

COMPRESION Y APRENDIZAJE DE TEXTOS

GLADYS STELLA LOPEZ J.
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Universidad del Valle



S

i bien el tema de la comprensión de la lectura es siempre polémico debido, entre otras cosas, a la ausencia de un modelo universalmente aceptado sobre el proceso, cabe señalar que cualquiera que sea la opción y perspectiva teórica desde la que se aborde, existe un acuerdo generalizado en conceder una importancia fundamental a la comprensión de aquello que se lee. En otras palabras, aunque el tratamiento que se da a la lectura y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se ponen en marcha para asegurar su consecución varía ostensiblemente según el punto de vista teórico que se adopte, la necesidad de acceder a la comprensión lectora, está en cualquier caso, fuera de duda.

A N F O R A

Hablar de lectura dentro del ámbito académico nos remite al concepto de *leer para aprender* sobre el que se ha venido insistiendo en la última década y con el cual se reconoce la esencia del proceso lector. Este, a su vez, nos remite a un pensamiento reflexivo, analítico, crítico, de aprender de un lector intencional, autónomo e independiente y, en consecuencia agente activo y responsable de su propio aprendizaje. Partiendo de la lectura en estos términos, la comprensión de la lectura debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentido, a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediada por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo. Esta interacción en la cual el lector confronta permanentemente los contenidos del texto con su conocimiento, lo lleva a involucrarse en una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación de lo que el texto describe. La representación inicialmente tosca e in-



completa, va refinándose durante el proceso hasta llegar a una representación adecuada de los contenidos, la cual incluye no sólo la información esencial del texto, sino también aquella inferida por el lector en su proceso de comprensión. Es precisamente cuando se ha llegado a la construcción de ese modelo mental cuando podemos decir que ha habido comprensión y, consecuentemente podrá haber aprendizaje.

La comprensión de lectura como proceso estratégico supone que el lector, con base en su propósito de lectura, siga un plan lo suficientemente flexible para ir ajustándolo a ese propósito, al tipo de texto, a las demandas de la tarea y a la consecución de sus objetivos. Entonces, además de actividades como la identificación de la información relevante, el establecimiento de las relaciones -explícitas e implícitas- que a nivel sintáctico y semántico se dan entre los elementos de información del texto, la reorganización de la información y su posterior integración con su conocimiento previo en un todo co-

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA 79



herente, para que el proceso lector sea realmente eficiente, el lector debe participar en una serie de otras actividades más directamente relacionadas con la planificación, supervisión y evaluación del proceso (Stemberg: 1987). Se trata por una parte de usar estrategias cognitivas, conducentes al logro cognitivo y a la consecución del significado del texto y por otra, de utilizar estrategias metacognitivas que permitan asumir el control y la supervisión permanentes del propio proceso. Y es aquí donde entra en juego la *metacognición*.

Si lo cognitivo es lo que tiene que ver con el conocimiento, lo metacognitivo es lo que tiene que ver con el tener conciencia de ese conocimiento y de cómo se logra éste; en

otras palabras, saber lo que sabemos y no sabemos, así como también lo que conocemos sobre nuestro propio sistema cognitivo: nuestras capacidades y limitaciones y, por lo tanto, lo que tenemos que hacer para llegar a saber. Así, mientras la cognición tiene que ver con procesos mentales como la percepción, la atención, la memoria y la comprensión, la metacognición se ocupa de la metapercepción, la metatención, la metamemoria y la metacomprensión (Flavel: 1979). En cuanto a la *metacomprensión*, ésta le permite al lector saber qué es lo que necesita para comprender, qué está pasando mientras lee, cuál es su estado de comprensión del texto y le permite, durante el proceso, darse cuenta si está teniendo fallas de comprensión, de sus posibles fuentes y solucionar estas dificultades. El lector puede, en consecuencia, regular su proceso de lectura y en caso necesario, si éste no está siendo eficiente, decidir sobre la necesidad o conveniencia de usar otras alternativas más eficaces. Como puede verse, la metacomprensión exige la participación activa del lector, ya que, como otras actividades metacognitivas, es un proceso consciente, deliberado e intencional.

Estos dos aspectos, cognitivo y metacognitivo, como es evidente, están estrechamente ligados, en per-

manente interacción y en muchos casos la frontera entre los dos se pierde puesto que hay actividades que pueden desempeñar, a veces simultáneamente, una función cognitiva o una metacognitiva. En el caso de la lectura, llegan incluso a superponerse en actividades como las que tienen que ver con los procesos inferenciales, la focalización de lo esencial y la elaboración de resúmenes, por ejemplo, ya que éstas suponen no sólo el manejo de unos contenidos específicos para conseguir progreso cognitivo, sino también una supervisión permanente de lo que se va logrando en un proceso de evaluación de ese progreso.

ESTRETEGIAS DE METACOMPRESION

Como ya se ha planteado, para un proceso realmente eficaz, reflexivo y crítico de la *lectura para aprender* es conveniente que el lector asuma el control, la supervisión y la evaluación permanentes de su propio proceso de comprensión. Y es aquí donde entran en juego las *estrategias de metacomprensión*.

Debido a que la lectura es una actividad tan compleja constituida por diversos procesos cognitivos, al verse afectado cualquiera de éstos puede, entonces, verse afectada la comprensión. Investigaciones recientes

han podido establecer diferencias no sólo en cuanto a las habilidades, sino principalmente en cuanto a los procedimientos estratégicos entre buenos y malos lectores, el conocer estas diferencias es de gran utilidad en el diseño de programas de entrenamiento y mejora del proceso lector. El programa a seguir dependerá del proceso o procesos afectados y de los factores en los cuales se presentan dificultades específicas.

Los estudios aludidos (1) han demostrado que existen diferencias marcadas entre lectores eficientes y no eficientes alrededor de aspectos cruciales para el proceso lector, como son el control y la evaluación del proceso. Dentro de las deficiencias más comunes podemos destacar las siguientes:



1. Poca o ninguna conciencia de que tienen que sacar sentido de lo que leen, es decir, no han asumido que leen para construir el significado del texto, no ven la necesidad de confrontar permanentemente los contenidos del texto con sus conocimientos previos, ni son conscientes de la necesidad de hacer inferencias durante la lectura. Se limitan, entonces, a la mera decodificación del texto.

2. Poca o ninguna conciencia de que tienen bloqueos de comprensión: no caen en cuenta de que no han entendido el texto.

3. Poco o ningún uso de estrategias compensatorias para solucionar dificultades o fallos de comprensión.

En términos generales, los lectores no eficientes usualmente no

participan activa ni estratégicamente en el proceso lector, no toman conciencia del proceso, no lo asumen como tal ni tratan de supervisar su propio proceso, no disponen de estrategias adecuadas, o no las usan, o al usarlas no lo hacen intentando ajustarlas a la consecución de las metas de lectura.

Por el contrario, si bien no es fácil caracterizar al buen lector en cuanto a qué estrategias utiliza en su proceso de lectura, lo cierto es que algo que sí lo caracteriza es la forma en que se relaciona e interactúa con el texto: tiene conciencia y control de las actividades que ejecuta durante todo el proceso y además hace uso flexible de las estrategias para ajustarlas a su propósito de lectura, a la tarea específica y al tipo de texto (Garner, 1980).

Entendemos por *estrategia* el plan de acción para lograr un objetivo. Es 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 tanto para el proceso de comprensión de textos como para el control de proceso:



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 en qué hacer énfasis durante el proceso.

7. Es un proceso flexible que se puede ir ajustando de acuerdo con el logro de las metas.

Un proceso *estratégico* de comprensión de texto requiere, entonces, de unos procedimientos específicos orientados a desarrollar las diversas operaciones responsables de la comprensión y de su control para lograr, entonces, un proceso eficaz. Se trata de alcanzar unas metas concretas, haciéndolo de una manera óptima, a través de acciones específicas encaminadas a esos fines.

De todas maneras, como decíamos, es claro que no se puede trazar una línea divisoria precisa entre lo cognitivo y lo metacognitivo. Ya Piaget (1975), al plantear que toda

construcción cognitiva exigua una reelaboración constante de conocimiento, vislumbraba que no existía una frontera precisa entre lo cognitivo y lo metacognitivo. Según el actor, ante cualquier perturbación o interferencia cognitiva, el sujeto modifica conscientemente sus actividades cognitivas, en un proceso de autoregulación, para solucionar la dificultad. Este proceso permite no solo mejorar el desempeño -actividad metacognitiva-, sino que, como consecuencia también permite generar conocimiento nuevo -actividad cognitiva-. La autoregulación de conocimiento y la construcción de conocimiento aparecen, por lo tanto, como aspectos indisolubles de la estructura de conocimiento del individuo. Mayor, Suengas y González



(1993), de manera similar, plantean la metacognición como un modo de llevar a cabo la actividad cognitiva, siendo entonces la metacognición en sí misma cognición, por lo tanto en toda cognición siempre hay un espacio para la metacognición. Es así que estrategias de lectura propuestas como metacognitivas por algunos autores son también estrategias cognitivas, a saber:

- Establecimiento de metas y propósito de lectura.
- Activación de los esquemas cognitivos pertinentes.
- Generación y comprobación de expectativas, predicciones e hipótesis
- Focalización selectiva de la atención sobre la información esencial
- Elaboración y comprobación de inferencias.
- Elaboración de esquemas y resúmenes.

Existen, sin embargo, otros rasgos más específicos y característicos de la metacomprensión, como el control, la regulación y la evaluación del propio proceso de lectura y comprensión, antes, durante y después de dicho proceso.

A continuación presentamos una síntesis de estrategias de metacomprensión que distintos autores proponen (Baker y Brown 1981,

Brown y otros 1984, 1986; Garner 1987, Palincsar 1983; Paris y otros 1986), agrupadas alrededor de los dos objetivos básicos de la metacomprensión, a saber, la toma de conciencia de lectura como proceso estratégico -y sus implicaciones en el proceso de comprensión- y el auto control y autoregulación de todo el proceso.

- Toma de conciencia del proceso lector

1. Tener claro y presente, durante todo el proceso, el propósito de lectura, para poder, entonces, anticipar las demandas de la tarea

2. Planificar el proceso de lectura para decir qué se necesita hacer para lograr el propósito: qué estrategias usar, qué procedimiento seguir.

3. Focalizar selectivamente la atención en lo esencial del texto.

-Control y regulación del proceso:

4. Tomar notas con relación en la información relevante

5. Elaborar el resumen de los contenidos.

6. Decidir acerca de la necesidad o conveniencia de tomar acciones correctivas o compensatorias en caso necesario. Este punto en particular supone:



a. Tomar conciencia de la posibilidad de tener fallas en la comprensión.

b. Identificar la fuente de los fallos: En el texto mismo formales o conceptuales, o en el lector -conocimiento previo necesario, su activación y su uso adecuados, uso de estrategias adecuadas, propósito previo claro, etc.-

c. Decidir qué hacer: -No hacer nada (puede ser más conveniente si la dificultad no tiene que ver con información esencial para la comprensión).

- Dejar la dificultad pendiente y seguir leyendo para buscar más información.

- Elaborar soluciones hipotéticas que se van confrontando con el texto.

-Releer selectivamente el texto.

- Consultar otras fuentes.

7. Hacerse preguntas sobre lo que se va leyendo, para determinar si se está comprendiendo .

8. Evaluar todo el proceso durante el mismo, así como sus resultados: comprobar la eficacia de las estrategias y del procedimiento utilizado en la consecución de los objetivos planteados.

Estas estrategias están relacionadas con las etapas en las que se desarrollan los objetivos básicos de la metacompreensión:

1. Planificación: precisar los objetivos y metas de lectura, los conocimientos sobre el tema, el plan de acción y las estrategias a usar dependiendo del texto, del lector mis-

mo y de las condiciones ambientales: estrategias 1 a 3.

2. Supervisión: comprobar si se está llevando a cabo lo planificado; la eficacia y adecuación de las estrategias a los objetivos; si se encuentran dificultades, a qué pueden ser debidas y cómo resolverlas: estrategias 4 a 6.

3. Evaluación: tanto de los procesos desarrollados durante la lectura, como de los resultados obtenidos. Supone entonces, no sólo constatar el nivel de comprensión que se va alcanzando sino, además, evaluar durante todo el proceso, las distintas operaciones que constituyen la actividad lectora: estrategias 7 y 8.

Aunque en algunos casos se realizan con los estudiantes actividades que tienen que ver con la metacomprensión, precisamente debido a que lo cognitivo y lo metacognitivo son aspectos que a veces se superponen, el aspecto que tiene que ver en particular con el control y la regulación del propio proceso lector no ha recibido la suficiente importancia y no se ha hecho un trabajo sistemático orientado al desarro-



llo de las estrategias pertinentes. El repertorio de estrategias es amplio y su implementación demanda tiempo y esfuerzo. Lo más adecuado es seleccionar determinadas estrategias para trabajar con los estudiantes. Con base en un análisis previo de sus dificultades de lectura más frecuentes y de sus necesidades específicas. Tampoco se trata de aplicar todas las estrategias a todo texto, puesto que no todas son igualmente eficaces siem-

pre. Qué estrategia o combinación de estrategias utilizar debe determinarlo el lector, dependiendo de su propósito de lectura, de su conocimiento previo, de sus expectativas y del texto mismo y éste debe de ser el objetivo primordial de cualquier entrenamiento en

metacomprensión. Un entrenamiento de este tipo supone, claro está, el trabajo paralelo de estrategias cognitivas orientadas a la optimización del proceso lector de los estudiantes.

Es así que, a pesar de que el proceso de lectura, como cualquier otro proceso cognitivo orientado a unas metas particulares, involucra el uso de estrategias específicas, no todos los lectores tienen el conocimiento ne-

cesario para hacerlo así, o las estrategias que usan no son las apropiadas, o no las usan de manera apropiada para lograr un proceso de lectura eficaz. Los estudiantes en general se beneficiarán entonces, con una metodología que les haga tomar conciencia de todo lo que involucra la lectura como un proceso para aprender, de lo que este proceso implica de su parte y la necesidad y ventajas de asumir la supervisión y la regulación permanentes de su propio proceso. A partir del desarrollo de estrategias de metacomprensión, el estudiante, una vez tenga el control del proceso en sus manos, podrá, en consecuencia, llevar a cabo una lectura para aprender realmente eficaz, convertirse en un lector intencional, autónomo e independiente y asumir así, de una manera responsable, su propio aprendizaje.

IMPLICACIONES PEDAGOGICAS

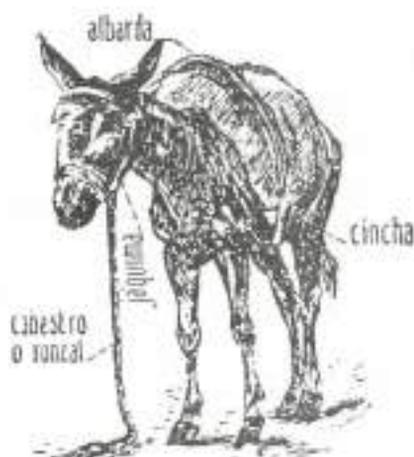
En el caso de lectores adultos, dado que a lo largo de sus años y a través de su escolaridad han pasado,

mas consciente o menos conscientemente, por la lectura de textos, tendríamos que partir de su experiencia como lectores para luego, a partir de una reflexión sobre lo que saben acerca de la lectura y lo que hacen como lectores, involucramos con ellos en un proceso de enseñanza explícito, razonado y sistemático de las estrategias adecuadas a sus necesidades.

Primera Fase

Puesto que una parte de la metacomprensión es la conciencia sobre el proceso de comprensión, la primera fase del entrenamiento se iniciará discutiendo con los estudiantes sobre su concepción acerca de la lectura, qué es para ellos leer, que entienden

por comprensión de textos, como leen, que esperan de ellos mismos cuando leen, como y en que momento se dan cuenta si comprenden o no lo que leen (durante o después de la lectura), etc. El solo hecho de hacerlos reflexionar sobre aspectos como éstos y de llevarlos a expresar sus creencias u opiniones al respecto en un paso positivo para el desarrollo de su metacomprensión.



Pero además del conocimiento o conciencia sobre el proceso de comprensión, la metacompreensión implica llevar a cabo acciones específicas y deliberadas para lograr la comprensión, por lo tanto, el paso siguiente de esta primera fase es poner a los estudiantes ante situaciones de lectura para que, una vez definidos los propósitos de lectura respectivos, llevarlos a que se involucren activamente en el procesamiento y comprensión de textos. Una vez hayan realizado la lectura y antes de pedirles cuenta o evaluar el producto de su actividad - que es lo que tendemos a hacer usualmente- se les lleva nuevamente a un proceso de reflexión y de verbalización de todo aquello que hicieron durante el procesamiento del texto para llegar a su comprensión y cumplir las metas propuestas, así como de la eficacia de proceso seguido. A través de la discusión de las distintas experiencias y opiniones se va haciendo una puesta en común sobre aspectos fundamentales del proceso de comprensión y de su control.

El propósito fundamental de esta primera fase es el de valorar y reforzar como es debido aquellos conocimientos y estrategias de lectura eficaces que los estudiantes como lectores adultos, puedan aportar al proceso. Pero se persigue además que los estudiantes a partir de sus propias ex-

*esemacerau
Uasdonzumo
Aunra Zadmm
mtradora*

*recina de esta ci-
lla por sí o como
tutara et admin-
istradora*

periencias tomen conciencia de lo que no funciona en su proceso, de las razones para que no funcione y de la existencia de otras alternativas más eficaces.

Segunda Fase

Por mucho tiempo los profesores nos hemos venido preocupando más por evaluar los resultados de la lectura de nuestros estudiantes que por enseñarles como involucrarse activamente en el proceso de comprensión de textos. Parece ser que se ha dado por sentado que una vez los estudiantes se convierten en expertos decodificadores del texto, la comprensión de los contenidos esta garantiza-

da. Por lo tanto, el interés se centra en ver si al final de la lectura los estudiantes han llegado o no a las respuestas que nosotros esperamos. Mientras tanto, la experiencia nos demuestra que el llegar a la (re)construcción del significado de los contenidos del texto a través de un proceso verdaderamente estratégico no es lo más usual entre los estudiantes, quienes siguen presentando dificultades de comprensión y no llegan a desarrollar un proceso realmente eficaz. Ante este panorama es necesario que los profesores nos preocupemos de participar con los estudiantes en un proceso de enseñanza explícito, razonado y sistemático que lleve a los estudiantes a asumir y controlar su pro-



pio proceso de comprensión de textos.

La característica primordial de la *enseñanza explícita, razonada y sistemática* es que para cada actividad a realizar como parte del procesamiento y comprensión de un texto, se explica a los estudiantes con claridad y precisión en que consiste la actividad (o estrategia), para qué sirve, cómo llevarla a cabo, en qué condiciones (cuándo y dónde) y la eficacia (o ineficacia) de su uso en distintas situaciones (distintos tipos de texto y distintas metas de lectura). Este procedimiento se sigue antes, durante y después de la lectura, manteniendo siempre un verdadero proceso de retroalimentación. Gradualmente se va llevando a los estudiantes a que participen activamente en este proceso, involucrándolos en una continua reflexión sobre lo que se va a hacer, sobre lo que cada uno hizo, poniendo especial énfasis en la eficacia de lo realizado en relación con las metas propuestas previamente.

El lograr que nuestros estudiantes se involucren de esta manera en su proceso de lectura y comprensión de textos los hace más conscientes de las necesidades y ventajas que trae el involucrarse activamente con el texto, los hace tomar conciencia de la comprensión como verdadero proceso analítico, reflexivo e inferencial

que se fundamenta en confrontación permanente de los contenidos del texto con su conocimiento previo, los hace darse cuenta -durante el proceso mismo- de si están comprendiendo o no lo que leen y de que pueden detectar sin dificultades y llegar a resolverlas y hace que se reduzcan las discrepancias entre lo que conocen sobre el proceso y su desempeño en situaciones reales.

PAPEL DEL PROFESOR

Puesto que uno de los rasgos fundamentales de los procesos metacognitivos es su ejecución consciente y deliberada, es muy importante que el estudiante siga un entrenamiento adecuado que lo lleve a asumir un verdadero control de su proceso de comprensión. En el desarro-



llo de las estrategias de autocontrol y autorregulación del proceso de comprensión de textos el papel del profesor es fundamental puesto que la regulación externa, inicialmente asumida por el profesor, facilita que el estudiante vaya gradualmente internacionalizando esas habilidades metacognitivas hasta hacerlas suyas y llegar así al control y regulación de su propio proceso (Marti: 1995).

Teniendo en cuenta que, en términos generales, el estudiante no ha sido entrenado en la adquisición y práctica de estrategias de metacompreensión y por lo tanto, no las conoce, ni sabe cómo utilizarlas, es conveniente que inicialmente sea el profesor quien asuma el control y regulación del proceso de comprensión de sus estudiantes, ajustando permanentemente las actividades reguladoras a las habilidades que los estudiantes van desarrollando gradualmente. Sin embargo, no debe de perderse de vista que el objetivo primordial es que los estudiantes lleguen a asumir el control y regulación de su propio proceso, ejecutando activa, consciente y deliberadamente las estrategias pertinentes. Se espera que a partir de la práctica sistemática de actividades dirigidas al desarrollo de dichas estrategias, el estudiante vaya asimilando gradualmente las estrategias de regulación externa ejercidas

por el profesor y a partir del proceso de reelaboración (transformación) de éstas, les atribuya un significado propio y termine por integrarlas en sus esquemas hasta llegar a decidir por sí mismo sobre su uso consciente y deliberado, asumiendo así el control y regulación de su proceso.

Lo más importante de todo es que lo «meta» no debe quedarse en manos del profesor como observador externo que describe, reflexiona y propone el uso de distintas estrategias a sus estudiantes. Se trata, más bien, de que el profesor, actuando como mediador y facilitador, lleve al estudiante a involucrarse en un verdadero proceso de metacomprensión.

Si asumimos un trabajo de esta naturaleza, podríamos lograr que no exista esa gran distancia entre la lectura que llevan a cabo nuestros estudiantes y las necesidades que necesitan satisfacer a través de ella, poniendo la lectura en un verdadero contexto de uso como mediadora en el continuo conformado por los procesos de comprensión y de aprendizaje de textos. □

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker L. y Anderson R.C. 1984 «Cognitive monitoring in reading». J. Flood (de), *Understanding Reading Comprehension* I.R.A., Newark, Delaware.
- Y Brown A.L. 1981 «Metacognition and the reading Process». P.D. Pearson y otros (ed), *Handbook of Reading Research*, Longman, London.
- 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.
- 1986 «The role of metacognition in reading and studying». J. Orasanu (ed), *Reading Comprehension from Research to Practice*, Erlbaum, N.J.
- Flavel J.H. 1979 «Metacognition and cognitive monitoring». *American Psychologist* 34.
- Garner R. 1980 «Monitoring of understanding». *J. of Reading Behavior* 12.
- 1981 «Monitoring of passage inconsistencies among poor comprehenders». *J. of Educational Research* 74.
- 1987a «Strategies for reading and studying expository texts». *Educational Psychologist* 22, 3-4.
- 1987b *Metacognition and Reading Comprehension*, Ablex Pub. Co., N.J.
- y Alexander P. 1982 «Strategic processing of text». *Journal of Educational Research* 7.
- Martí E. 1995 «Metacognición, desarrollo y aprendizaje». *Infancia y Aprendizaje* 72.
- Mayer J. y otros 1993 *Estrategias Metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*, Síntesis, Madrid.
- Palincsar A.S. 1983 «Becoming a strategic reader». *Contemporary Educational Research*, 8.
- Paris S.G. y otros 1988 «Models and metaphors of learning strategies». C.E. Weinstein y otros (ed), *Learning and Studying Strategies*, Academic Press, N.Y.
- Sternberg R. 1987 *Inteligencia Humana*, Edit. Paidós, España.
- Weinstein C.E. y otros 1988 «Assessing learning strategies». C.E. Weinstein y otros (ed), *Learning and Studying Strategies*, Academic Press, N.Y.

(1) Para un recuento de éstos véase Garner: 1987b