

ORIENTACIÓN METACOGNITIVA DE LA LECTURA Y DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Dr. Narciso Barrero González

Departamento D.O.E. y M.I.D.E. Universidad de Sevilla¹

Concepción Escudero Medina

RESUMEN

La importancia de mejorar la comprensión lectora es ampliamente reconocida, se sabe que los alumnos con dificultades de comprensión fracasan en otras áreas de estudio, tienen una autoestima baja y están desmotivados en el aprendizaje. Pero consideramos que la lectura, además de uno de los principales instrumentos de trabajo del estudiante, es uno de los medios más importantes de acceso a la cultura humanística, tan necesitada de promoción en la recientemente implantada Educación Secundaria Obligatoria.

La línea de investigación metacognitiva cuya fundamentación teórica se presenta en esta comunicación pretende elaborar modelos mediante los que los alumnos perciban la lectura como algo necesario para su desarrollo personal como seres humanos libres, críticos y creativos.

Introducción²

La importancia de mejorar la comprensión lectora es ampliamente reconocida, se sabe que los alumnos con dificultades de comprensión fracasan en otras áreas de estudio, tienen una autoestima muy baja y están desmotivados en el aprendizaje. Un desarrollo pobre de la comprensión lectora hace que la persona tenga una percepción limitada de la cultura y, dado que nuestra sociedad ha superado el estadio oral de la comunicación de los conocimientos, la condena a un verdadero analfabetismo humanístico.

¹ Profesor del Programa de Doctorado Interdepartamental "Análisis Didáctico y Multiculturalidad" del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas.

² Han colaborado en la elaboración de esta comunicación Soraya Torres Montijano y María del Carmen Fernández Medina.

Los estudios llevados a cabo en relación con el lenguaje artificial, han propiciado un conjunto de interpretaciones cibernéticas de la comunicación, que han culminado en la llamada "metáfora del ordenador", basada en que cualquier proceso de aprendizaje puede ordenarse según pasos sucesivos y alternativas predeterminadas. Esta versión algorítmica sólo da una versión robot del lenguaje, sin que se incluyan elementos literarios con repercusión poética o emocional en las personas. Sin embargo la teoría del multialmacén cerebral de la información, por la que el lector obtiene la información de forma incluyente y relacionada integrando sucesivamente las diversas unidades de información en su memoria a corto plazo mediante esquemas, que se encuentra muy relacionada con esta concepción, ha sido superada por el enfoque metacognitivo que sitúa a la conciencia y a las emociones humanas como elementos rectores del proceso cognitivo.

Desde un punto de vista metacognitivo la comprensión lectora depende más del conjunto de estrategias que el alumno haya construido que de la edad o etapa evolutiva. Por ello los programas animación para la lectura se construyen con referencias temporales pero permitiendo que las claves de contexto determinen la orientación en el desarrollo de tal o cual proceso, independientemente del estadio evolutivo o de la edad del alumno. La vivencia literaria o poética es en gran medida independiente de la maduración evolutiva y hasta puede pensarse que, en ciertos casos, cursa en sentido inverso: escritores como Bécquer, Machado, Lorca, Neruda y Cela, no han podido superar en la madurez la calidad de su producción poética de cuando eran casi adolescentes.

En esta comunicación se ofrece una visión general de los contenidos teóricos que nos han proporcionado la base cognoscitiva para desarrollar modelos metacognitivos de comprensión lectora que desde hace varios años están propiciando una fructífera colaboración entre las áreas de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Sevilla. Para ello realizamos un breve recorrido por los estudios de los autores más relevantes y las líneas de investigación que se han establecido sobre el tema.

1. La orientación metacognitiva de la comprensión lectora

La lectura se entiende de muchas maneras que abarcan desde descifrar un escrito hasta estudiarlo, enterarse de su contenido e interpretarlo. La lectura comprende el reconocimiento de los signos y la captación de los significados, puede entenderse como percepción óptica de símbolos escritos y captación de su contenido, pero ante todo es una actividad comprensiva y reflexiva sobre el lenguaje.

En este punto se parte del concepto tradicional de lectura para llegar al actual concepto de metacognición aplicado a la lectura que se basa en el control ejecutivo que el alumno ejerce sobre sus propios procesos de comprensión.

1.1. Enfoque perceptivo-motriz y decodificación lectora

La mayor parte de los estudios publicados hasta hace unos veinticinco años se centraban en los procesos de adquisición del código de lecto-escritura, incluyendo la determinación de los factores condicionantes de tal aprendizaje, predominando

entre los teóricos del tema una visión básicamente perceptivo-motriz de la capacidad lectora y de sus dificultades. Se consideraba que la lectura era un proceso de conversión de signos gráficos en habla, al que se le añadía la capacidad de comprensión verbal desarrollada en la experiencia como hablante, de modo que la investigación debía centrarse en definir con precisión los pasos implicados en esta conversión y las habilidades neuropsicológicas subyacentes a su aprendizaje y ejecución.

La comprensión se consideraba el resultado directo de la decodificación y se asumía que si el lector era capaz de decodificar también lo era de comprender lo leído. La investigación cognitiva fue mostrando que no siempre el dominio de estas habilidades permitía en forma automática comprender el texto y a mediados de los años 70 se registra un marcado cambio en el enfoque de la lectura y de la comprensión; concibiéndose la comprensión como un proceso metacognitivo a través del cual el lector elabora el significado en interacción con el texto a partir de sus esquemas, de las estructuras de los textos y de las gramáticas de las historias.

La nueva concepción refleja que la lectura es una actividad cognitiva compleja que requiere el desarrollo y el uso de diversas habilidades; algunas de ellas específicas, como el reconocimiento de las palabras; y otras generales, como utilizar el conocimiento previo para construir el significado del texto, incorporar la nueva información a las estructuras de conocimiento ya establecidas y utilizar una serie de estrategias de solución de problemas para regular y coordinar el proceso de comprensión.

Desde este punto de vista la comprensión lectora se considera un un proceso interactivo, constructivo, inferencial, reflexivo y estratégico que va más allá de las habilidades básicas de reconocimiento de las palabras aisladas.

1.2. El control ejecutivo de los propios procesos lectores

La representación que el lector se forma del contenido del texto depende no sólo de las características de éste sino también de los conocimientos previos del sujeto y de las actividades inferenciales y autorreguladoras que realiza durante la lectura. Este enfoque interactivo implica la elaboración por el lector de una representación del significado que ha de tener coherencia local de las partes y global del texto completo (González y Marcilla, 1996).

Este conjunto de conocimientos que el sujeto tiene acerca de sus propios procesos y estrategias se denomina metacognición (Ortega, 1996):

“La capacidad que tenemos de ser conscientes de nuestras propias capacidades y habilidades cognitivas engloba funcionalmente la metamemoria y la metaatención, el metalenguaje, la metamotivación, y las estrategias y procedimientos cognitivos que se utilizan para realizar tareas y actividades cognitivas. La metacognición aporta matices personales que hacen del discurso intelectual un proceso consciente y claro para el sujeto”.

(p.47)

La metacognición, además de una capacidad de representación consciente, es una habilidad para la gestión de estrategias que permiten a la persona ser capaz de llevar a cabo el control ejecutivo de los propios procesos conscientes. El término metacognición se puede definir en sentido amplio, como

el conocimiento sobre el conocimiento. En psicología el vocablo se utiliza desde los años setenta, siendo Flavell (1978) quien acuñó el término de metamemoria para referirse al conocimiento que los individuos tienen de su propia memoria. Se trata, pues, de la conciencia que tenemos de nuestros conocimientos y de todo aquello que resulta relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información. Más tarde, el concepto se utiliza, no sólo para registrar las teorías y los datos empíricos acerca del conocimiento que las personas tienen de sus conocimientos, sino también para referirse al efecto de regulación y control que se deriva del hecho de acceder al contenido metacognitivo y a los procesos que afectan a su funcionamiento. La metacognición es la capacidad de conocer y controlar los propios estados y procesos cognitivos ya que las personas, además de razonar y reflexionar sobre la realidad física y social que les rodea, también necesitan representarse mentalmente los procesos de pensamiento propios y ajenos (García y Luque, 1993):

“La comprensión del discurso tiene como resultado la construcción de una representación mental del significado del mismo; es decir, supone la transformación de símbolos lingüísticos en mentales en un recorrido que va del lenguaje al pensamiento. En todo este proceso, lo único que, en principio, resulta claro y objetivo es el estado de partida o inicial: una serie de patrones acústicos en el caso del discurso oral, o gráficos en el caso de los textos. Nuestra tarea consiste en caracterizar, de forma más precisa posible, el estado final, es decir, el tipo de representación mental que se produce, y las transformaciones intermedias, los procesos que interactúan para lograr esa representación mental”.

(p.76)

Hay un segundo aspecto en la metacognición consistente en la función de control que el sujeto puede ejercer sobre su propia actividad cognitiva y sobre el comportamiento posterior que se deriva de ella. La posibilidad de acceder a los contenidos del propio conocimiento permite a las personas un mejor control de su actividad. Saber qué conocemos y cómo hacer uso de ello nos permite poder anticiparnos a la actuación. En el ámbito de la investigación, sin embargo, la línea divisoria entre los dos aspectos mencionados resulta más nítida: hay autores que se interesan por el estudio de los procesos que median en el conocimiento sobre el conocimiento, mientras que otros se centran en el estudio de los aspectos asociados con la regulación y el control. El conocimiento metacognitivo es el conocimiento que adquirimos acerca de las variables que caracterizan a las personas, a las tareas y a las estrategias; tiene su origen en una gran variedad de datos que proporcionan tres fuentes de conocimiento: los comportamientos inteligentes derivados de las relaciones intra e interindividuales, las actividades que realizamos y las estrategias que empleamos para abordarlas. Entre las tres fuentes se establecen conexiones que constituyen la base de la actividad metacognitiva, entendida como la capacidad para combinar y equilibrar información proveniente de los tres aspectos considerados interactivamente.

Al hablar de la lectura desde la perspectiva metacognitiva hay que considerar el conocimiento que tiene el lector de los procesos lectores y el control sobre estos

procesos; el control se activa cuando el lector evalúa cómo se da este proceso de comprensión y utiliza una serie de estrategias al darse cuenta de que no ha comprendido. Este enfoque metacognitivo de la lectura acentúa el rol activo del lector en la construcción o representación del significado del texto. Desde esta perspectiva el lector debe ser flexible, modificar el proceso de la lectura para adaptar el objetivo o meta final a sus características personales y a las del texto, evaluando y controlando cómo se da este proceso de comprensión.

Los primeros estudios realizados en este terreno han sido de tipo descriptivo (Paris y Lipson, 1982). Estos estudios muestran que, a medida que aumenta la edad y el nivel de comprensión, los lectores conocen y aplican de forma más eficaz un conjunto de estrategias que le permiten comprender el texto. Tras los resultados de los estudios descriptivos empezaron a realizarse una serie de estudios de tipo instruccional (Paris, 1991) con el objeto de mejorar la comprensión lectora, enseñando una serie de estrategias que le permiten al lector conocer y controlar el proceso de la comprensión. Estos estudios se han incorporado progresivamente al contexto ecológico del aula, incrementándose el número de estrategias y el tiempo de aplicación. Los resultados de los diferentes estudios demuestran que los sujetos que han recibido el entrenamiento, dentro o fuera del contexto de la sala de clase, mejoran su comprensión lectora.

2. Procesos cognitivos implicados en la lectura

Se pueden identificar cuatro grandes procesos que intervienen en la lectura: la decodificación, la comprensión literal, la comprensión inferencial y el control de la comprensión (Vega y otros, 1990).

Los procesos de decodificación se encargan de descifrar el código de la letra impresa para activar su significado en la memoria a largo plazo. Si la decodificación se realiza en forma directa el resultado es el reconocimiento directo del significado de las palabras impresas lo que constituye el vocabulario visual de la persona.

Los procesos de la comprensión literal permiten que el lector forme proposiciones a partir del significado de las palabras. Los subprocesos que intervienen son el acceso léxico y el análisis y se requiere la combinación de ambos para poder hablar de comprensión literal. Por medio de los procesos de análisis se combina el significado de varias palabras en una relación apropiada para que se pueda formar una proposición; para realizar esto, el lector toma en cuenta aspectos tales como el orden de las palabras y las terminaciones pudiendo así identificar los diferentes componentes de una oración.

Mediante la comprensión inferencial el lector va más allá de la información dada explícitamente en el texto ampliando las ideas que está leyendo. Los procesos que intervienen son los de integración, resumen y elaboración. Los procesos de integración permiten relacionar diferentes oraciones que, si son consideradas en forma independiente, no guardan relación entre sí. Por medio de los procesos de resumen el lector forma en su memoria una macroestructura del texto que contiene las ideas principales. En los procesos de elaboración se activa el conocimiento previo del lector, lo que a su vez permite organizar las ideas expresadas y construir una representación coherente del significado

Los procesos de control de la comprensión ayudan y aseguran que el lector logre en forma eficaz el objetivo o meta propuesta. Los procesos que intervienen son: establecer el objetivo final o la meta de la lectura, seleccionar estrategias, comprobar si la meta se está alcanzando y tomar medidas correctivas si son necesarias. Estos procesos del control de la comprensión se conocen como procesos metacognitivos (Barrero y Reyes, 2000). Algunos de ellos, como establecer la meta de la lectura y la selección de estrategias, son previos al acto de leer, en cambio, otros se van activando durante y al final de la lectura.

Estos procesos cognitivos se pueden analizar desde varios niveles que se desarrollan a continuación.

2.1. Niveles de procesamiento lector

La lectura implica un conjunto de procesos cognitivos que incluyen operaciones perceptivas, de reconocimiento léxico, de estructuración sintáctica y de comprensión del significado del texto como conjunto de ideas organizadas. Para que el lector acceda al significado es preciso que adquiera competencias en todos estos niveles de procesamiento, aunque estas operaciones no tienen por que ser lineales ya que la actividad metacognitiva de auto-observación de la lectura se puede desarrollar desde que se inician los procesos perceptivos que se explican a continuación.

2.1.1. Procesos perceptivos

La primera operación que realizamos al leer es extraer los signos gráficos escritos sobre la página para su posterior identificación. Esta tarea consta de varias operaciones consecutivas, la primera de las cuales es la de dirigir los ojos a los diferentes puntos del texto: movimientos sacádicos y fijaciones.

Los movimientos sacádicos son los saltos que realiza una persona, al leer un texto con sus ojos. Los periodos de fijación permiten al lector percibir un trozo del material escrito, duran aproximadamente entre 200 y 250 milisegundos, mientras que los movimientos sacádicos entre 20 y 40 milisegundos. De acuerdo con estas características la información que se puede sacar de un párrafo viene determinada por dos factores: la distribución de las fijaciones y la cantidad de información que se puede recoger durante una fijación. Una característica importante de los movimientos sacádicos es que son de naturaleza balística, es decir, que una vez que emprenden el movimiento ya no se les puede corregir, de forma que la elección del próximo punto de fijación tiene que ser hecha antes de iniciar el movimiento.

Una vez terminada la extracción de la información no está totalmente claro que es lo que sucede, pero la hipótesis que cobra más fuerza es la que apuesta por que esa información se registra sucesivamente en dos almacenes diferentes antes de ser reconocida: primero en una memoria sensorial llamada icónica y a continuación pasa a la memoria visual. En la memoria icónica permanece la información durante un tiempo muy breve, esto sucede porque tiene una enorme capacidad de almacenamiento, aunque en ella no se realice ningún tipo de interpretación cognitiva, ya que es un almacén de carácter precategórico. En la memoria visual la duración de la información es mucho mayor (15 ó 20 segundos) en ella se llevan a cabo las primeras operaciones y se conserva la información a pesar de la llegada de nuevo material.

El proceso de identificación de signos gráficos merece la pena estudiarlo no sólo por la importancia que en sí tiene, sino también por la polémica que desde hace bastantes años se ha establecido sobre la unidad de reconocimiento. Como consecuencia de las investigaciones se ha propuesto la hipótesis de que la forma global de la palabra es suficiente para su identificación, opuesta a las hipótesis que le dan a las letras todo el poder como unidades funcionales de reconocimiento de las palabras.

2.1.2. Procesamiento léxico

Una vez identificadas las letras que componen la palabra el siguiente paso es recuperar el significado de esa palabra que si consiste en una lectura en voz alta implica la recuperación de la pronunciación. Para llegar al significado a partir de las palabras escritas existen dos vías diferentes. Una de ellas consiste en comparar la forma ortográfica de la palabra con una serie de representaciones almacenadas en la memoria para comprobar con cual de ellas encaja. Lo que hace necesaria la existencia de un almacén de palabras o léxico mental en el que se encuentren representadas todas las palabras que conoce el lector. Como en el léxico mental sólo se encuentran las representaciones de las palabras pero no su significado, una vez que se ha identificado la palabra es necesario acudir a otro componente, denominado sistema semántico, para averiguar a qué concepto representa. En definitiva, la lectura supone varias operaciones: análisis visual, almacén de representaciones ortográficas y activación del sistema semántico. Si la palabra hay que leerla en voz alta, la representación semántica activará la correspondiente representación fonológica, depositándola desde aquí en el almacén de pronunciación. A esta ruta se le conoce con el nombre de ruta léxica o ruta visual.

En castellano podemos leer todas las palabras por la ruta fonológica porque es un idioma fonético en el que las palabras se ajustan a la regla grafema-fonema. En virtud de estos datos empíricos procedentes de la experimentación disponemos de dos vías para acceder al significado de las palabras escritas, la ruta visual y la ruta fonológica.

2.1.3. Procesamiento sintáctico

Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva sino que es en la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, el lector tiene que determinar como están relacionadas entre sí esas palabras. Para la ejecución de esta tarea, disponemos de una serie de estrategias o reglas sintácticas que nos permiten segmentar cada oración en sus constituyentes, clasificar éstos de acuerdo con sus papeles sintácticos y finalmente construir una estructura o marco sintáctico que posibilite la extracción del significado. El proceso de análisis sintáctico comprende tres operaciones principales: asignación de etiquetas correspondientes a las distintas áreas de palabras que componen la oración, especificación de las relaciones existentes entre esos componentes y construcción de la estructura correspondiente.

Dentro de las estrategias de procesamiento sintáctico, algunas de las más

importantes son las siguientes: orden de las palabras, palabras funcionales, que juegan un papel principalmente sintáctico ya que informan de su función más que de su contenido, significado de las palabras, y signos de puntuación.

2.1.4. Procesamiento semántico

Una vez que las palabras han sido reconocidas y conexionadas entre sí el siguiente y último de los procesos que intervienen en la comprensión lectora es el proceso semántico, consistente en extraer el significado de la oración o texto e integrarlo junto con el resto de los conocimientos que posee el lector (Clemente y Domínguez, 1999). Esta operación consta de dos subprocesos:

- La extracción del significado para la construcción de una representación o estructura semántica de la oración o texto en la que vienen indicados los papeles de actuación de los elementos que intervienen en la acción.
- La integración en la memoria, ya que para poder realizar la integración es necesario establecer un vínculo entre la nueva estructura y los conocimientos o esquemas que se poseen.

El proceso semántico se mejora si el sujeto, además de comprender el contenido del texto, regula de forma consciente y ejecutiva su propia comprensión. Esta función se desarrolla en el siguiente apartado.

2.2. Metacognición y comprensión lectora

El desarrollo de habilidades metacognitivas permite mejorar la comprensión de textos en los alumnos si se desarrollan programas eficientes. La comprensión se ve favorecida por un mejor conocimiento de diversas variables relacionadas con las demandas de la tarea, con las características del texto, con las estrategias a desarrollar y con las características del mismo lector. Como la mejora de las estrategias implica estructuras y procesos mentales también se genera un crecimiento intelectual consistente en el incremento del repertorio de soluciones a problemas relacionados con la comprensión.

2.2.1. La metacognición en la lectura

La metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o a cualquier otro asunto relacionado con ellos (Flavell, 1976), permitiendo la supervisión activa y la regulación y organización de estos procesos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que actúan. En esta concepción destacan dos componentes: el conocimiento de la actividad cognitiva y las estrategias de supervisión y regulación de la propia actividad cognitiva. Flavell sugiere la distinción entre conocimientos y experiencias metacognitivas como conceptos claves en el dominio de la metacognición, resaltando la importancia del conocimiento y experiencias metacognitivas, así como de las estrategias cognitivas puestas al servicio de alguna meta o tarea cognitiva; enfatizando el conocimiento del sujeto sobre las variables relacionadas con la persona, tarea y estrategias. El trabajo de Flavell tiene sus raíces en la concepción piagetiana de la zona de desarrollo próximo

(Trigo y Ruiz, 1994) y atribuye las deficiencias de producción a los procesos cognitivos deficientes, por lo que prescribe un entrenamiento que fomente la introspección a partir del conocimiento sobre los procesos cognitivos como medios para activar las acciones compensatorias.

Brown (1977) define la metacognición como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva. Las actividades metacognitivas son, por tanto, los mecanismos de auto-regulación y de control utilizados por el sujeto durante el intento activo de solución de problemas. El conocimiento explícito sobre el propio funcionamiento cognitivo es necesario para la solución eficiente del problema, como por ejemplo, el conocimiento general sobre el mundo, el mismo sujeto, las tareas a realizar y las estrategias lectoras de que dispone; este conocimiento es insuficiente si el sujeto es incapaz de utilizarlo en forma efectiva durante el aprendizaje; así, si no es consciente de su repertorio de estrategias, es poco probable que las utilice en forma flexible y precisa en una situación dada. El auto-conocimiento es un prerrequisito para la autorregulación, la cual está dada por la habilidad para orquestar, controlar y comprobar las propias actividades cognitivas de comprensión.

Brown (1977) señala la diferencia que existe entre una técnica o táctica y una estrategia ya que puede que el sujeto utilice una técnica *ciegamente* sin usarla estratégicamente. La técnica se convierte en estrategia cuando el sujeto tiene conocimiento sobre cómo, cuándo y dónde utilizarla. Por lo tanto, la autoconciencia es un prerrequisito de la auto-regulación.

Desde este enfoque de procesamiento cognitivo el lector organiza el flujo de la información y sus procesos automáticos y de control, utiliza técnicas de auto-observación mediante auto-preguntas, atribuye las deficiencias de producción a una falta de control sobre la propia actividad cognitiva y puede auto-administrarse un entrenamiento centrado directamente en las estrategias y en el auto-control consciente de las mismas.

Desde esta perspectiva metacognitiva se concibe la lectura como un proceso consciente y auto-constructivo sobre el cual los lectores ejercen la dirección ya que implica el control consciente y deliberado de las circunstancias por las que el texto, el conocimiento del lector y las estrategias afectan al proceso de la comprensión.

2.2.2. Estrategias cognitivas y mejora de la inteligencia

La inteligencia no es tanto una entidad abstracta cuanto un conjunto de habilidades; es más bien un sistema abierto y, como todos los sistemas, puede mejorar a partir de los elementos que lo componen. Este nuevo enfoque permite lograr objetivos de incremento cognitivo tras la comprobación de la capacidad potencial de un sujeto y el diseño didáctico de programas específicos.

El apoyo científico a las posibilidades de mejora de la conducta inteligente a través de la mejora de las habilidades o estrategias de la inteligencia plantea un enfoque distinto para la labor docente. El profesor que antes era el suministrador de los contenidos de aprendizaje, ahora es un mediador para que el alumno construya los conocimientos (Beltrán y otros, 1992; 1996). Como aprendemos pensando, las estrategias de aprendizaje se definen como conjuntos de actividades mentales empleadas por el sujeto, en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la

adquisición de conocimiento. La estrategia es, por tanto, una operación mental o herramienta del pensamiento siempre mejorable puesta en marcha por el estudiante cuando tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas.

3. La metacompreensión como suma de estrategias lectoras

La comprensión depende complementariamente de la claridad y coherencia del texto, del grado de pertinencia del conocimiento previo del lector en relación con el contenido y, finalmente, de las estrategias empleadas por el lector, tanto para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que se lee, como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión.

Esta actividad de auto-dirección del lector durante la lectura (Rios, 1991) permite distinguir dos tipos básicos de procesos:

- Estrategias directamente encargadas del tratamiento de la información (estrategias de procesamiento o estrategias cognitivas)
- Estrategias responsables de la auto-dirección de todo el proceso lector (estrategias de autorregulación y auto-control o estrategias metacognitivas).

En este conjunto de procesos se puede distinguir que entender lo leído es cuestión de comprensión, mientras que conocer si se ha comprendido o no, es cuestión de metacompreensión y se refiere al reconocimiento de los propios aciertos y equivocaciones durante el proceso. La actividad metacognitiva que en el contexto de la lectura suele denominarse metacompreensión, cobra una importancia fundamental en su triple vertiente de planificación, evaluación y autorregulación. Esta actividad exige durante el acto lector mantener la conciencia de que es preciso ir seleccionando las estrategias más adecuadas en cada momento para procesar la información textual con el fin de dar sentido a la lectura y también identificar los problemas que surgen y valorarlos para darles una respuesta correcta.

Finalizamos haciendo hincapié en que la lectura comprensiva es un proceso estratégico que implica una actividad mental auto-regulada mediante la que el lector, una vez decididos sus objetivos de lectura, va seleccionando y aplicando la tácticas más adecuadas en cada caso para llevar a cabo los procesos de construcción del texto, realizando además las inferencias necesarias para vincular esa información textual con sus conocimientos previos, de manera que pueda generarse una representación coherente de la información presentada.

Bibliografía

- BARRERO, N. Y REYES (2000). Estrategias de animación para la lectura. Metacognición, audición y lenguaje. Sevilla: Guadalmena.
- CLEMENTE, M. y DOMÍNGUEZ, A. B. (1999): La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y cultural. Madrid: Pirámide.
- DOWNING, J. y THACKRAY, D. V. (1974): Madurez para la lectura. Buenos Aires: Kapelusz.
- FLAVELL, J.H. (1976): Metacognitive aspects of problem solving. En L.B. Resnick (ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- FLAVELL, J.H. (1978): Metacognitive development. J.M. Scandura y C.J. Brainer

- (Eds.), *Structural Process Models of Complex Human Behavior*. Sijthoff y Noordoff: Netherland.
- GARCÍA, J.A. y LUQUE, L. (1993): Estrategias en la comprensión y memoria de textos. En Navarro, J.I. (coord.): *Aprendizaje y memoria humana*. 303-338. Madrid: MacGraw-Hill.
- GONZALEZ, D y MARCILLA, A. (1996): Programas de comprensión de textos, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- ORTEGA, R. (1996). *Creer y aprender*. Sevilla: Kronos.
- PARIS, S.G. (1991). Assessment and Remediation of Metacognitive Aspects of Children's Reading Comprehension. *Topics in Language Disorders*; v12 n1 p32-50 Nov.
- PARIS, S.G. y LIPSON, M.I. (1982): *Metacognition and reading comprehension*. Chicago: I.R.A.
- RIOS, P. (1991): Metacognición y comprensión de la lectura. En PUENTE (dir): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide-FGSR.
- TRIGO, J.M. y RUIZ, A.M (1994). *Aprendizaje Precoz de la lectura. Una investigación en el aula*. Sevilla: Guadalmena
- VEGA Y OTROS (1990): *Lectura y Comprensión: Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.