

LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA. CONCEPTO Y ENSEÑANZA

Reading skills. Concept and teaching

Les stratégies de la lecture. Le concept et apprendre

José QUINTANAL DÍAZ¹ y José Antonio TÉLLEZ MUÑOZ²
C.E.S. Universidad Complutense
Universidad de Educación a Distancia

BIBLID [0212 - 5374 (1999-2000) 17-18; 27-43]

Ref. Bibl. JOSÉ QUINTANAL DÍAZ y JOSÉ ANTONIO TÉLLEZ MUÑOZ. Las estrategias de lectura. Concepto y enseñanza. *Enseñanza*, 17-18, 1999-2000, 27-43.

RESUMEN: Los continuos cambios que la sociedad sufre se convierten en fundamento para desarrollar en nuestros alumnos la capacidad de aprender a aprender. Con ello se pretende favorecer un dominio procedimental adecuado que les posibilite un aprendizaje autónomo, el cual garantiza su adaptación a las necesidades que presente el entorno.

Esta perspectiva desemboca en la necesidad de dotar a nuestros alumnos de distintas estrategias de aprendizaje. Hasta el momento, se han seguido dos alternativas paralelas: por un lado los programas estructurados de «enseñar a pensar», y por otro el impulso que la reforma dio a los contenidos procedimentales en el desarrollo curricular.

Ambas perspectivas han recibido críticas, pero pensamos que ninguno de los análisis presentados ha detectado el origen de esta problemática. Damos una alternativa, desde una nueva visión de qué es enseñar estrategias de aprendizaje. No se trata de desarrollar procesos encadenados, que se reproduzcan en situaciones nuevas de enseñanza. Más bien lo interpretamos como la optimización de recursos del sujeto, aplicada a cada una de las realidades a las que éste se enfrente, buscando su

propio planteamiento estratégico, y abordando la problemática de una forma creativa y flexible. Se trata de capacitar para la adaptación.

Nos centramos en un área específica, la enseñanza de las estrategias adecuadas para llegar a comprender textos escritos. Sugerimos la necesidad de partir del análisis de la situación para desarrollar los diversos procesos y habilidades que están implicados en la comprensión, planteando sugerencias que favorecerán la enseñanza de dichas estrategias e incardinando todo este proceso en otro más global. De este modo, lo que se busca es la relación de los intereses comprensivos que presente el sujeto, con otros cercanos al ámbito de la animación y al fomento del hábito de lectura, humanizando los procesos al interpretarse al lector en la totalidad de su persona y no sólo como una mente que selecciona y aplica secuencias de comprensión textual.

SUMMARY: The continuous changes that the society suffers become foundation to develop in our students the capacity to learn how to learn. With it is sought to favor it an appropriate procedural domain that facilitates them an autonomous learning, which guarantees their adaptation to the necessities that it presents the environment.

This perspective ends in the necessity of endowing our students of different learning skills. Until the moment, two parallel alternatives have been continued: on one hand the structured programs of «teaching to think», and for other the impulse that the reformation gave to the procedural contents in the curriculum.

Both perspectives have received their critics, but we think that none of the presented analyses has detected the origin of this problem. We give an alternative, from a new vision it is to teach learning skills of what. It is not to develop chained processes that reproduce in new situations of teaching. Rather we interpret it as the optimization of resources of the fellow, applied to each one from the realities to those that this faces, looking for their own strategic position, and approaching the problem in a creative and flexible way. It is to qualify for the adaptation.

We center ourselves in a specific area, the teaching of the appropriate skills to end up understanding written texts. We suggest the necessity to leave of the analysis of the situation to develop the diverse processes and abilities that are implied in the understanding, outlining suggestions that will favor the teaching of this skills and incarnate whole process in other more global. This way, what is looked for is the relationship of the understanding interests that the fellow presents, with other near ones to the environment of the animation and the development of the reading habit, humanizing the processes when being interpreted the reader in his person's entirety and I don't only eat a mind that selects and it applies sequences of textual understanding.

RÉSUMÉ: Les changements continus que la société souffre deviennent fondation pour développer dans nos étudiants la capacité d'apprendre comment apprendre. Avec lui est cherché pour le favoriser un domaine de procédure approprié qui les

facilite une érudition autonome qui garantit leur adaptation aux nécessités qu'il présente l'environnement.

Cette perspective termine dans la nécessité de doter nos étudiants de stratégies de l'érudition différentes. Jusqu'à le moment, deux alternatives parallèles ont été continuées: sur une main les programmes structurés d'apprendre pour penser, et pour autre l'impulsion que la réforme educative a donné au contenu de procédure dans le programme scolaire.

Les deux perspectives ont reçu leurs critiques, mais nous pensons qu'aucun des analyses présentées n'a détecté l'origine de ce problème. Nous donnons une alternative, d'une nouvelle vision c'est apprendre des stratégies de l'érudition de cela qui. Il ne développera pas processus enchaînés qui reproduisent dans nouvelles situations d'apprendre. Plutôt nous l'interprétons comme l'optimisation de ressources de l'associé, appliquée à chacun des réalités à ceux que cela fait face, en cherchant leur propre place stratégique, et approcher le problème dans un chemin créatif et flexible. C'est qualifier pour l'adaptation.

Nous nous centrons dans une aire spécifique, l'enseignement des stratégies appropriées finir par comprendre des textes écrits. Nous suggérons la nécessité de partir de l'analyse de la situation pour développer les divers processus et capacités qui sont impliquées dans la compréhension, en esquissant des suggestions qui favoriseront l'enseignement de ces stratégies et processus entier incarné dans autre plus global. Ce chemin, ce qui est cherché est le rapport des intérêts compréhensifs qui les présents compagnons, avec les autres proches à l'environnement de l'animation et le développement de l'habitude de la lecture, qui humanisent les processus quand être interprété le lecteur dans l'intégralité de sa personne et je fais pas seul mangez un esprit qui sélectionne et il applique des séquences de compréhension textuelle.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, ya décadas, e inmersos en la actual «Sociedad de la Información» y de la «Nueva Cultura del Aprendizaje» (Pozo, 1996), ha ido tomando una gran importancia la necesidad de desarrollar en nuestros alumnos la capacidad de *aprender a aprender*, de ofrecerles –desde la escuela– las herramientas suficientes como para seguir aprendiendo por sí mismos, de modo que se favorezca la adaptación a los continuos cambios a los que estarán sujetos. No se trata tanto de ofrecer conocimientos inertes, puramente conceptuales, que cambian sin dar respuesta efectiva a las necesidades con las que los alumnos se irán encontrando a lo largo de su desarrollo, sino más bien de ir ofreciendo una serie de contenidos, amplios e integrados, en los que el conocimiento lleve implícitas referencias, también procedimentales o actitudinales, que sean las que favorezcan esa aproximación al objetivo educativo que acabamos de plantear.

En este contexto social, desde la psicología y la pedagogía, se ha señalado la importancia de *enseñar distintas estrategias de aprendizaje*. Dos son las alternativas de intervención que han pretendido contribuir a la enseñanza de éstas: por un lado,

cabe destacar el entrenamiento a través de los programas de «enseñar a pensar» y por el otro, el tratamiento que desde la Reforma Educativa se le ha dado a los contenidos procedimentales. Éstas, además de ser cuestiones que han contribuido al desarrollo de la metodología didáctica, también han sido objeto de críticas.

1. DEL APRENDER A APRENDER A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Los *Programas de Entrenamiento* buscan «enriquecer» el bagaje del alumno, en base al desarrollo de planificadas estrategias que le permitan proceder en cualquiera de los modos que la vida cotidiana le requiera. Su tratamiento pedagógico, y de aquí surgen las mayores críticas que estos programas han recibido, se lleva a efecto en un marco paralelo al de la dinámica general de la escuela (horas de tutoría, actividades extraescolares), obviando el contenido educativo que en ésta se trabaja (Nickerson, Perkins y Smith, 1987; Pozo, 1996; Vélaz de Medrano, 1998).

Parece dar la impresión de que es factible desarrollar estrategias de un modo aséptico, interpretando que es posible pensar en vacío. De un modo parecido, una vez alcanzado el aprendizaje, se nos plantea el problema de su transferencia, y hacer que éste se aplique en contextos distintos a los de su enseñanza. No nos engañemos, el desarrollo de cualquier programa educativo, fuera del marco escolar, ajeno al contenido curricular, por buenos resultados que a priori nos asegure, no parece tener mucho sentido. Se plantea la necesidad de integrar todo conocimiento en el currículo escolar, y que las estrategias de aprendizaje sean enseñadas, o mejor dicho desarrolladas, de un modo coordinado e intencional por todos los profesores del aula, no sólo en sus contenidos, sino también con la consideración de valores y actitudes que refrenden la asimilación de procedimientos específicos (Alonso Tapia, 1995; Sánchez, 1993).

Este movimiento, por otro lado, ha tomado un amplio impulso con la *Reforma Educativa*. La preocupación constatada en los procesos previos a ésta, por una aplicación excesivamente formal de los contenidos, y el denodado interés manifestado por contrarrestar la gran importancia que parecían ir cobrando los aprendizajes de tipo memorístico, que concedían preponderancia a los elementos conceptuales, hizo que resurgiera el interés por programaciones en las que se contemplan más los procesos de enseñanza y aprendizaje, a tenor de las posibilidades potenciales del sujeto.

Todo lo dicho hasta ahora, lo podemos interpretar como tanteos que hemos ido realizando y de los cuales no podemos más que sacar algunos aprendizajes que nos ayuden a equilibrar todo lo hecho y conseguir de este modo unos diseños curriculares que no obvien ninguno de los distintos tipos de contenidos de los que se nos habla en la Reforma y desde la psicología cognitiva: conceptuales o declarativos, procedimentales, actitudinales y valores, y provocar que busquen el tratamiento coordinado de éstos dentro del currículo del aula.

Con el presente trabajo nosotros deseamos retomar la cuestión, y, de algún modo, dotar de contenido efectivo y práctico el tratamiento que se haga de *las*

estrategias de aprendizaje, más concretamente, por ceñirnos a un ámbito de nuestro interés profesional, de las propias de *la comprensión lectora*.

Además, nuestra aproximación temática resultaría vana si no tuviéramos una mínima intención, prioritariamente práctica, de plantearnos el modo en que es posible integrar esas estrategias (en nuestro caso de lectura), en el currículo, cómo llevarlas al aula, analizando el modo en que se enseñan y cuál pueda ser el procedimiento idóneo para ello. Considerando que antes de nada *toda actividad didáctica generada en el aula, habrá de girar en torno a una loable voluntad docente, que oriente, dinamice y estimule su disponibilidad para que los alumnos generen recursos propios con los que integrarse de forma participativa en la sociedad del entorno*. Esta afirmación, un tanto rotunda, surge de la convicción personal que nos brinda la experiencia, y, en cierto modo, sintetiza el carácter formativo que debe caracterizar todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Llegados a este punto, nos parece conveniente hacer un alto en nuestra reflexión, al objeto de conceptualizar convenientemente el término «estrategia», que hasta el momento venimos utilizando de un modo poco preciso, como pensamos que se hace en la inmensa mayoría de los manuales y estudios que manejamos, con acepciones y contenidos muchas veces hasta contradictorios. Este acercamiento al tema puede parecer una forma un tanto tradicional, y hasta tópica, de afrontarlo, pero no podemos obviarlo, ya que esta clarificación nos llevará a detectar algunos errores que se han tenido en la enseñanza de las estrategias.

2. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. CLARIFICACIÓN DEL CONCEPTO

La reflexión profunda en torno al término nos ha permitido clarificar nuestra postura resolviendo la cuestión en base a abrirnos al enriquecimiento de los demás. Partiendo de las concepciones que sobre el término tienen algunos amigos y colegas, y aunque algunas de ellas puedan ser tildadas de escaso carácter científico, se nos ha permitido descubrir lo que significaba el uso efectivo de una estrategia. Así, uno de los ejemplos más clarificadores aportados se refiere a los denominados «juegos de estrategia», como el ajedrez o las cartas. Éstos, en su procedimiento de resolución, requieren poner en marcha un plan de acción estratificado y gradualmente desarrollado, con un fin específico, si lo que se pretende es ganar la partida. El jugador se plantea un programa a seguir que corrige en virtud de su propio desarrollo, pero sin perder una referencia objetiva, una táctica, una «jugada tipo», una secuencia de pasos a seguir que le asegura unos parámetros acotados de actuación que se encaminan al éxito. Incluso el acto lector puede interpretarse de igual manera.

Tras este primer acercamiento más bien intuitivo al término, que nos depara una mejor comprensión del mismo, la bibliografía especializada nos aporta el enriquecimiento y la estructura del mismo. Autores como Beltrán (1996), Mayor, Suengas y González (1995), Monereo y Castelló (1997), Nisbet y Schucksmith (1987) y Pozo y Monereo (1999) clarifican el término, provocándonos al mismo tiempo numerosas dudas, ya

que como en otros manuales y artículos conocidos se llega a confundir con otros conceptos afines como *técnica*, *habilidad* o *procesos metacognitivos*. Vemos, pues, necesaria esa clarificación terminológica de estos términos, que luego nos permita una aplicación coherente de los mismos, en el contexto adecuado.

De este modo, los referidos autores (1987,12) definen el concepto «estrategia» con una serie de características que implican ciertos procesos, entre los cuales podríamos señalar los siguientes:

Rasgos definitorios	Implicaciones
<p>Son una secuencia de actividades, de procedimientos, de habilidades.</p> <p>Están orientadas a un propósito y se eligen en función de ese propósito.</p>	<p>Se precisa planificar el proceso, ser consciente del conjunto de habilidades que se pueden aplicar, seleccionar la más adecuada atendiendo al objetivo que se persigue y a las dificultades iniciales que se detecten.</p>
<p>Se pueden modificar para adaptarse al contexto.</p> <p>(Los dos rasgos anteriores son comunes al concepto de técnica, pero este último lo diferencia, la técnica es más estática, es un protocolo rígido de actuación).</p>	<p>Para ello es preciso evaluar/examinar la tarea, el contexto, las dificultades con las que se encuentra el sujeto y adecuarse a las mismas; en este sentido, son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan (planificación) y aplican los procedimientos implicados en la realización de la tarea, es decir, nos permiten controlar y regular el uso de estos procedimientos.</p>

El paralelismo entre rasgos definitorios de las estrategias y sus implicaciones, nos lleva a plantearnos que el uso de las estrategias de aprendizaje implica la utilización en «paralelo» de dos tipos de procedimientos:

- Unos procedimientos de menor nivel referidos a tarea (siguiendo con el ejemplo de los juegos de estrategia sería saber mover las distintas piezas del ajedrez, y, en el caso de la lectura, toda serie de habilidades requeridas para su aplicación).
- Otros de nivel superior, los metacognitivos, que nos ayuden a planificar, regular y evaluar la utilización de los anteriores (para el ajedrez sería planear un plan de acción, una jugada tipo, adaptarla a los movimientos del contrincante, y, en nuestro caso, el poder autónomo que tiene el sujeto de controlar y dirigir su lectura).

Sólo si nos quedamos con la intervención única de los procedimientos, parece que volvemos a repetir errores pasados, los propios de las ejercitaciones de automatización lectora, aquellos que derivaban en situaciones de pensamiento en vacío,

o los referidos a aprendizajes supuestamente resultantes del encadenamiento de habilidades. Por eso es preciso además tener en cuenta los distintos conocimientos que desde la tradición de la psicología cognitiva se han planteado y que la Reforma educativa nos ha recordado: nos referimos a los conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales, incluyendo además los conocimientos condicionales (que hacen referencia al conocimiento que la persona tiene sobre las condiciones idóneas en las que aplicar una estrategia o unos procedimientos, es decir, saber cuándo, cómo y por qué utilizar o aplicar una estrategia).

La estrategia de aprendizaje es algo más que sólo procedimiento, es seleccionar una serie de pasos, un camino concreto, que estará en principio determinada por el contexto y las *exigencias de la tarea*, por la cultura y el clima del aula, que ayudarán a interpretar cada una de esas exigencias y esas condiciones de un modo concreto (Monereo y Castelló, 1997). Es decir, toda esta fase previa estará muy condicionada por las *actitudes, valores y disposiciones individuales* que cada uno tenga hacia la tarea (Borkowski y cols., 1990; McCombs, 1993; Paris y Turner, 1990; Paris y Winograd, 1990); y claro está no podemos olvidar los *contenidos conceptuales* los cuales igualmente influirán en esa selección de pasos a seguir; dependiendo de la estructura cognitiva que tengamos, de esos conocimientos que poseemos, de las relaciones que entre ellos se establecen, dependerá en cierto modo la disposición que tengamos ante la tarea y los procesos que pondremos en marcha. Ejemplificando lo dicho, podemos mantener que no actuará igual, es decir, no pondrá en marcha los mismos procedimientos, un alumno que tenga un autoconcepto negativo, que no crea en sus posibilidades, que uno que sí; o un alumno que tenga una actitud competitiva frente a uno que pretenda cooperar...; e igualmente sucede con los contenidos: si trabajamos contenidos que el alumno no domina o que resultan nuevos determinarán una serie de procesos para su adquisición distintos a los que el alumno utiliza cuando tiene un conocimiento profundo del tema; y con el contexto nos pasa algo parecido: dependiendo del contexto favoreceremos un tipo de actuación u otra: un contexto que genera un clima de aula en el que se permite decir lo que se piensa sin crear temor en el alumno facilitará la comunicación y que cada alumno ponga sobre la mesa aquello que tiene en la cabeza...

Pero el aprendizaje, o en nuestro caso la lectura, van un paso más allá, al tratarse de un proceso de elaboración que conduce a una representación de una situación, de un problema o de un texto concreto, por ser proceso simplemente conlleva una reelaboración continua, una reestructuración de los pasos que estamos siguiendo y de la propia representación que vamos haciendo. Es decir, se necesita tener una conciencia adecuada de ese procedimiento, de las dificultades que nos vamos encontrando y por supuesto no bastará, debemos tener los recursos adecuados que nos ayuden a darles solución a esos problemas, hablamos de la *supervisión, regulación y evaluación del proceso y de los resultados de nuestra lectura* (Baker, 1985; Brown, 1980; Collins y Smith, 1982; Markman, 1981; Mateos, 1991a, 1991b; Paris y Lindawer, 1982; Ríos Cabrera, 1991; Solé, 1989).

Hasta ahora tenemos una estrecha relación entre conceptos, procedimientos y actitudes, pero nos falta algo más. Actuar de forma estratégica es *saber cuándo* tenemos que hacer uso de esos conocimientos, *en qué situaciones* las podemos aplicar y *cómo* la podemos aplicar (Brown, 1975; González Cabanach y García Leiras, 1991; Repetto, 1997). Fundamentalmente actuar de manera estratégica implica una correcta selección, una adecuada toma de decisiones en función del resto de las variables implicadas en el proceso para llegar a realizar la tarea de manera satisfactoria. Pero esto no nos debe hacer creer que siempre vamos a aplicar aquello que ya sabemos hacer, en ocasiones nos encontraremos con situaciones nuevas, con nuevos problemas que implicarán la generación de nuevas estrategias y este elemento creemos debe ser al que mayor peso le deberemos dar en la enseñanza de las estrategias para conseguir de este modo la adaptación a los nuevos cambios que desde la Sociedad de la Información se nos plantean.

3. LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

Llevando lo dicho hasta ahora al terreno de la lectura podemos concretar estos tipos de procedimientos: por un lado, los procedimientos básicos referidos a tarea y por otro los procedimientos metacognitivos (normalmente a estos procedimientos en la literatura especializada se le ha denominado estrategias de lectura, incluso nosotros lo hemos aplicado en esos términos, pero como estamos viendo, el concepto de estrategia implica algo más).

a) Decodificación.

b) Comprensión:

- *Activación de conocimientos.*
- *Elaboración de la representación del texto, detectar la estructura del texto, las ideas principales y secundarias y las relaciones que entre ellas se establecen.*
- *Realización de inferencias.*

c) Integración de conocimientos.

d) El placer de leer.

a) Planificación.

b) Supervisión, regulación y evaluación del proceso y de los resultados.

Enseñar a leer supone un esfuerzo de convergencia entre la voluntad y el deseo personal del lector por poseer el contenido textual. Resulta obvio que cualquier planteamiento que requiera una enseñanza más o menos sistematizada de las estrategias de lectura exige contar previamente con los mecanismos de automatización del acto de lectura, nos referimos a lo que hemos venido en denominar como los

procedimientos decodificadores (Adams, 1982; Kintsch y Van Dijk, 1978; Sánchez, 1993). Comprendemos la necesidad que manifiestan reiteradamente los docentes de la escuela infantil, reclamando pautas de intervención que les resuelvan el primer paso y necesario de que el niño cuente con un acceso propio, personal, integrado, al contenido literario del texto. De esta forma, lo primero y más necesario parece ser que el niño o la niña, cuando aprenden a leer, deben asumir en su cerebro una mínima estructura de lo que este ejercicio implica, que no es otra cosa que:

- Conocer el código lingüístico.
- Asumir la fórmula decodificadora que les permita interpretarlo.
- Resolver adecuadamente sus procesos mentales (cognitivos) gracias a los cuales relacione el contenido textual con los referentes con que cuenta ya en su cerebro.

Y con la misma convicción se puede reconocer la necesidad que evidencia cualquier didáctica en aras a provocar en el sujeto la asimilación de procedimientos de pensamiento, propios y personales, en los que apoyarse para la resolución exitosa de experiencias posteriores similares (lectoras). Si no es para que aprenda, ¿por qué nos tomamos tanta molestia en enseñar a un niño a leer? O también podríamos plantearlo en los siguientes términos: ¿qué significa el aprendizaje lector, más que la interiorización de unos recursos particulares, diferenciados, propios, de resolución que aseguren la comprensión del texto? Queda claro, que la enseñanza y el aprendizaje, fundamentalmente, son estratégicos.

Así pues, se trataría de interpretar que la lectura es un procedimiento de actuación comunicativa que tiene lugar del modo siguiente:

En un contexto específico que plantea unas condiciones concretas, y determina un tipo específico de tarea...	Se siguen unos Procedimientos particulares ■ Recursos cognitivos ■ Recursos metacognitivos	Determinados por las condiciones personales específicas del sujeto * Intereses * Actitudes
ACTO LECTOR		

4. CÓMO LLEVAR LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA AL AULA

Con lo desarrollado hasta ahora, puede ser que hayamos llegado a alguna conclusión clara al menos a nivel conceptual, pero ¿qué tenemos que hacer para que nuestros alumnos actúen y aprendan de forma estratégica? ¿Cómo debe ser nuestra enseñanza? ¿Qué debemos enseñar?

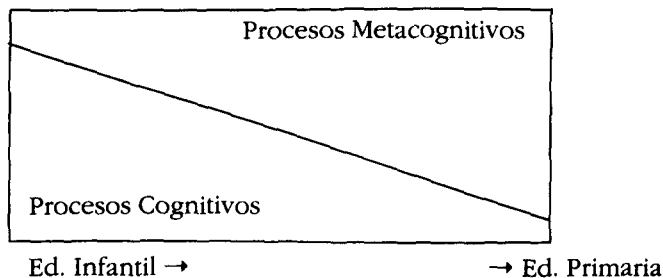
Actuar, leer, de manera estratégica implicará una indefectible adaptación al medio, a la necesidad y las circunstancias propias de la situación en que se lleva a efecto. Y de este modo, enseñar a leer, estratégicamente, supondrá dotar al sujeto de capacidad decisoria, y al mismo tiempo permitirle la flexibilidad oportuna para reconducir su propio proceso de interpretación textual. Viene, pues,

condicionado por su propia interacción, entre el contenido del texto y sus posibilidades diferenciadoras.

4.1. Automatización del proceso lector y metacognición

De esta forma, tal y como venimos planteando la cuestión, enseñar a leer asume la necesidad del adiestramiento, automatizando los procesos de ejecución interpretativa del texto. Así, encontramos sentido a los primeros contactos del niño con la cartilla (metáfora que aplicamos a las diferentes metodologías de aprendizaje), al objeto de dar una respuesta protocolaria a las presentaciones debidas que abran un camino expedito para la buena relación futura. Tenemos claro que es necesario que el alumno posea recursos adecuados para ejecutar su proceso perceptivo con eficacia. Lo cual de ningún modo puede llevarnos a interpretar que el sujeto ha de contar con el primer elemento debidamente resuelto para acceder a los procesos metacognitivos, no. Muy al contrario, la enseñanza puede simultanearse sin ningún problema. Y discurrir paralelamente ambos en su proceso didáctico.

La situación que acompañamos en la página siguiente está tomada de una situación específica de aprendizaje, en un ambiente muy limitado, de un niño de cuatro años, que está descubriendo sus primeros contactos con la lectura, y que a través de ella desarrolla estrategias propias, diferenciadas de acceso al contenido. Esto nos demuestra las posibilidades de interacción que nos brinda la escuela, de forma que el desarrollo de estrategias inicien el aprendizaje lector en el enriquecimiento cognitivo para facilitar la adopción de recursos de orden metacognitivo cada vez en mayor cantidad. Así los procesos de aprendizaje lector plantearían la esquematización que presentamos a continuación, en la que como vemos se da una mayor incidencia de los procesos cognitivos en las primeras fases de aprendizaje hasta que éstos se automatizan aumentando de este modo la conciencia y el control metacognitivo con el paso de los años.



4.2. La lectura. Un proceso individual que debemos desarrollar

Leer trasciende la propia automatización de un ejercicio interpretativo, al objeto de convertirse en una actuación personal, diferenciada, integrada en el propio sujeto, más próxima a la identidad comunicativa de su lenguaje que a cualquier automatismo. Por eso, presentamos el aprendizaje lector con un contenido didáctico mucho más amplio, abierto a las posibilidades que brinda esa interacción comunicativa (Quintanal, 1999), y por supuesto, trascendiendo cualquier interpretación simplificadora, en base a relaciones de identidad texto-mensaje.

A partir de ahí, las lecturas del niño tendrán sentido si se le dota convenientemente de recursos de decisión personalizadora. Es decir, aquellas fórmulas que le permitan interpretar el modo en que debe resolver su necesidad de lectura, en virtud de las circunstancias que en cada momento le presente el texto. Porque si resulta evidente, y generalmente aceptado, que el de leer es un ejercicio que viene condicionado por las circunstancias específicas del texto, y que sólo la comunicación íntima propia proporciona una adecuada resolución, tendremos que asegurarnos que nuestros sujetos, nuestros niños que están aprendiendo a leer, lo realizan debidamente, en virtud de intereses y procesos personalizadores.

De este modo, entendemos que la estrategia, además de contar con procesos secuenciales de interpretación, responde a planes establecidos, pero no previamente tipificados, muy al contrario, elaborados por el propio sujeto en virtud de cada situación, y de sus posibilidades particulares de ejecución. Leer estratégicamente supone un ejercicio de reflexión constante, y una toma de conciencia propia, particular, del procedimiento de ejecución y desarrollo resuelto.

Con esto, queremos, de algún modo, denunciar los modelos en los que el aprendizaje de estrategias previamente establecidas, aseguraba resoluciones lectoras adecuadas. Así, por ejemplo, y desde el campo de la resolución de problemas, se planteaba que ésta implicaba un primer proceso de conocimiento del mensaje, interpretación de la situación cuestionada, y debido conocimiento de la pregunta que se explicita. A partir de ahí, su ejecución requeriría una obtención automatizada de dicha cuestión, en virtud de las necesarias combinaciones matemáticas que permitieran acceder a su respuesta. Así, conocer el problema (comprenderlo cuando se lee) implicaba que en el cerebro del lector se activaba el procedimiento de resolución adecuado. Si no era así, debía profundizarse en su contenido hasta la comprensión adecuada (comprensión=interpretación del proceso de resolución). De esta forma, aprender a resolver problemas implicaba asimilar procesos interpretativos y en virtud de un entrenamiento programado, adiestrarse para ello. Y podemos plantear fórmulas similares que existían para resolver todas las posibles necesidades que a un lector se le planteen en su vida, de estudiante primero, y de adulto después.

Diálogo mantenido entre la profesora de Ed. Infantil y un niño (Brian, 4 años), en el Rincón de la Biblioteca:

- Mira, he cogido este libro de la Biblioteca.
- Anda, ¡qué bien! ¿Y de qué es?
- De Caperucita... Es un cuento que me lee mi papá por la noche.
- ¿Y tú no lo lees?
- No, porque me lo lee mi papá.
- Pero tú, sabes leer, ¿verdad?
- Sí, claro. Mira, aquí dice «Caperucita Roja».
- Y aquí, ¿de qué habla? (abriendo el interior y señalando un texto al pie de una ilustración).
- Ca-pe-ru-ci-ta caminó y ca-mi-nó por el bos-que.
- Dice que Caperucita iba por el bosque.
- Claro, por eso la han dibujado aquí, ¿verdad?
- Sí, y éste es el bosque...
- Pero ya sabes que en el bosque se encontró...
- ... al lobo, que era muy malo.
- ¿No me digas? ¿Eso has leído?
- No, todavía no lo he leído, pero lo sé porque me lo leyó mi papá.
- Pero ¿tú sabes buscar aquí, en este libro, dónde lo dice?
- Sí... (pasa hojas... y se detiene en una ilustración del lobo)...
- ¿Aquí?...
- Sí.
- ¿Y por qué lo sabes?
- Porque éste es el lobo
- Pero no está el bosque...
- ¡Es verdad! Tiene que estar el lobo en el bosque (sigue pasando hojas hasta detenerse en la ilustración que busca).
- Será ésta.
- Yo no lo sé.
- Sí porque hay un lobo y un bosque.
- Ya pero, ¿dónde dice que el lobo está en el bosque?
- A ver... a ver... aquí dice «lobo»... aquí dice otra vez «lobo» y aquí «bosque».
- Entonces, ¿será ahí donde lo dice?
- No sé.
- Puedes leérmelo y así lo sabemos.
- «El lo-bo, que vi-ví-a en el bos-que». Sí, mira, dice «el lobo que vivía en el bosque»...
- Entonces es cierto lo que te contaba tu papá.
- Sí. Yo ya leo como él.

No compartimos el procedimiento. Teniendo en cuenta los conocimientos heredados de la psicología cognitiva, vemos necesario reconceptualizar los procesos lectores, y brindar igual o al menos similar importancia a la aceptación del contenido

conceptual que a los propios procedimientos o actitudes en la lectura. De esta forma, además de asumir la necesidad de dotar a los sujetos de contenidos amplios y profundos sobre el tema y del contenido al leer, es preciso recabar las posibilidades de ejecución e interpretación que éste posee, en virtud de sus experiencias precedentes. De este modo podrá optar por un desarrollo particular en cada una de las situaciones en que se encuentre precisando de la lectura para resolverla: un momento de ocio, una necesidad informativa, o cualquier otra acción cotidiana en su vida comunicativa.

4.2.1. Qué enseñar

Principalmente actuar de manera estratégica implica una adecuada *adaptación al medio*. Enseñar a actuar de manera estratégica es sobre todo *enseñar a ser flexibles*, a encontrar solución a nuevos problemas. Y viene fundamentalmente condicionado por la interacción entre el conjunto de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y los elementos de carácter circunstancial. Partiremos de algunos componentes esenciales que debemos tener en cuenta: *actitudes* (que ya tiene el alumno y sobre las que también debemos incidir) y *conceptos* (los que el alumno ya posee, con los posibles errores comprensivos que tenga y los que nos son dados) sobre estos y con estos dos tipos de conocimientos debemos actuar y un posible camino para ello es a través de los distintos procedimientos; por otro lado, tenemos los *procedimientos* (referidos a tarea y metacognitivos) y el *conocimiento condicional* y todo ello enmarcado en un *contexto comunicativo y de interacciones*.

Éstos son aspectos que debemos cuidar y que debemos favorecer. Pero para la enseñanza de las estrategias, una vez que estas condiciones sean adecuadas, lo basaremos en la enseñanza de unos procedimientos (hacemos referencia a los procedimientos cognitivos y metacognitivos que hemos señalado con anterioridad, en estos trabajos podemos encontrar cómo desarrollar éstas de manera explícita) (Sánchez Miguel, 1993; Alonso Tapia y Mateos, 1985; Carriedo y Alonso Tapia, 1994), y para que el alumno vaya tomando conciencia de las condiciones adecuadas en las que los debe aplicar sólo podemos ofrecer variedad de contextos, variedad de tareas y variedad de intenciones con los que se realizan esas tareas.

4.2.2. Condiciones que la enseñanza debe tener

Para terminar, nos preocupa señalar la idea de que enseñar a leer trasciende el hecho de la sencilla acción. Con la práctica no basta, es necesario algo más, es necesario que en la práctica se den una serie de condiciones que la conviertan en un ejercicio mucho más complejo y completo que la simple repetición. Por eso pensamos que el proceso de la mediación resulta en cierto modo determinante. De esta forma, las aportaciones principales de Bauman (1990), estructurando procesos de identificación de ideas principales, y otros procesos de adiestramiento metacognitivo que podemos

encontrar en la referencia bibliográfica aportada, nos permiten interpretar el papel jugado por el/la docente en dicho proceso. A modo de síntesis, podemos concretar las cuatro fases esenciales del modelo de instrucción directa que este autor nos plantea:

Explicación y ejemplificación

Por parte del profesor de la importancia de la estrategia y de los procesos que se van a utilizar.

Modelado

Por parte del profesor, el cual va dejando ver los razonamientos que va realizando cuando realiza la tarea concreta. En nuestro caso deberá ir haciendo referencia a los procesos metacognitivos y a los procesos básicos referidos a tarea (leemos este texto para..., como vemos el título nos recuerda que..., aquí vemos qué..., por qué dirá esto..., a qué se referirá en este momento...).

Práctica guiada

En la que de nuevo la mediación por parte del profesor resulta esencial, detectando los problemas con los que se encuentra el alumno, haciéndole preguntas sobre por qué llega a unas conclusiones y no a otras, qué pasaría si en lugar de... hicieras..., ir graduando y mediando en los procesos de razonamiento de los alumnos.

Práctica independiente

En la que el alumno se enfrenta solo a la tarea y aplica la estrategia adecuada para darle solución.

Pero para llevar esto a la práctica, pensamos que es preciso ser respetuoso en todo momento con las circunstancias ambientales del acto comunicativo, y con las posibilidades de acción que muestre el sujeto. No se trata de preparar para resolver ejecuciones preestablecidas. Todo lo contrario, la actuación didáctica del docente ha de resultar del estudio pormenorizado de la situación pedagógica que se trate, en aras a orientar el desarrollo personal que haga el sujeto, de su propia actuación lectora. Es decir, provocar la reflexión, no adiestrarla. Intervenir la acción, no coartarla. Generar el diseño, la planificación. No se trata tanto de plantear preguntas a los niños, como de provocar su propio cuestionamiento. No pretendamos que resuelvan ejecuciones que se les planteen, más que introduciéndonos de forma dinámica en sus desarrollos (por elementales que éstos resulten). Y sobre todo, aportar seguridad y confianza en las posibilidades (muchas o pocas da igual) que cada uno presente.

Así como docentes pasaremos indefectiblemente a no saber qué es leer. Y como tales, tendremos que plantear constantemente interrogantes al sujeto, los cuales serán los únicos que nos puedan asegurar la conciencia estratégica del proceso de lectura, dotando de especial protagonismo al sujeto que lee. Pero no porque resuelva correctamente un procedimiento establecido, sino porque asume el protagonismo de su propio control, su diseño y su ejecución diferenciada. Porque lee, y llega a comprender por su propia lectura. Pasemos a este segundo plano que nos brinda la posibilidad de una mediación docente, para que la lectura, se traslade a nivel ejecutorio, al auténtico protagonista que es el niño o la niña que leen.

Además, podemos concluir nuestra propuesta de una forma aún más radical. Incluso nosotros, docentes, no somos necesarios. Quizás una de la mejores formas de actuación sea la de mantenernos al margen, y dejar que sea la interacción entre iguales, la mediación de los compañeros (nuestra posición de analistas observadores nunca debemos abandonarla) la que genere la verdadera (y mejor) situación de lectura. El intercambio y validación de estrategias entre ellos. El mejor aprendizaje es el que resulta cuestionado, desde situaciones de feed-back verdaderamente constructivas.

Y por último, con respecto a las condiciones que la enseñanza debe tener nos gustaría hacer una breve reflexión sobre una de las cuestiones que mayor importancia han cobrado en los procesos de aprendizaje lector, nos referimos al denominado problema de la transferencia de lo aprendido. De esta forma, el desarrollo de estrategias es posible generalizarlo y aplicarlo en situaciones similares, en contextos diferentes. Se suele plantear el problema de transferir lo aprendido dado el inconveniente que plantean las estrategias para ser aplicadas en situaciones de contexto distinto al original. Nuestro planteamiento, en el marco en que desarrollamos nuestro discurso, sería cuestionar dicha actuación. ¿Las estrategias se transfieren? ¿O simplemente, lo que se hace es aplicar los recursos propios a nuevas situaciones, en virtud de las circunstancias que éstas demandan? Por eso nuestro planteamiento no sería tanto el hecho de adiestrar el sujeto y dejar al azar la posibilidad de transferir, sino más bien desarrollar el potencial del sujeto, dotando convenientemente sus capacidades de acción, educando su propio control y planificación de actividades lectoras, y poniéndole continuamente en situación de desarrollar sus propios recursos, al objeto de lograr que ante nuevas situaciones, sea él mismo quien plantee nuevas respuestas, y que conociendo sus posibilidades de acción, planifique y lleve a cabo resoluciones específicas, propias de cada situación. Quizás la mejor respuesta al problema de la autonomía lectora del sujeto radique en este tipo de actuación. El problema del tema de la transferencia se ha venido convirtiendo en una auténtica quimera que ha costado bastante desentrañar y que realmente de lo que se trata es de desarrollar la capacidad de autonomía del sujeto ante situaciones nuevas. Así enseñar para la transferencia se identificaría con el uso de las estrategias que determine el sujeto, en virtud de sus propias posibilidades de desarrollo. Al mismo tiempo interpretaríamos en ellas la necesidad de adaptación a la particularidad de las acciones de lectura, puesto que cada sujeto desarrolla su propio proceso, diferenciado, de lectura, y obtiene un resultado muy propio, particular.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, M. J. (1982): Models of reading. En J. F. LEVY y W. KINTSCH (eds.): *Language and Comprehension*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company.
- ALONSO TAPIA, J. (1995): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana.
- y MATEOS, M. M. (1985): Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación, *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- BAKER, L. (1985): How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. En D. L. FORREST-PRESSLEY, G. E. MACKINNON y T. G. WALLER (eds.): *Metacognition, cognition and human performance*, vol. 1. Orlando, F. L., Academic Press.
- BAUMAN, J. F. (1990): *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid, Visor.
- BELTRÁN, J. (1996): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Editorial Síntesis.
- BORKOWSKI, J. G. (1990): Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. En B. F. JONES y L. IDOL (eds.): *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.
- BROWN, A. L. (1975): The development of memory: knowing, knowing about knowing and knowing how to know. En H. W. REESE: *Advances in child development and Behavior*, vol. 10. New York, Academic Press.
- (1980): Metacognitive development and reading. En R. SPIRO, B. BRUCE y W. BREWER (eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J., L.E.A.
- CARRIEDO LÓPEZ, N. y ALONSO TAPIA, J. (1994): *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid, Cuadernos del ICE nº 10 / Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- COLLINS, A. y SMITH, E. E. (1982): Teaching the process of reading comprehension. En D. J. DETTERMAN y R. J. STERNBERG (eds.): *How and how much can intelligence be increased?* Norwood, N. J., Ablex.
- GONZÁLEZ CABANACH, R. y GARCÍA LEIRAS, E. (1991): Las dificultades de aprendizaje de la lectura: los déficits en la comprensión lectora. En A. BAZA LOZANO y R. GONZÁLEZ CABANACH: *Dificultades de aprendizaje escolar. Líneas de Intervención psicoeducativa*. La Coruña, Universidad de La Coruña, pp. 119-126.
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T. A. (1978): Towards a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, 85, 363-394.
- MARKMAN, E. M. (1981): Comprehension monitoring. En W. P. DICKSON (ed.): *Children's oral communication skills*. New York, Academic Press.
- MATEOS SANZ, M.ª M. (1991a): Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas, *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.
- (1991b): Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora, *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76.
- MAYOR, J.; SUENGAS, A. y GONZÁLEZ MARQUÉS, J. (1995): *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, Síntesis.
- MCCOMBS, B. (1993): Intervenciones educativas para potenciar la metacognición y el aprendizaje autorregulado. En J. A. BELTRÁN, V. BERMEJO, M.ª D. PRIETO y D. VENCE (eds.): *Intervención Psicopedagógica*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona, Edebé.

- NICKERSON, R. S.; PERKINS, D. N. y SMITH, E. E. (1994): *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona, MEC-Paidós.
- NISBET, J. y SCHUCKSMITH, J. (1994): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Aula XXI/Santillana.
- PARIS, S. G. y LINDAUER, B. K. (1982): The development of cognitive skills during childhood. En B. W. WOLMAN (ed.): *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- y TURNER, J. C. (1990): *Teaching Children to be Strategic Readers: Lessons from the 80s and New Directions for the 90s*. Boston, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- y WINOGRAD, P. (1990): How metacognition can promote academic learning and instruction. En B. F. JONES y L. IDOL (eds.): *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.
- POZO, J. I. (1996): *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza.
- y MONEREO, C. (1999): *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Aula XXI/Santillana.
- QUINTANAL, J. (1997): *La lectura. Sistematización Didáctica de un plan lector*. Madrid, Bruño.
- (1999): *La lectura de regazo*. Madrid, Dyckinson.
- REPETTO, E. (1997): Entrenamiento Metacognitivo y Ganancias significativas de los alumnos en algunas variables cognitivas y pedagógicas. Un estudio en la educación Primaria y Secundaria obligatoria (6.º, 7.º y 8.º de E.G.B.) de Andalucía, Cantabria y Galicia, *Revista Española de Pedagogía*, 206, 5-11.
- RÍOS CABRERA, P. (1991): Metacognición y comprensión lectora. En A. PUENTE (comp.): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, Aula XXI-Santillana.
- SOLÉ, I. (1989): Aprender a leer, leer para aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 157, 60-63.
- (1992): *Estrategias de Lectura*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona/Graó.
- TÉLLEZ, J. A. (2000): *Una aproximación a la comprensión lectora*. Madrid, Trabajo de investigación (inédito) Departamento MIDE. Facultad de Educación-UNED. Madrid.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Madrid, Aljibe.