

Revista LENGUAJE
Fundada por la Maestría en Lingüística y Español, 1972
Auspiciada por los programas
de postgrado de la Escuela de Ciencias del Lenguaje

Maestría en Lingüística y Español
Especialización en Educación Bilingüe
Especialización en Lectura y Escritura
Especialización en Traducción

DIRECTORA DE LA REVISTA

Emma Rodríguez Camacho

COMITÉ EDITORIAL

Blanca Aparicio de Escorcía

Argemiro Arboleda

Gladys Stella López

María Cristina Martínez S.

Lionel Tovar

Anne Marie Truscott de Mejía

COMITÉ CONSULTOR EXTERNO

María Trillos,

(U. del Atlántico, CCELA, Colombia)

Germán de Granda

(U. de Valladolid, España)

Luis Barrera

(U. Simón Bolívar, Venezuela)

Adriana Bolívar

(U. Central de Caracas, Venezuela)

Indexada en: MLA, LLBA, ULRICH'S

REVISTA
LENGUAJE

© NOVIEMBRE DE 1999 No 27 / ISSN 0120 - 3479

Presentación	5
Los profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores autónomos <i>Gladys Stella López</i>	7
Aportes de los conceptos Lengua y Dialecto a la enseñanza de lenguas <i>Maximiliano Caicedo</i>	34
Estructuras básicas y procesos fonológicos en la lengua de señas colombiana <i>Nora Lucía Gómez</i>	50
Las antiguas lenguas itálicas y el español de América: reformulación de principios universales en Fonología <i>Godsuno Chela Flóres</i>	78
¿Existe influencia de la variable socio-económica en la comprensión del texto escrito? <i>Giovanni Parodi, Paulina Nuñez</i>	91
Analepsis y Prolepsis. El orden en el eje temporal en textos narrativos elaborados por niños entre 8 y 12 años <i>Patricia Pineda</i>	108
<i>Reseñas Bibliográficas</i> La Terminología: "Representación y comunicación", de María Teresa Cabré	125
Boletín de la Red de Maestros del Valle del Cauca para la transformación de la cultura desde el lenguaje	128

PRESENTACIÓN

Como en ediciones anteriores, el número 27 de la revista LENGUAJE tiene como objetivo difundir a través de artículos especializados los avances y las investigaciones sobre las diversas áreas en el estudio del lenguaje. Los artículos seleccionados para esta edición tienen que ver con la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Fonología y la Lingüística Aplicada en cada uno de los cuales se manifiesta el carácter interdisciplinario del lenguaje.

En el artículo “Los profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores autónomos”, la profesora Gladys Stella López hace hincapié en el valor de la lectura para un buen desempeño académico en la Universidad. A partir del reconocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en los que participan profesores y alumnos, la autora plantea como punto central la necesidad de un trabajo de lectura y de comprensión de textos desde lo metacognitivo que permita al alumno ser lector autónomo, protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

En “Lengua, dialecto y enseñanza de lenguas”, desde una perspectiva sociolingüística el profesor Max Caicedo discute la importancia y controversias, que se presentan entorno a los aportes de los conceptos de lengua y dialecto en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Dos artículos sobre Fonología hacen importantes aportes para el avance de esta área. En “Estructuras básicas y procesos fonológicos en la lengua de señas colombiana”, la profesora fonoaudióloga Nora Lucía Gómez presenta la nueva versión del modelo Movimiento-Detención de Lidell & Johnson para la descripción preliminar del nivel fonético-fonológico de la lengua de señas de nuestro país. Por su parte, el aporte del profesor Godsuno Chela Flóres en su artículo “Las antiguas lenguas itálicas y el español de América: reformulación de principios universales

en fonología”, se refiere al problema de la clasificación del falisco como antigua lengua itálica respecto del latín.

Contrario a lo que podría pensarse sobre la influencia de la variable socio-económica en la comprensión de textos escritos, los profesores Giovanni Parodi y Paulina Nuñez presentan resultados de un interesante y minucioso estudio realizado con niños chilenos de diferentes estratos socioeconómicos y concluyen que “son solamente los procesos de trabajo en las aulas y no las condiciones externas los que hacen de los sujetos buenos o malos lectores”.

Finalmente, la profesora Patricia Pineda analiza los procesos de Analepsis y prolepsis en textos narrativos elaborados por niños entre 8 y 12 años. Desde una perspectiva psicológica analiza el funcionamiento cognitivo y la transgresión del orden en el eje temporal en la composición de textos narrativos y propone hipótesis para explicar la producción de anacronías lo que refleja una discontinuidad en el desarrollo del sujeto.

Pese al retardo con que publicamos esta última edición, nos enorgullece el entusiasmo de quienes participan en la publicación y la continua manifestación de apoyo que recibimos de parte de nuestros lectores. En el curso del segundo semestre saldrá el número 28 que ya se encuentra en preparación.

Emma Rodríguez C.

LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS Y LA LECTURA: HACIA LA BÚSQUEDA DE LECTORES

AUTÓNOMOS*

Gladys Stella López J.**

Resumen

A partir del reconocimiento del valor del lenguaje en la sociedad y de la lectura en particular para un buen desempeño académico y la apropiación y generación de conocimientos, se plantea la necesidad de que los profesores universitarios reflexionemos sobre la manera como los estudiantes realizan los procesos de comprensión de textos académicos.

Este propósito se desarrolla sobre dos aspectos fundamentales: i) una concepción de la comprensión de textos como proceso en el que se destaca el papel del lector y sus esquemas cognitivos para construir sentido, así como el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas que le permitan involucrarse activamente en su proceso orientado al logro cognitivo y al control del proceso mismo de lectura; ii) una concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura en los que profesores y alumnos participan activa e intencionalmente en una serie de operaciones cognitivas y metacognitivas orientadas a la apropiación, transformación y creación de conocimiento a partir de una metodología explícita, razonada y sistemática que propicie un aprendizaje autónomo y de mayor responsabilidad.

Abstract

Taking into account the value of language in society and particularly that of reading for a good academic performance and for the appropriation and generation of knowledge, it is necessary for university teachers to reflect about how reading comprehension practices of academic texts are developed by students.

For this purpose two fundamental aspects have to be considered: i) a concept of reading comprehension as a process which focuses on the role of the reader who constructs sense according to his previous schemata, as well as on the need for the reader to use adequate cognitive and metacognitive strategies which allow him to be actively involved in the reading process, oriented to cognitive goals and to the control of the process itself; ii) a concept of the teaching and learning

* Una versión inicial de este trabajo fue presentada como ponencia en el II Seminario Internacional y IV Nacional sobre la Lectura, Universidad del Atlántico, Barranquilla 1997.

** Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

Gladys Stella López J.

processes of reading, in which teachers and students actively and intentionally participate in a series of cognitive and metacognitive operations oriented to the appropriation, transformation and generation of knowledge based on an explicit reasoned and systematic methodology leading to a more responsible and autonomous learning process.

INTRODUCCIÓN

“Todos nos leemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea para poder vislumbrar qué somos y dónde estamos. Leemos para entender, o para empezar a entender. No tenemos otro remedio que leer. Leer, casi tanto como respirar, es nuestra función esencial.”

A. Manguel, UNA HISTORIA DE LA LECTURA, 1998. Madrid, Alianza.

Es indiscutible el valor que para el desarrollo de cualquier sociedad tiene la alfabetización de sus miembros. A nivel individual, las ventajas de la alfabetización van desde el acceso a los llamados bienes culturales de ocio hasta el acceso y construcción de conocimiento. El uso adecuado del lenguaje está estrechamente relacionado con diversos aspectos del desarrollo de una sociedad y de una nación; más que un “subproducto” del desarrollo económico y social, el lenguaje -su manejo y uso adecuados- se constituye en parte integral y esencial de ese desarrollo. Es el lenguaje el que nos permite no sólo un mejor desempeño en un medio siempre cambiante, sino que hace posible, además, el desarrollo de una conciencia que nos permite integrarnos como sujetos de nuestra realidad concreta, comprenderla y comprender nuestra ubicación en ella para así transformarnos y transformar el medio buscando que funcione mejor.

Dentro de este panorama, la lectura en particular satisface diferentes necesidades y propósitos, desde unos más utilitarios como la satisfacción de necesidades inmediatas en respuesta a nuestro entorno, el acceso a los bienes culturales de ocio y el ascenso en la escala socioeconómica, hasta otros más intelectuales como *el leer para aprender*, para tener acceso al conocimiento, expandirlo, modificarlo, crear nuevo conocimiento y difundirlo y, claro está, el placer de meternos entre los libros y disfrutar de su lectura.

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

Sin embargo, lo anterior no siempre se consigue. La carga académica se hace muy pesada para los estudiantes, puesto que tienen que rendir simultáneamente en diferentes asignaturas y para esto tienen que leer cientos de páginas a la semana sin ningún apoyo para superar sus dificultades (Nicaise y Gettinger: 1995). Cuando se trata de leer, se puede decir que el estudiante universitario sí tiene la habilidad de captar los datos del texto, de lograr una comprensión literal, local, de lo que aparece explícitamente y hasta parece realizar ciertas inferencias simples, pero, en general, no se involucra en un verdadero proceso de comprensión inferencial que vaya más allá del texto mismo y su interpretación de lo que lee es bastante deficiente y superficial, lo cual hace aún más oneroso su acto de lectura. Por otra parte, para los estudiantes la lectura parece seguir siendo considerada simplemente como un medio de obtener y de acumular información.

A pesar del camino recorrido y de los avances logrados en los últimos años en el área de la comprensión de lectura, la aplicación de todo este cúmulo de conocimientos no se evidencia del todo en el salón de clase, donde la calidad de los procesos de lectura aún deja mucho que desear. La preocupación por encontrar puntos de coincidencia y un verdadero compromiso entre la teoría y su aplicación sigue vigente. Necesitamos hacer un examen cuidadoso de las distintas metodologías en aplicación, ya que los nuevos enfoques no se reflejan en la práctica y en las clases se sigue manejando una visión muy simplista de un proceso tan complejo como el de la lectura, la cual sigue siendo considerada por muchos como la simple extracción de información, o la comprensión literal de lo escrito. El llamado es, entonces, a reflexionar sobre la manera

en que nosotros, los profesores, estamos trabajando los procesos de comprensión de textos con nuestros estudiantes universitarios.

La idea que quiero desarrollar es que en los cursos de lectura en la universidad tenemos que dar cabida a actividades encaminadas específica y directamente a la enseñanza y uso de estrategias de lectura adecuadas, junto con una reflexión permanente con los estudiantes sobre los procesos de lectura y de comprensión; sobre lo que sucede durante ese proceso; sobre cómo llegar a asumir la comprensión como un verdadero proceso que sea intencional, interactivo, gradual y estratégico de construcción de significados (López 1998) y sobre cómo llegar a supervisar y regular ese proceso durante su desarrollo. Se hace necesario y urgente que cambiemos la actitud de “dejar que los estudiantes hagan por su cuenta lo que suponemos se les ha enseñado”, como lo plantea Solé (1992) y que asumamos un papel de mediadores, de facilitadores que acompañan a los alumnos en unos procesos de lectura más acordes con sus necesidades. Este cambio de actitud, me parece, nos ahorrará a todos –estudiantes y profesores- tiempo, esfuerzo y energías que podremos, entonces, dedicar a lograr en conjunto, vía la lectura, las tan anheladas calidad y equidad de la educación.

Cabe aquí plantear una primera pregunta: Si los estudiantes universitarios han “aprendido a leer”, ¿cómo es que no son capaces de aprender leyendo? Buena parte de la respuesta a esta pregunta tiene que ver con los procesos pedagógicos que se dan en las aulas de clase alrededor de los procesos de comprensión de textos y, claro está, de los profesores depende mucho lo que pasa en las aulas. Cabría preguntarse, entonces, ¿Cómo estamos asumiendo los profesores universitarios la comprensión de textos? Y aún más, ¿Cómo estamos asumiendo a los estudiantes en ese proceso?.

Las posibles respuestas a estas preguntas planteadas, necesariamente remiten a, por lo menos, dos aspectos fundamentales que influyen en las prácticas pedagógicas y que tienen que ver específicamente con la concepción que como profesores manejamos sobre (1) la comprensión de textos y (2) sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura.

Una parte de este artículo se desarrollará alrededor de estos dos aspectos para luego, con base en estas consideraciones, pasar a uno de los puntos esenciales que me interesa considerar respecto de una situación bastante generalizada en la universidad: se piensa que los estudiantes

universitarios tienen dificultades en el procesamiento y comprensión de textos escritos y, sin embargo, los profesores les exigimos un comportamiento de lectores "expertos", sin que estén preparados adecuadamente para ello. A este respecto se plantea, más adelante, que un trabajo *metacognitivo*, específicamente de *estrategias de metacompreensión*, hace posible que nuestros estudiantes adquirieran y desarrollen competencias que les permitan el paso gradual, la transición a un mejor comportamiento lector hasta llegar a convertirse en lectores intencionales, autónomos y reflexivos que puedan asumir con propiedad su propio proceso de aprendizaje. Finalmente, se harán algunas consideraciones sobre las implicaciones pedagógicas de estos planteamientos.

ALGUNAS CONCEPCIONES TEÓRICAS FUNDAMENTALES

LA LECTURA: EL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

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

En relación con estos desarrollos teóricos, específicamente en lo que concierne al acto de *leer para aprender* (de Beaugrande 1984), en el cual la lectura se constituye en la mediación en el continuo conformado por la *comprensión* en un polo y por el *aprendizaje* en el otro, partimos de una concepción de la comprensión de lectura como *proceso* y no como mero producto o acto mecánico de decodificación o descifrado. Se trata, además, de un proceso *intencional* y no incidental, ni accidental, ni un simple ejercicio escolar ya que está orientado al logro de unos propósitos específicos, a la *búsqueda de los significados del texto* y a la *construcción de sentido*; proceso *interactivo* que no depende exclusivamente ni del sujeto

ni del texto, sino de la confrontación permanente de los dos; *gradual*, ya que se va construyendo y refinando durante el proceso mismo y *estratégico* en cuanto que se realiza a través de una serie de pasos que se orientan a la consecución de la meta propuesta.

El proceso así concebido, supone *un lector activo* que se involucre con el texto, en un contexto específico, para procesarlo, interpretarlo y poder elaborar una representación mental coherente de sus contenidos y que, además, asuma el control y regulación de su propio proceso, durante la realización del mismo.

Para llevar a cabo este proceso, es fundamental que el lector active sus conocimientos previos; sólo a partir de la permanente interacción y confrontación de los *esquemas cognitivos* del lector con lo que el texto le ofrece puede llegarse a una verdadera comprensión y aprendizaje del texto (López: 1997b).

LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LA LECTURA

En el proceso de comprensión de lectura el lector es tanto o más importante que el texto mismo y el procesamiento del texto se logra sólo a partir de la relación interactiva y simultánea entre los *esquemas cognitivos* del sujeto –todo su conocimiento previo- y la *información nueva* provista por el texto. Es claro que el significado no reside en el texto mismo, sino que éste es construido por el lector (Widdowson: 1978) y esto es posible a partir de la activación de sus esquemas de conocimiento apropiados, ya que construimos sentido no sólo en función de lo que leemos, sino en función de lo que sabemos sobre lo que leemos. Los esquemas nos permiten hacer predicciones cognitivas acerca de los contenidos y, en el proceso mismo, atendemos simultáneamente a lo que el texto describe para, entonces, confirmar o revisar las predicciones cognitivas que nos permiten ir construyendo la representación mental de lo expresado en el texto.

Los *esquemas cognitivos* son como paquetes estructurados de conocimiento y procedimientos de acción en distintos ámbitos específicos, almacenados de manera organizada en la memoria a largo plazo (Rumelhart: 1980). De acuerdo con lo planteado por Rumelhart, los esquemas vienen a ser las teorías informales privadas que cada uno de nosotros va formando de la naturaleza de los objetos, eventos o situaciones que enfrenta. Ante cada situación o texto particular utilizamos los esquemas pertinentes que nos permiten formar una especie de «modelo»

interno de la situación en ese momento (Rumelhart: 1984). Podríamos hablar, entonces, de un proceso en espiral en el uso que hacemos de nuestros esquemas: a partir de la teoría privada de la realidad es como llegamos a interpretar una situación o un texto en particular y, a la vez, esa interpretación la integramos nuevamente como parte de nuestros esquemas que se van, entonces, completando y refinando sucesivamente (López 1997c).

Los esquemas son fundamentalmente de dos tipos:

1. CONCEPTUALES: (ESQUEMAS DE CONTENIDO)

- *De tipo general*: conocimiento del mundo, de lo social, de lo histórico, de lo cultural, por ejemplo, todo aquello que sabemos de las cosas, de la naturaleza, de los otros y de nosotros mismos como resultado, por una parte, de nuestra experiencia diaria y de nuestro contacto con los demás y por otra parte, más formalmente, a través de la escuela; el conocimiento del código lingüístico, por ejemplo, el conocimiento que tenemos de nuestra lengua materna. Los esquemas generales incluyen además los valores convencionalmente aceptados por el grupo social en un período determinado, así como las actitudes, las expectativas y las motivaciones personales.
- *Específicos*: del área de conocimiento, por ejemplo, lo que sabemos de ciencias naturales o de sociales; del tópico del cual trata el texto, por ejemplo, si estamos leyendo un texto sobre los seres vivos, lo que sabemos de su clasificación nos puede ser de mucha utilidad para entender mejor el texto.

2. FORMALES: (ESQUEMAS FORMALES O ESTRUCTURALES)

- El conocimiento sobre las estructuras de organización discursiva, las marcas retóricas y todas aquellas claves textuales como el uso de distintos tipos de letras (negrita, bastardilla, mayúsculas, subrayados, etc.) para resaltar lo esencial, los títulos y subtítulos, aspectos que caracterizan a los distintos tipos de textos; por ejemplo, aquellos rasgos del texto que nos permiten distinguir una

receta de un cuento, un cuento de una descripción, una descripción de un poema, etc.

De acuerdo con la teoría de los esquemas en la lectura (Adams y Collins; 1979; Bransford: 1985; Rumelhart: 1980, 1997), en el momento en que el lector se enfrenta a un texto, la confrontación de los contenidos con sus esquemas previos le permite crearse ciertas expectativas sobre lo que el texto trata, en un procesamiento *ascendente*, es decir, desde el texto hacia el lector. A medida que avanza en la lectura, si la información del texto encaja en sus esquemas, el lector va confirmando esas expectativas iniciales, en un procesamiento *descendente*, y entonces puede procesar la información nueva que le ofrece el texto para ir integrándola a los esquemas existentes, es decir desde el lector hacia el texto. Si sus expectativas no se cumplen, si la información no encaja en sus esquemas, puede ser que el procesamiento no sea exitoso y, en consecuencia, no se podrá dar la comprensión del texto o se podría llegar a una distorsión de la información en el intento del lector de acomodarla a sus esquemas previos. Sin embargo, en estas situaciones es posible también, y deseable, que el lector decida revisar de alguna manera sus esquemas existentes, completándolos, ampliándolos, precisándolos, para poder interpretar de modo adecuado los contenidos del texto. El procedimiento sigue de esta manera, todo el tiempo en un procesamiento simultáneamente ascendente y descendente.

Tenemos, entonces, que los esquemas tienen que ver con *el conocimiento*, con *su representación mental* en unidades estructuralmente organizadas, con *la red de interrelaciones entre estas unidades y entre sus constituyentes* y con *su activación y uso* en el procesamiento, comprensión y producción de textos. Pero los esquemas tienen que ver, además, con *la posibilidad ilimitada de construir conocimiento* en un mundo siempre cambiante. Cada vez que activamos un esquema y lo confrontamos con la información nueva del texto, lo que guardamos posteriormente no es exactamente el mismo esquema inicialmente activado, sino uno más completo, más preciso, más sofisticado que resulta de la integración del conocimiento viejo con lo nuevo del texto (López, 1997c). Una característica fundamental de nuestra estructura de conocimientos es su carácter constructivo; los esquemas cognitivos, más que estructuras predeterminadas fijas, están en evolución permanente y esto es posible por la interacción, a través de la lectura y la escritura, de sujetos que pertenecen a una misma comunidad,

lo cual le da así un carácter sociocultural a la formación y evolución de los esquemas cognitivos (Martínez: 1991).

EL TEXTO Y LA LECTURA

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

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

Varios autores se ocupan de describir los rasgos que hacen que un texto sea un texto, es decir, los que le dan su *textura* o *textualidad*, por ejemplo, de Beaugrande y Dressler en su trabajo de 1972, que se publica por primera vez en inglés en 1981, plantean que un texto es «una ocurrencia comunicativa que cumple siete estándares de textualidad y si alguno de éstos no se considera satisfecho el texto no será comunicativo» (de Beaugrande y Dressler, 1983).

Es importante aclarar que estos estándares, o rasgos están definidos no por el texto en sí, sino por éste y la situación de comunicación en que es producido y recibido. Así, tenemos unos rasgos más directamente dependientes e **internos al texto**, que son operativos puesto que son necesarios para que los demás se den y son: la *cohesión*, que tiene que ver con la manera en que los componentes de la estructura superficial están conectados y de cómo estas relaciones están marcadas lingüísticamente y la *coherencia*, que tiene que ver ya con el texto como un todo e indica cómo los conceptos e ideas subyacentes están relacionados entre sí, a veces explícitamente, otras veces de manera implícita. Los demás rasgos están más relacionados con la **interacción comunicativa**; los participantes y el contexto. En relación con **los participantes** tenemos: la *intencionalidad*, que depende del **emisor** y nos permite identificar su actitud e intención

comunicativa; la *aceptabilidad*, la relevancia que el texto tiene para el **lector** y la *informatividad*, el grado en que el texto contribuye a la interacción; estos dos últimos rasgos como respuesta del **receptor**. Finalmente, en relación con **el contexto**, tenemos la *situacionalidad* que determina la relevancia del texto en relación con la situación de comunicación y la *intertextualidad* que establece la dependencia del texto con otros textos.

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

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

Sánchez (1993) plantea que la comprensión de textos es posible a partir de la identificación de su estructura organizativa, la cual nos sirve de guía para recomponer el orden de ideas o progresión temática del texto, un proceso similar en un orden inverso, es pertinente para la escritura: el tema a desarrollar, la intención del escrito y los lectores potenciales determinan la estructura organizativa del texto. Sin embargo, establecer el orden de ideas no es suficiente, puesto que no todas las ideas son igualmente importantes. Así que poder establecer el orden jerárquico de las ideas y las relaciones entre ellas, es decir, *su macroestructura* o representación semántica (Kintsch y van Dijk: 1978;

van Dijk y Kintsch: 1983), es lo que permite construir el sentido global del texto. Esta macroestructura, formada por macroproposiciones -proposiciones que representan la idea general del texto- es inferida por el lector en su proceso de lectura a partir de *la microestructura* o base del texto, es decir, del conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos conectados entre sí. En este proceso, el lector hace uso de las *macrorreglas* de *supresión*, *generalización* y *construcción* que le permiten reducir la información del texto y organizarla de manera que de cuenta de su sentido global:

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

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

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

ción con conceptos e ideas ya conocidos y a elaborar resúmenes adecuados a medida que avanza en su proceso lector.

En síntesis, desarrollos como los arriba descritos nos permiten asumir el texto como unidad global de sentido y no sólo sus aspectos internos, sino también los externos a éste, propios de los participantes y de la situación de comunicación que lo origina.

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

Por otra parte, la permanente interacción y confrontación entre el lector y el texto es posible en la medida en que el lector haga uso consciente de *estrategias* adecuadas para el procesamiento, la comprensión y el aprendizaje.

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

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

Debido a que la lectura es un proceso complejo, constituido por una diversidad de operaciones cognitivas, al verse afectada cualquiera de éstas puede verse afectada la comprensión. Investigaciones recientes

han podido establecer diferencias entre lectores competentes y menos competentes en términos de *estrategias* (Brown: 1985; Garner 1987 b). Conocer estas diferencias es de gran utilidad en el diseño de actividades orientadas a la optimización de los procesos, el procedimiento a seguir dependerá de los factores en los cuales los estudiantes presentan dificultades específicas.

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

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

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

En los procesos de lectura intervienen una serie de factores *cognitivos* constituidos por todo aquello que tiene que ver con el conocimiento y que permite el logro cognitivo y otros *metacognitivos* que tienen que ver con la conciencia sobre el conocimiento y sobre cómo se logra éste; saber lo que sabemos y lo que no sabemos; lo que conocemos sobre nosotros

mismos y sobre nuestro propio sistema cognitivo, nuestras limitaciones y fortalezas; lo que nos permite conocer y lo que necesitamos para llegar a conocer. La reflexión metacognitiva sobre los procesos, durante su desarrollo, juega un papel importante especialmente para detectar dificultades cognitivas y ayuda también a remediar la situación. Un problema frecuente en la lectura es que los sujetos no han desarrollado la capacidad de detectar sus propias dificultades o no las interpretan de manera adecuada, asumiendo, por ejemplo, que han comprendido el texto cuando esto realmente no se ha dado. A su vez, la falta de claridad sobre lo que el texto dice no permite que el sujeto tenga la claridad conceptual necesaria para involucrarse en un adecuado proceso de escritura.

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

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

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

ESTRATEGIAS COGNITIVAS

- Elaboración de inferencias, predicciones, anticipaciones.
- Determinación de la importancia relativa de las ideas: distinguir lo esencial de lo secundario y de lo accesorio.
- Establecimiento e identificación de las relaciones entre proposiciones e ideas y entre éstas y el texto como un todo.

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

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Toma de conciencia del proceso lector.

- Planificación: propósito previo, focalización de la atención.

Control y regulación del proceso: Supervisión.

- Tomar notas, hacerse preguntas, resumir.
- Identificar fallas en la comprensión, sus posibles fuentes y tomar decisiones al respecto.

Evaluación.

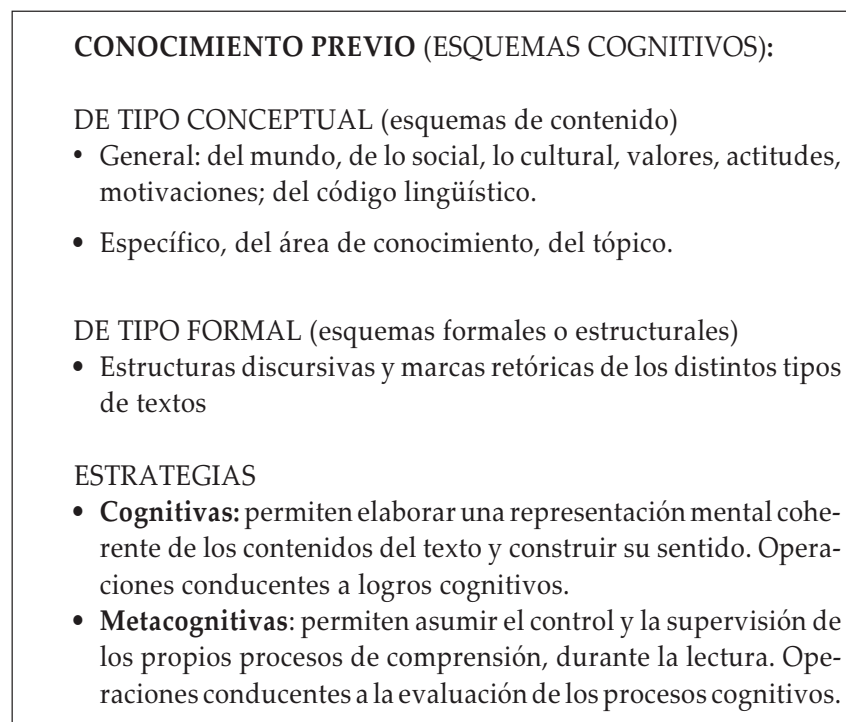
- Hacerse preguntas para determinar el grado de consecución de las metas de lectura.
- Evaluar el proceso durante su desarrollo y al final del mismo: el procedimiento y las estrategias utilizadas en relación con la consecución de las metas.

Estas estrategias están orientadas a *la supervisión y control del proceso cognitivo de lectura* y suponen un lector reflexivo sobre su propio proceso durante el desarrollo del mismo, así como de la evaluación del proceso seguido después de su ejecución.

Como hemos venido diciendo, los propósitos, el conocimiento previo y el texto determinan la estrategia o estrategias a utilizar: distintos propósitos, distintos textos determinan el uso de distintas estrategias; a su vez, distintas dificultades demandan distintas soluciones. Los procesos concebidos tal como se han descrito, suponen un *sujeto activo* que sabe qué lee y por qué lo hace; que se involucra e interactúa con los textos, en un contexto específico y con unos propósitos determinados para procesarlos, comprenderlos e interpretarlos.

Esquemas cognitivos y estrategias son definitivos, entonces, para que el lector llegue a involucrarse activamente en la construcción y refinamiento gradual de una representación mental coherente de los contenidos del texto, en su intento de llegar a la construcción de su sentido completo (Gráfico 1).

Gráfico 1



Planteado el proceso de esta manera, podemos decir que el problema de la comprensión de textos tiene que ver, fundamentalmente, con la falta de un *conocimiento previo* adecuado, por un lado y, por el otro, con la falta de *estrategias cognitivas y metacognitivas* apropiadas al propósito de lectura y al tipo de texto.

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Proceso pedagógico: "Proceso de construcción conjunta entre profesor y alumnos, orientado a compartir universos de significados cada vez más amplios y complejos, en el que el profesor intenta que las construcciones de sus alumnos se aproximen progresivamente a las que se consideran (culturalmente) correctas y adecuadas para comprender la realidad"

Coll y Solé 1989.

El fin último del proceso pedagógico es el de construir conocimiento y, de la misma manera que los procesos de comprensión, éste también tiene que ver con la construcción de sentido. Así como el empeño del profesor es el de lograr que la enseñanza tenga sentido para sus estudiantes, que les sea significativa –para lo cual es claro que tiene que ser significativa en primera instancia para el profesor- el de los alumnos es el de lograr sacar sentido de esa enseñanza, de volverla significativa para sí mismos. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo tanto, suponen unos agentes activos -profesor y estudiantes- que por su participación conjunta en una diversidad de operaciones cognitivas llegan a apropiarse de conocimiento y a crear conocimiento nuevo y no sólo sobre los contenidos específicos de la asignatura, sino además, sobre el proceso pedagógico mismo.

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

El *proceso de aprendizaje*, por su parte, tiene que ver con los cambios cognitivos y de comportamiento que resultan de la participación activa e intencional -y no incidental- de los estudiantes en esos procesos de

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

Asumir los procesos de enseñanza y de aprendizaje de esta manera presupone, como es evidente, cierta *intencionalidad y disposición* de profesores y estudiantes a involucrarse e interactuar permanentemente entre sí y con el conocimiento a través de los textos.

Dentro de estos planteamientos, el profesor, como *mediador* del proceso pedagógico y de esa interacción lector-texto, se involucrará en un proceso en espiral y flexible de estructuración y de reestructuración de las actividades hacia la consecución de los propósitos y metas previstos. La manera como el profesor presente las estrategias, las tareas y las actividades determinará en buena medida las posibles interpretaciones a las que lleguen sus estudiantes y su grado de amplitud y profundización en la construcción de significados y sentidos. Nuevamente, la participación de los estudiantes y la suya misma estará determinada por los respectivos esquemas cognitivos y estrategias puestas en juego durante todo este proceso, así como por el conjunto de variables socioculturales que el contexto pedagógico de comunicación pone en juego.

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

transformándolo, haciéndolo suyo constructivamente para, entonces, crear conocimiento nuevo.

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

Lo que tendríamos que hacer es llevar a cabo en el aula unas actividades orientadas a estimular, activar en los estudiantes por una parte, *unos procesos cognitivos* que les permitan desarrollar las estrategias adecuadas para interactuar con distintos tipos de texto, comprenderlos, construir su sentido e integrar su propia elaboración de lo nuevo de los textos con lo que ya conocían en una representación mental coherente de los contenidos y por otra, *unos procesos metacognitivos* orientados al desarrollo de estrategias adecuadas que los lleven a asumir el control y la

regulación de su propio proceso de lectura y comprensión. Poner a los estudiantes en situaciones que los lleven a involucrarse activamente tanto en operaciones cognitivas como metacognitivas les permitirá asumir sus propios procesos de construcción de conocimiento a través de la lectura.

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

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Puesto que muchas dificultades de lectura pueden deberse a *unos procesos metacognitivos* deficientes o poco desarrollados, algunos de los puntos sobre los cuales debemos reflexionar para asumir con propiedad nuestro papel como profesores, antes de implementar cualquier programa de lectura son:

¿Hasta qué punto nuestros estudiantes -como lectores- tienen claro por qué, para qué leen en la universidad?, ¿Sabén qué esperar de su lectura?, ¿Sabén lo que se espera de ellos cuando leen?, ¿Son realmente conscientes de que la comprensión de textos es un verdadero proceso de construcción de sentido?, ¿Sabén que el sentido lo construye el lector en su confrontación con el texto?, ¿Son conscientes que en este proceso de construcción es fundamental poner en juego su conocimiento previo pertinente?, ¿Están realmente conscientes de lo que está pasando mientras leen?, ¿Se van dando cuenta durante el proceso si están comprendiendo lo que leen, si están construyendo sentido?

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

Y sobre el control y la regulación del proceso:

¿En manos de quién -y por qué- está el control, la supervisión y evaluación de las lecturas de los estudiantes?, ¿Será que poseen criterios para autoevaluar sus procesos? ¿Les hemos ayudado a desarrollarlos? ¿Cómo podemos lograr que los estudiantes asuman unos procesos intencionales, reflexivos, críticos, autónomos y eficaces, que los lleven a leer para aprender y seguir aprendiendo por su cuenta?

En cuanto al profesor:

¿Cuál es su percepción sobre la lectura?, ¿Cuáles sus preocupaciones, los contenidos que va a "enseñar" o cómo crear ambientes propicios para el desarrollo de lecturas con sentido?, ¿Cómo asume a sus estudiantes como lectores?, ¿Está pendiente de los procesos que desarrollan los estudiantes durante la lectura o su función se limita a comprobar, corregir y calificar los resultados como productos finales? ¿De qué manera acompaña a sus alumnos en el proceso?

La posibilidad de tener conciencia de los propios desempeños, de evaluarlos y de autorregularlos mientras se llevan a cabo es una oportunidad para que los estudiantes lleguen a ser mejores lectores y productores de textos y para que, en consecuencia, puedan asumir de manera responsable su aprendizaje. Uno de los grandes logros de trabajar los procesos –y no solo el producto final- es la posibilidad de mantener la conciencia sobre el proceso para ir controlándolo y evaluándolo en relación con la consecución de unos propósitos previos y, si es del caso, ajustar el proceso, las estrategias y actividades utilizadas con el fin de obtener lo previsto. Además de lo anterior, el trabajo por procesos como propuesta pedagógica, implica una planificación previa y unos mecanismos de control que permiten a profesores y estudiantes orientar y reorientar de manera adecuada el trabajo y hacer los ajustes necesarios durante el proceso mismo.

Asumido de esta manera, el proceso pedagógico requiere de una planificación que permita lograr ciertas transformaciones en los participantes a partir de la movilización de procesos cognitivos naturales como la apropiación y generación de conocimiento, es decir, de aprendizaje: al ser humano por su propia naturaleza le interesa aprender. Al tiempo, sin embargo, esta planificación debe ser lo suficientemente flexible que

permita ir ajustando los procesos, reestructurándolos en relación con los logros que se vayan obteniendo.

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

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

ENSEÑANZA EXPLÍCITA Y RAZONADA

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

- Ofrecer siempre claves explícitas, claras y precisas sobre QUÉ se va hacer (conocimiento declarativo), la justificación, los propósitos y la utilidad. Sobre el CÓMO (conocimiento procedimental), procedimientos alternativos, pasos a seguir de acuerdo con el texto, los propósitos y la tareas. Sobre CUÁNDO y DÓNDE

(conocimiento condicional o estratégico), las condiciones de uso, ventajas y desventajas.

- Práctica suficiente y variada, guiada en principio o “modelada” por el profesor, que gradualmente va siendo asumida por el estudiante, acompañada siempre de realimentación.
- Posterior aplicación individual y libre.

Con procedimientos como el anterior, se pretende formar *lectores estratégicos* a partir de una práctica inicialmente guiada y regulada por el profesor que permita que los estudiantes vayan internalizando de manera sucesiva y gradual el conocimiento y las estrategias pertinentes hasta que estos lleguen a asumirlos en un proceso de autorregulación en el que puedan tomar sus propias decisiones. Se trata, pues, de ofrecer a los estudiantes el “andamiaje” necesario, a la vez que se los estimula a ir un paso más allá, para que estructuren sus propios procesos de comprensión y se involucren en un aprendizaje autónomo.

COMENTARIOS FINALES

Las consideraciones anteriores nos llevan a plantear la necesidad de que profesores y estudiantes nos involucremos en un proceso consciente de reconceptualización de la lectura y aprendizaje de textos, a partir del cual podamos implementar en el aula de clase acciones sistemáticas y deliberadamente encaminadas a:

- Crear conciencia sobre la lectura, la comprensión y el aprendizaje de textos como procesos intencionales, interactivos, estratégicos y graduales de búsqueda de significados y de construcción de sentido.
- Estimular la lectura de textos como una oportunidad de diálogo y de discusión con ellos que nos permite no sólo adquirir conocimiento, sino transformarlo y crear conocimiento nuevo.
- Propiciar muchas oportunidades de contacto directo, natural y espontáneo con una diversidad de textos de las distintas áreas del conocimiento.
- Promover que las situaciones de lectura sean significativas, que la lectura y comprensión de textos sea una necesidad.
- Ser conscientes del papel activo y reflexivo, que a nivel cognitivo y metacognitivo, suponen los procesos de comprensión y de aprendizaje de textos y asumir dicho papel.

- Diseñar, alrededor de los textos, actividades que generen el uso de diversas estrategias cognitivas y metacognitivas que faciliten por una parte:
 - la activación y uso del conocimiento previo pertinente para el procesamiento, comprensión y aprendizaje de textos y por otra parte,
 - el control y la regulación del propio proceso, durante el desarrollo del mismo.
- Delegar en los estudiantes mayores responsabilidades en su propio aprendizaje, creando situaciones propicias para que usen con propiedad sus recursos cognitivos y metacognitivos en el procesamiento y comprensión de textos.

Para terminar, el llamado es, entonces, a asumir la enseñanza y el aprendizaje de la lectura como procesos de construcción, posibles por la participación conjunta y activa de profesores y estudiantes.

Durante muchos años, con el auge de los enfoques centrados en el alumno (“*learner-centred approaches*”) -que surgieron como reacción a enfoques anteriores en los que el profesor era el centro de los procesos- el profesor prácticamente “se borró” del proceso pedagógico y su papel se limitó a “dejar aprender” a sus alumnos. Aunque es cierto que el profesor debe dejar espacio suficiente para que sus alumnos aprendan por sí mismos, su labor no puede reducirse a eso: hay aspectos involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que requieren no solo de la presencia sino de la participación activa del profesor. Los profesores tenemos que asumir la labor de enseñar y de acompañar a nuestros alumnos en sus procesos de aprendizaje y no quedarnos en exigirles que pongan en práctica lo que no nos hemos tomado el trabajo de enseñarles. El trabajo conjunto de profesores y de estudiantes, que comparten responsabilidades y riesgos, es la alternativa que permitirá construir caminos apropiados para la formación de lectores intencionales, reflexivos e independientes que puedan de manera autónoma acceder al conocimiento en continua evolución para apropiarse de él y llegar a crear otros conocimientos. Que puedan construir sus propios significados y crear sus propios “mundos posibles”. En fin, que a través de la lectura crítica de los textos, del mundo, se asuman como sujetos de su propio proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM J.M. 1992 *Les Textes: Types et prototypes*. Nathan, París.
- ADAMS M.J. y COLLINS A. 1979 "A schema-theoretic view of reading". R.O.Freedle, (ed), *New Directions in Discourse Processing*, Ablex Pub. Corporation, N. J., USA .
- ANDERSON R.S. 1985 "Role of the reader's schemata in comprehension, learning and memory". H. Singer y R.B. Rudell (ed), *Theoretical Models and Processes of Reading*, International Reading Association, Newark, Delaware, USA .
- APARICIO DE E. BLANCA 1991 "La lectura como forma de acceso al conocimiento". *Revista Lenguaje*, N°18, Departamento de Idiomas, UNIVALLE, Cali.
- BAKER L. y ANDERSON R.C. 1984 «Cognitive monitoring in reading». J. Flood (ed), *Understanding Reading Comprehension*, I.R.A., Newark, Delaware.
- BAKER L. y BROWN A.L. 1981 «Metacognition and the reading process». P.D. Pearson y otros (ed), *Handbook of Reading Research*, Longman, London.
- BEAUGRANDE R. de 1984 "Learning to read -vs- reading to learn: a discourse-processing approach". H. Mandl y otros *Learning and Comprehension of Texts*, Hillsdale, N.J., LEA.
- BEAUGRANDE R. DE y DRESSLER W. 1983 *Introduction to Texts Linguistics*. Longman, England.
- BRANSFORD J.D. 1985 "Schema activation and schema adquisition". H. Singer y R.B. Rudell (ed), *Theoretical Models and Processes of Reading*, I.R.A., Newark, USA.
- BROWN A.L. 1985 "Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from texts". H. Singer y R.B. Rudell (ed), *Theoretical Models and Processes of Reading*, I.R.A., Newark, USA.
- BROWN A.L. y OTROS 1984 «Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations». H. Mandl y otros (ed), *Learning and Comprehension of Text*, Lawrence Erlbaum Assoc., N. J.
- BROWN A.L. y OTROS 1986 «The role of metacognition in reading and studying». J. Orasanu (ed), *Reading Comprehension from Research to Practice*, Erlbaum, N.J.
- CARRELL P. 1983a "Some issues in studying the role of schemata in second language comprehension". *Reading in a Foreign Language*, V1 N1.
- CARRELL P. 1983b "Three components of background knowledge in reading comprehension". *Language Learning* 33.
- CARRELL P. 1987 "Content and formal schemata in ESL reading". *TESOL Quarterly* V21 N3
- CIAPUSCIO G.E. 1994 *Tipos textuales*, Instituto de Lingüística, Filosofía y Letras, U. de Buenos Aires.
- CONDEMARÍN M. 1984 "La teoría del esquema: implicaciones en el desarrollo de la comprensión de la lectura". *Lectura y Vida*, Año V N2.
- COLL C. 1988 "Significado y sentido en el aprendizaje escolar". *Infancia y Aprendizaje*, 41.

- DIJK VAN T.A. 1980 *Estrategias y Funciones del Discurso*, Siglo XXI México.
- DIJK VAN T.A. y KINTSCH W. 1983 *Strategies of Discourse Comprehension*, New York, Academic Press.
- DOLE J.A., DUFFY G.G. y PEARSON D.P. 1991 "Moving from the old to the new". *Review of Education and Research*, V62 N2
- FLAVELL J.H. 1979 «Metacognition and cognitive monitoring». *American Psychologist* 34.
- GARNER R. 1987a "Strategies for reading and studying expository texts". *Educational Psychologist*, V22 N 3/4.
- GARNER R. 1987b *Metacognition and Reading Comprehension*. Ablex Publishing Corporation, N.J., USA.
- GOODMAN K. 1980 "Reading: a psycholinguistic guessing game". R. J. Spiro y otros (ed), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, Erlbaum, USA.
- KINTSCH W. 1988 "The role of knowledge in Discourse Comprehension". *Psychological Review*, V95 N2.
- KINTSCH W. y VAN DIJK T.A. 1978 "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, V 85.
- LÓPEZ G.S. 1995 "Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de lectura". Conferencia: ASOLINGUA, Universidad del Valle, Cali.
- LÓPEZ G.S. 1996 "Esquemas cognitivos y comprensión de lectura", Videoconferencia, Teleseminario, Cátedra UNESCO, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali.
- LÓPEZ G. S. 1997a "La metacompreensión y la lectura". Martínez M.C. (comp.) *Los Procesos de la Lectura y de la Escritura*, Editorial Universidad del Valle, Cali.
- LÓPEZ G.S. 1997b "Los profesores universitarios y la lectura". Ponencia en II Seminario Internacional y IV Nacional sobre la lectura. U. del Norte, Barranquilla.
- LÓPEZ G.S. 1997c "Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. *Revista Lenguaje* N25, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali.
- LÓPEZ G.S. 1998 *La lectura. Estrategias de comprensión de textos expositivos*. Módulo de apoyo, Programa de Mejoramiento docente en lengua materna. UNIVALLE-M.E.N.-ICETEX. Cali.
- MAYOR J. y OTROS 1993 *Estrategias Metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*, Síntesis, Madrid.
- MCGINITIE W.H. y OTROS 1982 "El papel de las estrategias cognitivas no acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de lectura". E. Ferreiro y M. Gómez (ed), *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*, Siglo XXI, México.
- MARTÍ E. 1995 «Metacognición, desarrollo y aprendizaje». *Infancia y Aprendizaje* 72.
- MARTÍNEZ M.C. (comp.) 1997 *Los Procesos de la Lectura y de la Escritura*, Edit. Universidad del Valle, Cali.

- NICAISE M. y GETTINGER M. 1995 "Fostering reading comprehension in college students". *Reading Psychologist*, 16, 283-337
- PARIS y OTROS 1984 "Informed strategies for learning". *Journal of Educational Psychology* 76 (6).
- RESNICK L.B. 1984 "Comprehension and learning: implications for a cognitive theory of instruction". H. Mandl y otros (ed) *Learning and comprehension of texts*, Lawrence Erlbaum Association, N.J.
- RUMELHART D.E. 1980 "Schemata: the building blocks of cognition". R.J. Spiro y otros (ed), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, Erlbaum, USA.
- RUMELHART D.E. 1984 "Understanding understanding". J. Flood (ed), *Understanding Reading Comprehension*, I.R.A., Newark, Delaware.
- SÁNCHEZ E. 1993, *Los textos expositivos*, Madrid: Editorial Santillana.
- SANDEFORD A.J. y GARROD S.C. 1990 "Papel del conocimiento previo en las explicaciones psicológicas de la comprensión de textos". *Lecturas de Psicolingüística*, F. Valle y otros (ed), Alianza- Madrid.
- SOLÉ I., 1992 *Estrategias de Lectura*. Institut de Ciències de L'Educació. Universitat de Barcelona, GRÀO, Barcelona.
- WEINSTEIN C.E. y OTROS (ed) 1988 *Learning and Studying Strategies*, New York: Academic Press.
- WIDDOWSON H. 1978, *Teaching Language as Communication*. England: O.U.P.