o una Actividad determinada con la finalidad de conseguir el logro de un objetivo específico. Como consecuencia del interés creciente, generado en el ámbito del conocimiento psicológico, con respecto al problema de cómo el conocimiento personal es procesado y organizado en representaciones mentales, empezaron a sucederse las propuestas teóricas tratando de ofrecer una explicación lo más pertinente posible. Una de ellas fue la sugerencia formulada por Ryle (1949) consistente en proponer que el conocimiento puede ser clasificado como *declarativo* (conocimiento acerca de algo) y como *procedural* (conocimiento relativo a cómo hacer algo). En definitiva, el

conocimiento procedural hace referencia al conocimiento explícito de la secuencia de pasos que deben ser ejecutados para alcanzar la solución esperada. En el caso de la comprensión, este tipo de conocimiento constituye una secuencia de operaciones cognitivas cuya ejecución debe posibilitar la construcción de una determinada representación cognitiva estructurada y coherente (modelo mental) del sistema de significados expresados en el discurso escrito.

- c. Son procesos *deliberados*, es decir, controlados y regulados por una cognición intencional. Según Routman (2000, p. 130), las estrategias son procesos mentales que el alumno, de forma deliberada, inicia, incorpora y aplica para construir el significado. El conocimiento estratégico explícito tiene la propiedad de guiar a la actividad cognitiva: las acciones y operaciones cognitivas son guiadas por las estrategias haciendo posible su evaluación y regulación en la progresión hacia el objetivo previsto. Los alumnos/as deben poseer un conocimiento consciente de las estrategias que pueden aplicar, cuándo y cómo las deben aplicar. De esta manera pueden analizar la eficacia de su conocimiento estratégico y su relevancia durante la actividad de lectura y si es provente o no efectuar los cambios que se estimen necesarios durante su ejecución.
- d. Son procesos *propositivos*: su ejecución está orientada al logro intencional de objetivos concretos relacionados con los procesos de aprendizaje. Se caracterizan, por tanto, por ser secuencias de Acciones y Operaciones cognitivas orientadas a la consecución de determinados objetivos. Las estrategias son un plan en el que se relacionan Actividad y objetivos. Especificar los objetivos de la Actividad, es una cuestión esencial en la ejecución del conocimiento estratégico ya que dicho conocimiento implica intencionalidad y autocontrol. Una secuencia de operaciones cognitivas, debe ser ejecutada selectivamente en el logro de un determinado objetivo. Es, por tanto, la naturaleza del objetivo la que determina la concreción y la secuenciación del conocimiento estratégico ejecutado. La especificación de los objetivos ha permitido clasificar a las estrategias en las siguientes categorías: de Selección, de Organización, de Elaboración y de Expresión/Comunicación/Aplicación del conocimiento. La naturaleza propositiva de las Estrategias de comprensión, nos permite conceptualizarlas como un plan de acción en el que se da la integración funcional entre motivación y cognición y, en su diseño, supone, además, tener en cuenta la necesaria interacción existente entre los componentes siguientes:
- Formulación del objetivo de la Actividad de lectura.
 - La concreción de una secuencia de operaciones cognitivas para lograrlo.
 - La ejecución práctica del plan elaborado con la finalidad de conseguir que la comprensión del contenido del discurso escrito se convierta en un nuevo aprendizaje.
- e. Son secuencias de operaciones cognitivas *mediadas semióticamente*. La mediación semiótica constituye la esencia y especificidad del comportamiento humano. Un componente básico, de cualquier forma de actividad humana, es el que hace referencia a la función que desempeña el lenguaje u otros sistemas semióticos socioculturales: incidencia de la mediación semiótica tanto en el desarrollo del funcionamiento cognitivo superior como en la guía, control y regulación de dicho funcionamiento cognitivo. Una de las funciones del lenguaje, como instrumento psicológico mediador, es la de posibilitar la regulación del comportamiento y ello supone el que las Estrategias sean realizadas de manera consciente y, por tanto, bajo control voluntario. La ejecución de una secuencia ordenada, de Acciones y Operaciones cognitivas, requiere alguna forma de mediación verbal sin la cual es muy probable que se generen dificultades o que disminuya su nivel de funcionalidad o instrumentalidad. El diálogo interno es un poderoso instrumento psicológico en la explicitación, regulación y evaluación del conocimiento estratégico en tanto que constituyen una manifestación de la capacidad para verbalizar el conocimiento de lo que una persona sabe y debe hacer durante la actividad de lectura. En resumen, el lenguaje como instrumento psicológico no sólo para aprender y comunicar sino también para planificar, guiar y controlar la ejecución de las operaciones cognitivas durante la actividad de lectura con la finalidad de lograr los objetivos previstos. Además, el lenguaje facilita la generación de autoinstrucciones cuando el alumno/a tiene que:
- Definir los objetivos de la actividad.
 - Controlar la ejecución de las operaciones cognitivas que la componen.
 - Evaluar sus resultados.
- f. El conocimiento estratégico se configura como uno de los objetivos básicos que deben ser tenidos en cuenta en los correspondientes diseños y desarrollos curriculares. Desde el punto de vista educativo,

la internalización de este tipo de conocimiento, tiene como finalidad básica promover en el alumnado la mejora cualitativa de los procesos de autoaprendizaje (que el alumno/a aprenda a aprender). Las estrategias son, por tanto, una forma de conocimiento esencial para facilitar los procesos de aprendizaje. Es difícil suponer que pueda darse un determinado grado de aprendizaje comprensivo sin que sea ejecutada alguna forma de procesamiento estratégico. En el ámbito de la composición escrita, existe un amplio consenso en cuanto a la consideración, como uno de los objetivos básicos, el de promover la *facilitación procedural* o forma de organizar la actividad de escritura con el fin de facilitar el componente ejecutivo: procedimiento, control ejecutivo, secuencias de operaciones cognitivas, etc. Según Bereiter y Scardamalia (1987), la *facilitación procedural*, pretende responder a la pregunta ¿Sé o no sé cómo hacer esto?, e implica la internalización de mecanismos autorregulatorios adecuados que pueden aplicarse como procedimientos ejecutivos en el proceso de composición escrita. Graham et al. (1991), consideran igualmente, a la *facilitación procedural*, como positiva ya que ayuda a promover en el alumnado la competencia en la ejecución y control de los procesos cognitivos implicados en la Actividad de escritura. Al analizar las relaciones entre educación y desarrollo, Kozulin (2000, p. 181) considera que el objetivo de la educación es no sólo educar al niño/a en el sentido limitado del término, sino también contribuir a su desarrollo y ello supone “*que los logros del niño se deberían evaluar en función del desarrollo de unas estrategias cognitivas generales y específicas y no sólo en función del material adquirido (Presseisen, 1987). A su vez, estas estrategias se deberían evaluar tanto por sus beneficios inmediatos para el aprendizaje como por su solidez como base para el desarrollo posterior*”. El objetivo de la *facilitación procedural* es el de dotar a los alumnos/as de un plan de acción que les permita afrontar la realización de la actividad como un sistema que le proporciona un feedback y apoyo continuado.

2.5.3. Niveles del conocimiento estratégico

Los resultados obtenidos, en un estudio reciente sobre la naturaleza del conocimiento estratégico explicitado por alumnos/as universitarios durante el proceso de comprensión del lenguaje escrito (Escoriza, 2002), pusieron de manifiesto la existencia de una serie de dificultades, identificables en el *componente operatorio* de dicho proceso, que demandan instrumentos adecuados para su evaluación y que se configuran como previas a las dificultades identificables en el *componente funcional o instrumental* en la selección y aplicación del conocimiento estratégico. Todo ello nos permite hipotetizar la existencia de dos grandes ámbitos para la evaluación de las dificultades en el proceso de comprensión del discurso escrito:

A. A nivel operatorio: *Explicitación del conocimiento estratégico.* A este nivel, la finalidad de la evaluación diagnóstica debe orientarse a la obtención de información con respecto a la competencia personal en el conocimiento explícito de las Acciones y Operaciones cognitivas que se deben ejecutar durante el proceso de comprensión y en el conocimiento de los objetivos instrumentales específicos de cada una de las Acciones cognitivas ejecutadas. Los datos obtenidos, en dicho estudio, nos han permitido constatar la naturaleza del conocimiento estratégico que los alumnos/as han elaborado, de forma espontánea, a través de sus experiencias cotidianas de lectura y que presenta las siguientes características:

- a. No explicitan las operaciones cognitivas adecuadas, siendo, además, la mayoría de las expresiones empleadas para su denominación, excesivamente ambiguas, imprecisas y genéricas. En la siguiente tabla se exponen algunos ejemplos de las expresiones empleadas por el alumnado para denominar a las operaciones cognitivas que, según afirman, suelen ejecutar durante su actividad de lectura:

| | |
|---|----------------------------------|
| 1. Lectura general | 45. Lectura rápida |
| 2. Dos lecturas | 46. Subrayar |
| 3. Primera lectura | 47. Lectura lenta |
| 4. Lectura párrafo por párrafo | 48. Leer varias veces |
| 5. Lectura del texto | 49. Separar los puntos del texto |
| 6. Escribir palabras que resumen cada párrafo | 50. Lectura en profundidad |

| | |
|---|--|
| 7. Activar los conocimientos previos | 51. Fijarse en la extensión del artículo |
| 8. Subrayado de las palabras clave | 52. Fijarme en la presentación del texto |
| 9. Lectura de las dos primeras líneas | 53. Mirar la amplitud del texto |
| 10. Mirar el formato del texto | 54. Segunda lectura |
| 11. Hacer un Esquema | 55. Lectura comprensiva |
| 12. Hacer una representación mental de lo que está escrito | 56. Observar globalmente que todas las partes son importantes |
| 13. Relacionar la lectura con lo que ya sabía | 57. Resumen de cada párrafo |
| 14. Escritura de palabras en los laterales de los párrafos | 58. Lectura del primer párrafo y subrayado de las palabras clave |
| 15. Buscar en la lectura las frases más significativas | 59. Lectura del texto de un tirón |
| 16. Leer por encima para recordar | 60. Empezar a leer poco a poco |
| 17. Idea global del texto | 61. Dividir el texto en tres partes |
| 18. Anotar en un papel aparte las ideas clave, de manera telegráfica | 62. Reviso y vuelvo a leer lo que antes había subrayado |
| 19. Empiezo a leer | 63. Prestar atención a los párrafos |
| 20. Resumen | 64. Tercera lectura |
| 21. Extraer las ideas principales de cada párrafo | 65. Mapa conceptual |
| 22. Leer por párrafos y relacionar las ideas más importantes | 66. Me hecho una idea general del tema concreto del texto |
| 23. Localización de las dudas | 67. Busco las ideas principales del texto |
| 24. Intentar establecer, mediante flechas, las relaciones entre el contenido | 68. Entramado de cada párrafo. Ver las diferentes ideas que comunica cada párrafo |
| 25. Reemprender la lectura hasta el final | 69. Fijarme en como empieza cada párrafo |
| 26. Volver a leer el cuarto párrafo | 70. Reflejar las ideas sobre el papel |
| 27. Distribuir la información seleccionada sobre el espacio disponible | 71. Búsqueda en el diccionario de palabras desconocidas |
| 28. Buscar un título | 72. Buscar bloques temáticos agrupando párrafos |
| 29. Vuelvo a hacer otra lectura señalando los focos más importantes de información | 73. Concretar por escrito la información necesaria para comprender el texto |
| 30. Leer lo que he subrayado | 74. Copio lo que he subrayado con mis palabras |
| 31. Utilizar las partes subrayadas como guía para elaborar la síntesis del texto o ideas clave | 75. Observación del Esquema y seguimiento del mismo para comprobar su comprensión |
| 32. Utilizar material plástico de colores | 76. Repasar el texto y los puntos a destacar |
| 33. Enlazar con el recuerdo lo que sé del tema | 77. Selección de la estructura |
| 34. Copiar las ideas principales en el folio pero bien redactadas, buscando la relación entre ellas | 78. Trazar retícula entre las dos primeras lecturas anotando aquello que parece importante |
| 35. Ir introduciendo conexiones de lo que va diciendo el texto | 79. He extraído la idea general del texto, el título y el tema |
| 36. Recoger ideas principales para rápida detección | 80. Acabar de leer el texto |
| 37. Comprender lo que he subrayado | 81. Reproducción oral del Esquema |
| 38. Poner en orden las ideas que quiero expresar | 82. Escribo la idea que he recogido de la lectura del texto |

| | |
|--|--|
| 39. Destacar en color aquello que considero más importante | 83. Por orden ir desglosando las ideas importantes del texto |
| 40. Lectura final | 84. Conclusiones |
| 41. Vuelvo a leer el Resumen | 85. Repasar mentalmente el Esquema |
| 42. Hacer anotaciones y flechados | 86. Hacer doble subrayado |
| 43. Redactar ideas básicas | 87. Reemprender la lectura hasta el final |
| 44. Escribo un párrafo | 88. Encerrar en llaves ideas principales |

Tabla 1. Expresiones empleadas por los alumnos/as para denominar al conocimiento estratégico explicitado.

b. Los objetivos asignados, a las diferentes operaciones cognitivas explicitadas, son expresados, en su mayoría, de una forma muy imprecisa y genérica y en donde se observa también una evidente confusión conceptual entre cognición y motivación, es decir, entre lo que deben ser Acciones y Operaciones cognitivas y lo que son objetivos a lograr mediante su ejecución:

| | |
|---|--|
| 1. Idea global | 27. Determinar el tema general |
| 2. Tener una primera visión del texto | 28. Aproximación a la información |
| 3. Formarme una idea | 29. Título, Tema |
| 4. Subrayar | 30. Extraer la idea principal |
| 5. Realizar una comprensión global | 31. Intentar averiguar de qué tema trata el texto |
| 6. Ideas principales | 32. Comprender mejor |
| 7. Extraer las ideas más relevantes | 33. Hacer más accesible la comprensión |
| 8. Imaginar la situación que se está exponiendo, es decir, organizar la información | 34. Conceptuar su significado y favorecer su comprensión |
| 9. Saber de qué trata el texto | 35. Entender palabras y frases |
| 10. Captar idea principal | 36. Repetir lectura de cada párrafo |
| 11. Repetir la lectura en caso de no entender | 37. Hacer un Resumen |
| 12. Considerar como un repaso la segunda lectura | 38. Subrayar ideas importantes |
| 13. Entender frases y párrafos | 39. Sintetizar y globalizar la información |
| 14. Leer las palabras subrayadas | 40. Analizar las ideas |
| 15. Llegar a la idea principal | 41. Extraer idea principal de cada párrafo |
| 16. Subrayar palabras clave | 42. Centrar el significado de cada frase |
| 17. Comprender nuevas palabras | 43. Saber más del contenido |
| 18. Aclarar dudas | 44. Recordar más cosas |
| 19. Hacer círculos al inicio de temas considerados claramente delimitados | 45. Comprender perfectamente el texto y observar los distintos apartados |
| 20. Salir de algunas dudas | 46. Explicar las ideas del texto |
| 21. Tomar en cuenta elementos no indicados | 47. Escribir los puntos más destacables |

| | |
|---|--|
| 22. Relacionar ideas que surgen | 48. Sintetizar |
| 23. Comprender los párrafos más complicados | 49. Deducir la continuidad y finalidad del texto |
| 24. Buscar ideas secundarias | 50. Hacer énfasis en lo subrayado |
| 25. Saber de qué habla cada apartado | 51. Agrupar ideas principales |
| 26. Destacar conceptos fundamentales | 52. Darme una idea de lo que va |

Tabla 2. Expresiones empleadas por los alumnos/as para denominar a los objetivos asignados a cada una de las operaciones cognitivas explicitadas.

- c. El número de Operaciones cognitivas explicitadas es claramente insuficiente si se considera que deben configurarse como definitorias de toda la secuencia de pasos que requiere la realización de una actividad tan compleja como es la construcción de la representación mental de un discurso escrito. En la población estudiada, el número mínimo de Operaciones cognitivas ha sido de 3 y el máximo se ha situado en 5.
- d. No se han establecido las necesarias relaciones funcionales entre Cognición (Acciones y Operaciones cognitivas) y Motivación (Objetivos asignados a los procesos cognitivos explicitados). Así, por ejemplo, un número importante de alumnos/as no han podido concretar el objetivo instrumental específico que debían asignar a una determinada Acción cognitiva, y que, por tanto, debían lograr mediante la ejecución de una secuencia de Operaciones cognitivas.
- e. Se han observado problemas tanto en la secuenciación de las Acciones y de las Operaciones cognitivas como en la secuenciación de los objetivos susceptibles de ser asignados a cada una ellas (formulación de secuencias inadecuadas, en ambos casos).
- f. Se ha puesto de manifiesto la confusión conceptual existente entre los diversos componentes de la estructura interna de la Actividad de lectura: Acciones y Operaciones cognitivas, Meta o Motivo y objetivos instrumentales específicos.

B. A nivel instrumental o funcional: *Aplicación práctica del conocimiento estratégico explicitado.* A este nivel, la evaluación diagnóstica nos debe proporcionar información relativa a la capacidad personal del alumno/a con respecto al grado de eficacia y funcionalidad de las operaciones cognitivas pertinentes y relevantes ejecutadas en el logro de los objetivos específicos instrumentales relacionados con la comprensión del discurso escrito. El objetivo general de la evaluación, deberá ser el de comprobar los efectos producidos, de las operaciones cognitivas ejecutadas, en la modificación cualitativa de la estructura cognitiva del alumno/a, es decir, comprobar si las operaciones cognitivas, que definen la composición de cada una de las Acciones cognitivas, han permitido el logro tanto de los diversos objetivos específicos (Seleccionar, Organizar, Elaborar y Expresar) como de la Meta de la Actividad de lectura: la integración del modelo científico en el modelo mental del alumno/a.

3. INCIDENCIA DE LOS PROCESOS METACOGNITIVOS EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DE LECTURA

La metacognición ha sido definida como el conocimiento y control de la cognición. Jacobs y Paris (1987), la conceptualizan como un proceso ejecutivo que planifica y controla el pensamiento: “*la metacognición es el autoconocimiento consciente de la tarea, tema, pensamiento y control ejecutivo de los procesos cognitivos relacionados*”. De acuerdo con Nicholson (1999), este concepto hace referencia al conocimiento de cómo trabaja la mente e implica la capacidad para reflexionar y controlar nuestros propios procesos cognitivos. Según indica Kirby (1991), durante la lectura, la metacognición guía la selección y operatividad de las estrategias cognitivas. Flavell (1976), por su parte, empleó la palabra *metacognición* para denominar al conocimiento que los alumnos/as han elaborado acerca del aprendizaje y naturaleza del conocimiento (aprender a planificar, controlar el éxito, corregir errores, tomar conciencia de procesos inadecuados en la resolución de problemas, etc.) y la describió (1979) como conocimiento de: cómo se aprende, cuando se comprende o no se comprende, cómo emplear la información disponible para lograr un objetivo, qué estrategias emplear para lograr este

objetivo, aptitud para valorar las demandas de una tarea particular y evaluar el progreso durante y después de la ejecución. Para Novak (2002), el aprendizaje del metaconocimiento es una forma de metacognición, a través del cual los alumnos/as adquieren y comprenden la naturaleza de los conceptos y su formación así como los procesos de creación del conocimiento. Novak (2002), considera a la metacognición, junto con el metaconocimiento, como instrumentos que deben jugar un papel importante en la facilitación y remediación de los errores conceptuales. Esta propuesta es compartida por Koch (2001), al afirmar que la no implicación de la metacognición, en los procesos de aprendizaje, puede ser la causa de que los errores conceptuales generados pasen desapercibidos. En general, las definiciones elaboradas son coincidentes en considerarla como un constructo que hace referencia al conocimiento, control y coordinación deliberada y propositiva de las operaciones cognitivas ejecutadas durante la actividad de aprendizaje.

Relacionada con la comprensión del discurso escrito, los aspectos que han sido destacados como componentes de la metacognición, se concretan en *conocimiento acerca del proceso de comprensión y conocimiento relativo a cómo controlar dicho proceso*. El primer componente, hace referencia al conocimiento que tiene el lector/a con respecto a la estructura de la Actividad de lectura, es decir, el conocimiento explícito de la secuencia de operaciones cognitivas que debe ser ejecutada para lograr comprender un discurso escrito. El segundo componente, expresa la capacidad personal para controlar el funcionamiento cognitivo durante la actividad de lectura: aplicación consciente de las estrategias seleccionadas como más relevantes en el sentido de que permiten resolver los problemas que se vayan generando durante el proceso de comprensión de un discurso escrito concreto y comprobar si la actividad de lectura, que está realizando, le está permitiendo o no lograr los objetivos previstos, es decir, ser consciente de si lo que está leyendo tiene sentido o no, si en el discurso escrito la información explicitada es suficiente para comprender el mensaje elaborado, si existen inconsistencias, contradicciones, etc. y si van surgiendo o no dificultades en la ejecución de las diferentes operaciones cognitivas que figuran como componentes de las acciones cognitivas que integran a la Actividad de lectura como una totalidad. En el estudio, sobre la relación entre metacognición y comprensión lectora, Passmore (1999, p. 48), formula la siguiente interpretación de los componentes de la metacognición que proponen Jacobs y Paris (1987) y cuyo objetivo es el de tratar de explicar la incidencia de este término en la construcción de mapas conceptuales:

“Al inicio del proceso relacional (de conceptos), la planificación es empleada para seleccionar una estrategia metacognitiva. El conocimiento metacognitivo condicional es importante en la selección estratégica cuando el alumno debe saber cuando y por qué las estrategias son eficaces, antes de llevar a cabo la selección adecuada. La selección de estrategias requiere igualmente conocimiento metacognitivo declarativo o conocimiento de lo que supone dicha estrategia. La estrategia es aplicada mediante el conocimiento metacognitivo procedural. Durante la construcción de mapas conceptuales, la evaluación asegura que el conocimiento metacognitivo procedural sea aplicado de forma correcta. Si se genera algún tipo de problema, la aplicación del conocimiento metacognitivo procedural se ajusta mediante la regulación. La metacognición está, de forma primaria, relacionada con los aspectos globales del aprendizaje. En último término, sin embargo, ejerce su influencia sobre aspectos concretos del aprendizaje significativo a través de la selección de las estrategias y procesos de comprensión”.

En opinión de Koch (2001), la metacognición es importante, en la comprensión, por que los alumnos/as se ven impelidos a pensar acerca de *cómo* comprenden un discurso escrito y a ser conscientes de lo que deberían hacer, les proporciona un mejor conocimiento acerca de la manera más efectiva para comprenderlo y les ayuda, además, a reflexionar sobre lo que han aprendido o sobre los errores que han cometido. Para esta autora, la reflexión metacognitiva permite a los alumnos/as reconocer la notable relevancia de este instrumento, incrementa la tendencia a emplearlo y presupone un aprendizaje activo en oposición al aprendizaje pasivo. En el estudio realizado, sobre metacognición y comprensión lectora, Koch (2000), concluye afirmando que *“el tratamiento metacognitivo cambia el sistema de creencias de los alumnos/as con respecto a su aptitud en la comprensión lectora, haciéndoles conscientes de su nivel de comprensión”*. La hipótesis, defendida por Eme y Rouet (2002), es que la comprensión requiere, además de las competencias psicolingüísticas, un conjunto de competencias metacognitivas relacionadas con la planificación, evaluación y control de la actividad cognitiva ejecutada en la progresión hacia el logro del objetivo previsto. En este sentido Bimmel (2001), propone que la instrucción en la comprensión del lenguaje escrito debe tener en cuenta el dominio metacognitivo, es decir, los alumnos/as deben aprender a:

- a. Cómo planificar el proceso de lectura: establecer los objetivos de lectura y determinar qué estrategias pueden ser empleadas para lograrlos.

- b. Cómo controlar el proceso de comprensión: comprobar si el proceso de lectura progresa adecuadamente y si es necesario considerar el empleo de otras estrategias.
- c. Cómo evaluar su proceso de lectura.

En concreto, los procesos de intervención educativa, orientados a la enseñanza de estrategias de lectura, no pueden ni deben centrarse en la enseñanza del conocimiento estratégico de forma descontextualizada, sino que deberán contribuir a que los alumnos/as aprendan tanto lo que significa comprender estratégicamente cuando realizan la actividad de lectura como a regular y evaluar el proceso y los resultados de su propia actividad.

El análisis de la relación entre metacognición y construcción de representaciones mentales personales, generadas durante el proceso de comprensión del lenguaje escrito, supondría tener en cuenta los siguientes componentes:

- A. Conocimiento de la estructura de la actividad de lectura. Este componente implicaría:
 - a. Ser consciente de que la función básica, de la actividad de lectura, es la construcción de representaciones mentales coherentes y estructuradas.
 - b. Valorar la relevancia de los conocimientos previos en el proceso de comprensión del discurso escrito: cómo activarlos, seleccionarlos, aplicarlos y relacionarlos cuanto tratamos de proceder a la modificación y/o reestructuración de un determinado modelo mental.
 - c. Saber cómo están organizadas las ideas en la progresión temática de una determinada composición escrita.
 - d. Proceder a la formulación de objetivos específicos claros y concretos que tengan la propiedad de activar y guiar el funcionamiento cognitivo.
 - e. Elaborar un plan eficaz y pertinente, que se corresponda con la estructura interna de la actividad de lectura y con los objetivos previstos.
 - f. Seleccionar y aplicar el conocimiento estratégico considerado como el más relevante.
 - g. Especificación de la secuencia organizada de operaciones cognitivas cuya ejecución permita el logro de los objetivos instrumentales asignados a las diversas Acciones cognitivas.

Si tenemos en cuenta los aspectos indicados, que se supone definen la competencia metacognitiva de una persona, y la consideración de la comprensión del lenguaje escrito, como una forma específica y concreta de Actividad humana entendida como un sistema coherente de procesos cognitivos y motivacionales, podemos concretar los elementos básicos característicos del componente metacognitivo que estamos analizando:

- a. Conocimiento del objetivo fundamental de la Actividad de lectura (Meta o Motivo): la comprensión lectora como proceso activo orientado a la construcción de representaciones mentales coherentes y estructuradas (modelo mental).
- b. Planificación de la Actividad de lectura: concreción de su estructura interna, es decir, especificación de la secuencia de Acciones cognitivas, objetivos particulares y composición operacional de cada una de las Acciones cognitivas (Operaciones cognitivas cuya ejecución debe posibilitar el logro de cada uno de los objetivos instrumentales asignados).
- c. Conocimiento de los diferentes objetivos específicos asignados a cada una de las diferentes Acciones cognitivas que definen la estructura de la actividad de lectura y que se configuran como objetivos instrumentales con respecto al logro de la Meta. Estos objetivos son: Selección de información, Organización de las ideas, Elaboración/Integración del conocimiento y Expresión/Comunicación de dicho conocimiento mediante una composición escrita.

B. Control de la Actividad de Lectura: Regulación y Evaluación. En general, el control de la Actividad de lectura tiene como finalidad comprobar si las Operaciones cognitivas concretadas, como componentes de las diferentes Acciones cognitivas y cuya ejecución debe posibilitar el logro de cada uno de sus objetivos específicos, están siendo funcionales o no y si se considera necesario introducir las modificaciones que se estimen oportunas para resolver las dificultades que se hayan producido y mejorar así la calidad de las comprensiones elaboradas. El control de la Actividad de lectura, consta de dos subprocesos diferentes pero complementarios: la regulación de los procesos cognitivos que se están ejecutando y su correspondiente evaluación. Mediante la regulación y la evaluación, de la Actividad de lectura, podemos ir modificando conscientemente nuestro funcionamiento

cognitivo a medida que va progresando el proceso de construcción activa del conocimiento. En términos globales, este componente de la metacognición, está relacionado con:

- a. El control del proceso de la realización de la tarea: autorregulación de los procesos cognitivos ejecutados durante el comprensión de un discurso escrito.
- b. Evaluación sistemática del proceso y del resultado obtenido, teniendo en cuenta los objetivos previstos, es decir, comprobación de la eficacia relativa de las diversas operaciones cognitivas ejecutadas. Ello supone controlar la relación funcional existente entre Operaciones cognitivas y objetivos.
- c. Evaluación de la pertinencia, de cada una de las Operaciones cognitivas seleccionadas, con respecto a la naturaleza del objetivo asignado.
- d. En definitiva, regular y corregir el proceso cuando se comprueba que las operaciones cognitivas ejecutadas no están siendo totalmente funcionales y ello se pone de manifiesto cuando tomamos conciencia de la generación de dificultades y de que el proceso de comprensión no está resultando tan efectivo como deseamos y, en consecuencia, procede corregir los errores detectados mediante el empleo de otro tipo de operaciones cognitivas.

Si tenemos en cuenta la estructura de la Actividad de lectura que ha sido expuesta, este componente de la metacognición estaría relacionado con los aspectos siguientes:

- a. Evaluar la eficacia de las Operaciones cognitivas ejecutadas, en función tanto del objetivo general de la Actividad (Meta o Motivo) como de cada uno de los objetivos instrumentales específicos asignados a las diferentes Acciones cognitivas.
- b. Detectar las dificultades que se vayan produciendo y tratar de corregirlas, es decir, determinar si es necesario o no modificar el plan de acción elaborado. Ello supondría introducir modificaciones en todos o en algunos de los componentes de la Actividad: Acciones cognitivas seleccionadas, su composición operacional y secuencia establecida y objetivos previstos.
- c. Los procesos de regulación y evaluación, de la actividad de lectura, deben centrarse en el tercer nivel de análisis de la Actividad, es decir, en el control de la eficacia de las operaciones cognitivas seleccionadas como componentes de cada Acción cognitiva con la finalidad de:
 - Seleccionar información, mediante la ejecución de las Operaciones cognitivas que definen la composición operacional de las Acciones cognitivas de Subrayar y/o Resumir.
 - Categorizar las ideas en función de su naturaleza inclusora (construcción de las relaciones de subordinación), mediante la ejecución de las Operaciones cognitivas que definen la composición operacional de las Acciones cognitivas Estructuración Interna del contenido y/o elaboración de un Mapa conceptual.
 - Elaboración/Integración del conocimiento, relacionando de forma sustantiva los conocimientos previos, seleccionados como relevantes, con la nueva información expresada en el discurso escrito correspondiente, mediante la ejecución de las Operaciones cognitivas que definen la composición operacional de la Acción cognitiva referida a la Activación y Aplicación de los conocimientos previos.
 - Expresión/Comunicación del conocimiento, mediante la ejecución de las Operaciones cognitivas que definen la composición operacional de la Acción cognitiva consistente en Producir una Composición Escrita.

Los dos componentes expuestos se caracterizan por su estrecha relación de dependencia e influencia mutua, durante la actividad de lectura, ya que difícilmente un alumno/a puede controlar su propio proceso de comprensión y variar o modificar sus estrategias si no posee un conocimiento adecuado de la estructura de la actividad de lectura. No ser consciente de las estrategias personales que puede aplicar, puede ser una de las razones de que no sean modificadas con la finalidad de mejorar el proceso de comprensión del lenguaje escrito cuando se detectan dificultades atribuibles a la funcionalidad del conocimiento estratégico seleccionado y aplicado. A su vez, un conocimiento estratégico explicitado puede resultar limitado en su dimensión instrumental si no se ejerce un control sistemático (regulación y evaluación) durante el período de tiempo en el que está siendo operativo, es decir, durante su ejecución.

En resumen, la propuesta que formulamos es que la competencia metacognitiva de un alumno/a, la podemos conceptualizar como la capacidad personal, referida al conocimiento de la estructura de la Actividad de lectura

y a la eficacia en la ejecución de las secuencias de operaciones cognitivas indicadas como componentes de las Acciones cognitivas, a la hora de construir una representación cognitiva coherente y estructurada de un discurso escrito. En consecuencia, la evaluación de dicha competencia, la detección de las dificultades que se puedan generar durante la actividad de lectura y/o el diseño de programas de intervención educativa dirigidos a promoverla, deben tener en cuenta la serie de Operaciones cognitivas que han sido explicitadas como componentes de cada una de las siguientes Acciones cognitivas: Subrayar, Resumir, Estructuración Interna del Contenido, Relacionar los Conocimientos Previos con los Contenidos del Discurso Escrito y Producción de una Composición Escrita.