



capítulo 7

Estrategias para el aprendizaje significativo II: comprensión y composición de textos



Visión panorámica del capítulo

Introducción

La comprensión y el aprendizaje de textos

Estrategias de composición de textos

Sumario

Actividades de reflexión e intervención

Visión panorámica del capítulo

*L*eer y escribir son actividades que implican la construcción de significados y que ocurren en contextos comunicativos y socioculturales. Cuando leemos un texto, realizamos procesos complejos de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de la información que éste nos provee. De igual forma, cuando redactamos un texto coherente con ciertas finalidades comunicativas y retóricas, también nos involucramos en un proceso de construcción de significados que nos puede conducir a transformar lo que sabemos.

Durante mucho tiempo se ha creído que estas actividades son innatas, o que se desarrollan por la maduración o la mera ejercitación y práctica. En la actualidad, gracias a los aportes de la investigación en el campo, hemos comprendido mejor la naturaleza de tales procesos y contamos con un *corpus* fuerte de evidencia que nos demuestra que es posible aprender a ejercitarse en forma estratégica y autorregulada.

INTRODUCCIÓN

Leer para comprender y componer textos inteligentemente son dos procesos de aparente sencillez pero de gran complejidad. Decimos que son de aparente sencillez, porque generalmente ocurren en los currículos de educación básica y media, y la atención que se les proporciona es a todas luces insuficiente. En varios estudios realizados, por ejemplo, ha quedado demostrado que en las aulas apenas se destina tiempo para enseñar dichos procesos de forma explícita, desplegando prácticas ingenuas o estereotipadas que escasamente conducen a aprender dichos procesos como verdaderas actividades constructivas y estratégicas con sentido.

En esta breve introducción quisiéramos dejar en claro algunos presupuestos sobre nuestra concepción de estos procesos, antes de comenzar su problematización y la presentación de estrategias para su enseñanza.

1. En principio, tenemos que partir del hecho de que la alfabetización de ningún modo termina con el mero aprendizaje del código (las habilidades de codificación y decodificación), sino que se prolonga hasta las formas más sofisticadas de hablar, leer, escribir, pensar de forma competente (Garton y Pratt, 1991). La alfabetización genuina —llamada por algunos “alfabetización funcional” (Cook-Gumperz, 1988; Verhouven, 1994)— debe permitir desarrollar la competencia cognitiva y comunicativa de los educandos en el más amplio sentido (Lomas, Osoro y Tusón, 1988), hacerlos educados y educables, e incluso, yendo más allá, posibilitar el desarrollo social, cultural y político de la sociedad o comunidad cultural en que se encuentran inmersos. En tal sentido, las formas más complejas de alfabetización lecto-escrita las constituyen la comprensión crítica y reflexiva de textos y la composición escrita, como actividades de construcción de significados.
2. La escritura es un *instrumento histórico-cultural* que tiene una importancia crucial en nuestra sociedad (Kozulin, 2000; Schneuwly, 1992). Es un mediador poderoso que tiene propiedades que la distinguen del lenguaje oral (por ejemplo, registro permanente, descontextualización, etcétera). La escritura como instrumento cultural ha influido en el desarrollo del pensamiento de la humanidad y puede decirse que también en los modos de aproximación de los educandos a su realidad cultural y en su propio desarrollo intelectual (el lenguaje escrito es una función psicológica superior, véase Vigotsky, 1979).
3. La comprensión y la producción de textos deben considerarse como formas de actividad que permiten nuevos modos de pensamiento y de acceso a la cultura letrada. Requieren de un *agente activo y constructivo* que realice actividades sofisticadas que le obligan a emplear sus recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales, previamente aprendidos de manera inteligente, ante situaciones novedosas de solución de problemas. Un texto comprendido le demanda un problema complejo a quien lo comprende, analiza o discute; un texto producido implica la solución de un problema que exige comunicar ideas con suficiente destreza retórica para lograr los propósitos comunicativos deseados. Cuando nos enfrentamos a textos por la vía interpretativa o productiva —al fin y al cabo ambas actividades implican construir significados— aprendemos nuevas formas de pensamiento (pensamiento autorregulado) y discurso que no sería imaginables sin ellos.
4. Se puede decir que no se aprende a comprender o componer un discurso escrito por mera ejercitación y práctica, ni es algo que emerja de manera automática o como producto de una maduración “natural”, después de haber adquirido las aptitudes básicas de acceso al código escrito. El lenguaje escrito como función psicológica superior (y aquí incluimos la capacidad de

escribir y comprender) se adquiere gracias a la asistencia de otros que saben más; se aprende y se desarrolla cuando se participa con ellos en ciertas prácticas socioculturales y educativas. De este modo, leer y escribir también se entienden como actividades que *se construyen conjuntamente con otros*.

5. Con la lectura y la escritura se abre la posibilidad de dialogar con otros más allá del tiempo y del espacio inmediato. Se abren nuevos horizontes en el aprender, al compartir voces y discursos de otros, al hacer que los pensamientos se estructuren a partir de tales discursos y al ir más allá de lo real creando nuevos mundos posibles.

En el ámbito académico, leer y escribir pensando son habilidades muy apreciadas. La mayor parte de la información que tiene que aprenderse, desde la educación básica hasta el nivel profesional, es a partir de textos. La escritura no es menos importante, además de involucrar en gran medida la lectura, su papel en la producción de conocimientos es fundamental. En los programas curriculares actuales se manifiesta una evidente toma de conciencia por ello; pero aún falta un largo camino para que se modifiquen significativamente las prácticas tradicionales de su enseñanza.

Hoy sabemos que la comprensión y la producción de textos pueden enseñarse desde una óptica distinta a la tradicional. Los avances logrados en los últimos años sobre dichos temas, desde las perspectivas cognitiva y constructivista, han hecho aportaciones valiosas sobre cómo comprender dichos procesos y cómo mejorarlos. En este capítulo queremos presentar algunos de estos argumentos, experiencias y propuestas emanados de la investigación aplicada, para que el docente o el experto las recupere en su ejercicio profesional.

LA COMPRENSIÓN Y EL APRENDIZAJE DE TEXTOS

Nuestro propósito en esta sección es describir cómo se comprende y aprende de manera estratégica la información contenida en los textos académicos que habitualmente estudian los alumnos de diversos niveles educativos.

Uno de los campos en que se han investigado más los procesos de adquisición, uso y enseñanza de estrategias es el de la comprensión de textos. Como resultado, durante las últimas tres décadas han aparecido infinidad de revistas y textos especializados sobre este tema y procesos asociados.

La comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos. Durante mucho tiempo, sin embargo, esta actividad fue descuidada por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura.

Retomando los comentarios mencionados por varios autores (véase Alonso, 1991; Solé, 1992; Wells, 1990) para analizar el tema de la comprensión de textos, se estima necesario considerar los siguientes tipos de conocimiento que se encuentran involucrados en ella, los cuales por supuesto deben ser incluidos en los currículos e instrucción de la comprensión lectora, a saber:

1. Las habilidades lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático.
2. El conocimiento conceptual (esquemas) que se activa y se pone en marcha cuando el lector se enfrenta a la información nueva incluida en un texto.

3. Las habilidades estratégicas, metacognitivas y autorreguladoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje.
4. El conocimiento de que los textos pueden comprender una amplia variedad de géneros y estructuras textuales.
5. El conocimiento de que los textos tienen propósitos variados y que deben contemplarse enmarcados dentro de actividades o prácticas sociales y comunicativas de distintos tipos.

En los escenarios escolares, los aprendices enfrentan distintos tipos de textos, los cuales poseen diversas características. Algunos difieren en el grado de complejidad y de familiaridad, en el volumen de la información contenida, etcétera, y por lo general los alumnos tienen que aproximarse a ellos con restricciones de tiempo, intentando comprenderlos y/o buscando aprender de ellos. Pocos alumnos pueden llegar a conseguir ambas actividades y ello implica una gran dosis de esfuerzo cognitivo, otros son capaces de lograr una comprensión poco profunda y, por ende, un aprendizaje poco significativo; sin embargo, la gran mayoría de ellos tiene serias dificultades para su comprensión objetiva y lo único que les queda por hacer es aprender la información contenida en forma memorística (Mayer, 1984).

Con base en la literatura desarrollada en el campo, se ha demostrado que los principales atributos que debe poseer un buen lector son: el uso activo del conocimiento previo pertinente y la capacidad de seleccionar y emplear de manera flexible y autorregulada estrategias de lectura (cognitivas y autorreguladoras) pertinentes. Estas dos habilidades le permiten a los lectores competentes adaptarse con facilidad a una variedad de condiciones de estudio y tipos de material de lectura (véase más adelante).

Qué es comprender un texto

La comprensión de textos es una actividad *constructiva* compleja de carácter *estratégico*, que implica la *interacción* entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

Se considera que es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos (Colomer, 1992; Díaz-Barriga y Aguilar, 1988; Solé, 1992). El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto (para lo cual utiliza todos sus recursos cognitivos pertinentes, tales como habilidades psicolingüísticas, esquemas, habilidades y estrategias), explotando los distintos índices y marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentran en el discurso escrito. La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero ésta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar (por supuesto, el lector en un momento dado puede incluso ir más allá del mensaje comunicado). De este modo, se puede afirmar que la construcción realizada por el lector tiene siempre un cierto matiz especial de su persona (aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y volitivos), de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica.

Así, la forma específica que asuma la interpretación dependerá de las interacciones complejas que ocurran entre las características del lector (sus intereses, actitudes, conocimientos previos, etcétera), del texto (las intenciones presentadas explícita o implícitamente por el autor) y el contexto (las demandas específicas, la situación social, etcétera) en que ocurra. Esto último hace que se considere al proceso de comprensión de lectura una actividad esencialmente interactiva (De Vega, 1984, León y García Madruga, 1989).

Las interacciones entre las características del lector y del texto ocurren dentro de un contexto en el que están inmersos ambos. Por ejemplo, no es lo mismo leer un texto determinado cuando existe una demanda externa propuesta por el docente que cuando no la hay, tampoco es igual enfrentarse a un texto para pasar un examen de admisión que para simplemente divertirse. Asimismo, no es lo mismo un texto propio (en cuanto a género y estilo) de la comunidad social específica en donde el estudiante se encuentra, que otro que no es tan característico de su contexto sociocultural.

Por tanto, debe reconocerse que el contexto desempeña un papel determinante en la naturaleza y calidad con que se conduce el lector frente a situaciones de comprensión de la información escrita.

Por último, también se considera que la comprensión de la lectura es una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria (especialmente de la memoria de trabajo), y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuido o no alcanzarse, y el aprendizaje conseguido a partir de ella puede no ocurrir. En ese sentido, el lector que intenta comprender un texto y que desea "leer para aprender" debe planear el uso de distintos procedimientos estratégicos, los cuales también deben ponerse en marcha y supervisarse de manera continua, en función de un determinado propósito o demanda contextual planteada de antemano (Solé, 1992).

Algunas de las variables involucradas en el procesamiento de textos académicos, referidas tanto al lector como al texto, están incluidas en la figura 7.1.

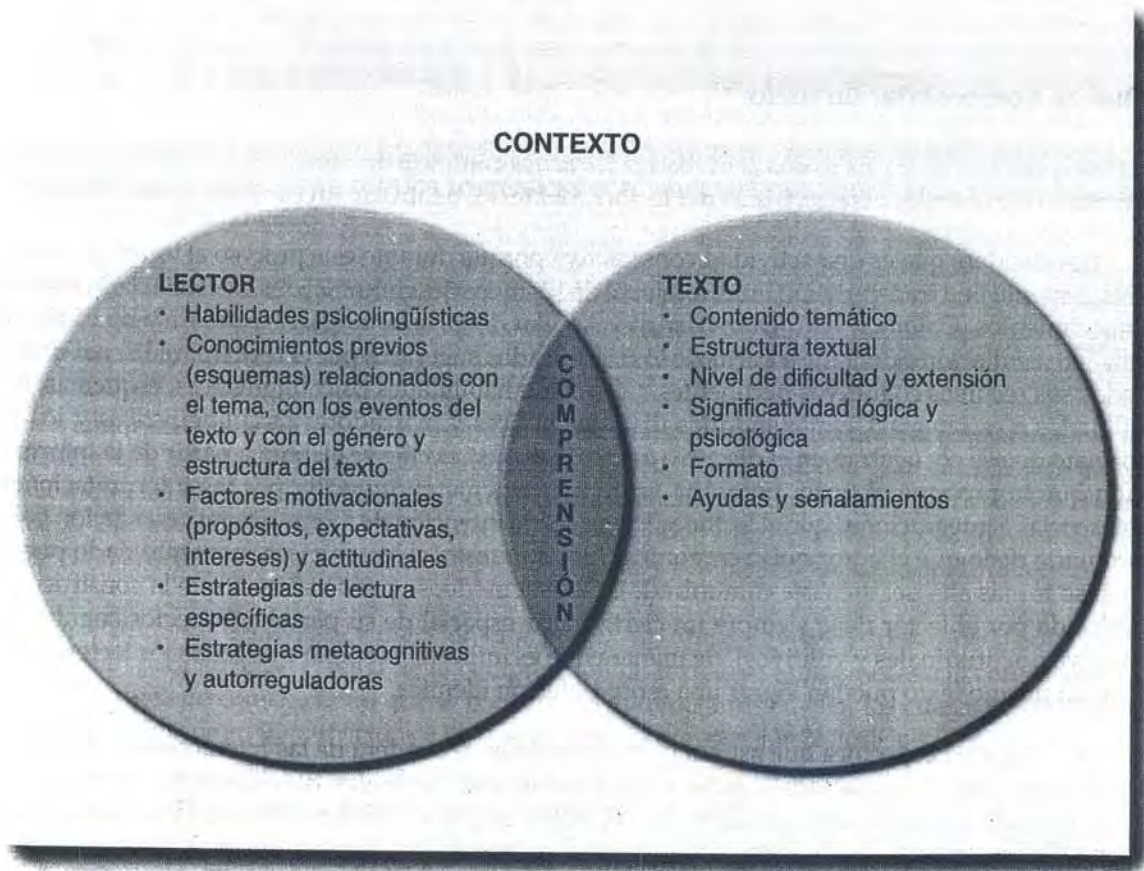


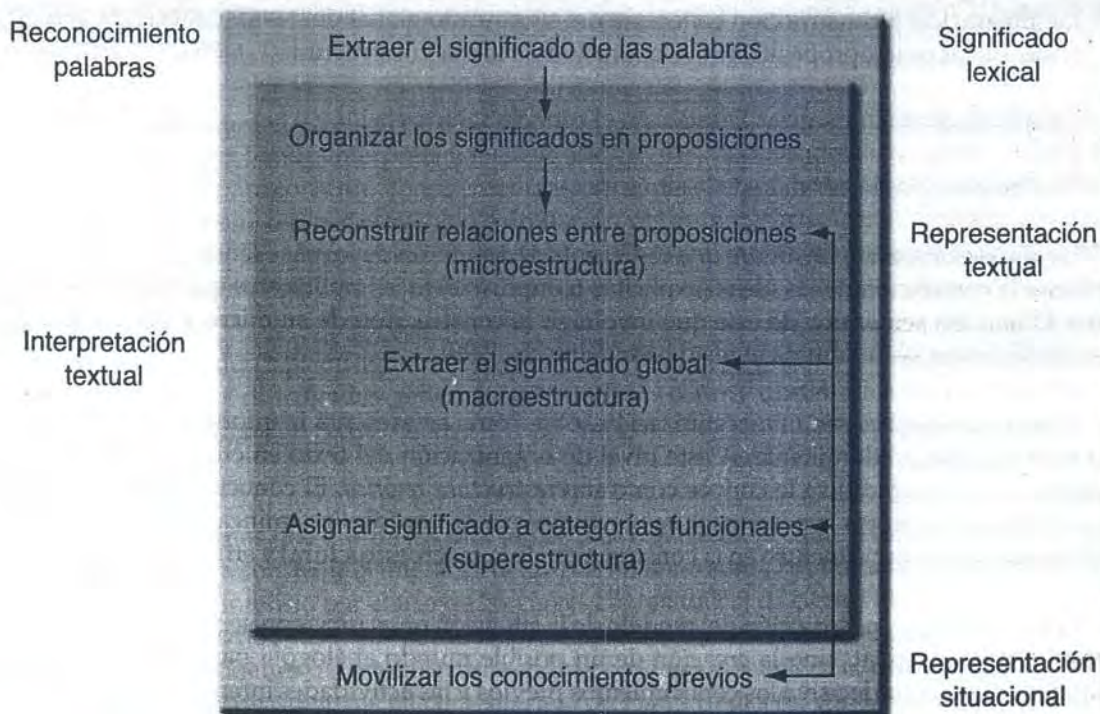
Figura 7.1 Características del lector y el texto en el proceso de comprensión de lectura.

Procesamiento interactivo y lectura de textos

Gran parte de la complejidad del proceso de comprensión de lectura estriba en la índole y profundidad de los diversos niveles en que ésta ocurre. Por esto, para comprender un texto se requiere que el lector realice actividades de micro y macroprocesamiento (Díaz-Barriga, 1988; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Las actividades de microprocesamiento o microprocesos son de ejecución relativamente automática, y tienen que ver con todos los subprocesos involucrados que se dirigen al establecimiento, codificación y coherencia local entre proposiciones (figura 7.2). Cualquier lector con experiencia es capaz de realizar tales microprocesos en forma automática y sólo se percata de su existencia cuando se enfrenta a algunos obstáculos o problemas de distinto tipo que vuelven difícil la lectura. Más allá de la aplicación de las habilidades psicolingüísticas básicas para la descodificación y presuponiendo, como ya hemos dicho, que el lector las ha automatizado, los microprocesos involucrados en los niveles inferiores de la comprensión son los siguientes:

- El reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados.
- La identificación o construcción de las proposiciones (ideas) a partir de los enunciados del texto.
- La vinculación de las macroproposiciones entre sí, encontrando el hilo conductor entre ellas: coherencia local entre proposiciones.
- Inferencias-puente necesarias para la vinculación e integración de proposiciones.



(Tomado, con algunas modificaciones, de Orrantía y Sánchez, 1994)

Figura 7.2 Componentes implicados en la lectura.

Gracias a estas actividades de microprocesamiento es posible construir la *microestructura* del texto, procediendo en un análisis semántico de las proposiciones contenidas en éste, al cual se le agrega una buena dosis de conocimientos previos pertinentes a los eventos que describe. La construcción de la microestructura llevada a cabo por el lector equivale psicológicamente a decir que el texto se considera legible, que puede leerse con una cierta fluidez y que posee una coherencia indispensable que le da sentido y lo hace inteligible (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999). Sin embargo, éste es el nivel más básico de la representación del texto que es necesario, pero de ningún modo suficiente para el logro de una auténtica comprensión.

Las actividades de macroprocesamiento (macroprocesos) son aquellas que tienen que ver con la construcción de la *macroestructura* (representación semántica de naturaleza abstracta y global del texto) y del *modelo de la situación* derivada del texto (modelo mental análogo a las situaciones descritas en el texto) (véase García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999; Kintsch, 1998; McNamara, Miller y Bransford, 1991; Sánchez, 1993; Van Dijk y Kintsch, 1983; Van Dijk, 1994-1995; Vidal-Abarca, 2000) (figura 7.2).

A diferencia de los microprocesos, los macroprocesos son de ejecución relativamente consciente, aunque el grado de conciencia en su aplicación también depende de factores tales como la complejidad del texto y el propósito del lector (véase Pressley, 1999). Los macroprocesos más relevantes son:

- La aplicación de las macroreglas (supresión, generalización y construcción) al tejido microestructural (dicha aplicación puede incluso ser recursiva).
- La identificación de las macroposiciones (jerarquización de las ideas del texto).
- La integración y construcción coherente del significado global del texto (coherencia global), a partir de las macroposiciones: elaboración de la macroestructura.
- La aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo.
- La construcción del modelo de la situación.

La macroestructura constituye una representación sintética de lo más esencial de un texto. Algo así como la conjunción de las ideas (explícitas o implícitas) más importantes que se incluyen en el texto. El análisis semántico de éste que involucra la construcción de su micro y macroestructura constituye lo que se denomina el texto base (Kintsch, 1998).

El texto también posee una organización sobre cómo se presenta la información escrita en su estructura global predominante. A este nivel de organización del texto en cuanto a su forma (no respecto a su contenido) se le conoce como *superestructura retórica*. El conocimiento que el lector posee sobre las distintas superestructuras textuales puede contribuir significativamente a mejorar la comprensión (influye incluso en la construcción de la macroestructura) y en el recuerdo del texto.

Por otro lado, la construcción del modelo de la situación no es una representación estrictamente textual o proposicional, sino la creación de un posible mundo análogo a partir del texto, donde intervienen en forma decisiva los conocimientos previos y las actividades inferenciales que el lector realiza. Puede construirse a la par de que se ejecuta la representación textual (microestructural, macroestructural y superestructural del texto). Así, si la macroestructura representa la esencia del texto en código, digamos, lingüístico-textual, el modelo de la situación sería un "mundo creado para el texto" y su logro constituiría el nivel más complejo y quizá el más determinante para la comprensión del mismo.

Una vez que ya hemos afirmado en párrafos anteriores que la comprensión de textos es una actividad constructiva, tendríamos que preguntarnos: ¿qué se construye a partir del texto? Con base en lo que hemos descrito sucintamente del modelo de Kintsch y Van Dijk podemos contestar de manera simple y directa; lo que se construye cuando se comprende un texto es la integración de: 1) una representación textual (la interpretación del significado del texto) y 2) un modelo situacional del texto. De este modo, puede afirmarse que se construye una representación con varias dimensiones distintas (textual a varios niveles y analógica o situacional) (Sánchez, 1993 y 1998; Vidal-Abarca, 2000).

Gracias a la extensa investigación realizada en este campo, actualmente se reconoce que los procesos micro y macro no operan de manera serial o estrictamente unidireccional (de los más simples a los más complejos), sino que interaccionan en sentido bidireccional; es decir, mientras se lee un texto ocurren en forma simultánea procesos que dependen de las características del lector y otros que inician a partir de lo que el texto provee (procesos de "abajo hacia arriba" o del lector al texto, y de "arriba hacia abajo" o del texto al lector) (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso Quecuty, 1990). Lo que en la actualidad queda claro es que inmediatamente después de que inician las actividades de microprocesamiento (que siempre son las que inician el acto), empiezan a activarse y participar, no sólo ahí sino durante *todo el proceso* de comprensión (en la construcción de la microestructura y la macroestructura), los conocimientos previos del lector (aunque la participación de los conocimientos previos sea más intensa en la construcción del modelo de la situación).

No obstante, además de la aplicación de los microprocesos, macroprocesos, haría falta incluir dentro de esta breve descripción las actividades metacognitivas y las estrategias autorreguladoras (véase más adelante en este capítulo) que aseguran que el proceso se lleve a un buen término y que coadyuven a lograr la eficacia para la cual se desarrolla el acto de comprensión. Algunos autores han denominado este nivel del procesamiento de texto como "metacompreensión" (véase Burón, 1993; Elosúa y García, 1993).

Así, a partir de todas estas actividades de procesamiento del texto, se afirma que el lector participa activamente probando interpretaciones, verificándolas, depurándolas, decantándolas y dándoles seguimiento para construir conscientemente la representación textual y el modelo de la situación del texto, e incluso para lograr una asimilación crítica necesaria, que le permita desarrollar conductas más complejas como poder aprender significativamente la información contenida en él y aplicarla de forma inteligente a otras situaciones.

Retomando la descripción anterior, Sánchez (1998) ha desentrañado en forma minuciosa y acertada las principales dificultades genéricas que podrían ocurrir durante los momentos clave del proceso de la comprensión (véase cuadro 7.1, que integra las dificultades y los procesos que ocurren en la comprensión).

Entonces, tenemos que dos de los problemas más básicos en la comprensión, por los cuales los alumnos no llegan a construir la microestructura de un texto son: 1) por desconocimiento del significado (o no poder inferirlo por el uso de las claves contextuales) de ciertos términos centrales dentro del texto (utilizando las expresiones de los alumnos: "no entender ciertas palabras") y 2) por carecer de las habilidades necesarias para seguir la progresión temática o, dicho en otras palabras, para relacionar las ideas nuevas (el comentario) con las ya dadas (el tema), provocando así serias dificultades para establecer la coherencia local necesaria (en las palabras de los alumnos: sentir que se "pierde el hilo"). Evidentemente, el primer problema radica en que no se accede al significado de las palabras (especialmente las más significativas del texto) y como consecuencia no pueden elaborarse las proposiciones o ideas en forma apropiada; respecto al segundo problema, la dificultad estriba en que no se están relacionando de modo adecuado las proposiciones adyacentes, lo cual



Comprender un texto es una actividad estratégica que implica construir significados.

trae como resultado una falla en la estructuración de la continuidad temática del texto, necesaria para procesamientos posteriores de mayor complejidad.

Otro problema, quizá el más típico, es aquel que tiene que ver en forma directa con la construcción de la macroestructura. Esta dificultad reside en que una vez que los alumnos reconocen que el texto es inteligible, y que las ideas tienen una cierta lógica y sentido, no llegan a ser capaces de construir con certeza una representación de la información contenida en él, que le dé sentido como una totalidad (en palabras de los alumnos: "no sé bien lo que me quiere decir el texto"). El problema aquí, entonces, consiste en una inadecuada aplicación de los macroprocesos (por ejemplo, las macrorreglas), ya sea por falta de madurez para poder hacerlo (se ha demostrado una cierta evolución en la aplicación y comprensión de las macrorreglas, véase Brown y Day, 1983, y el capítulo anterior en la reseña breve de esta investigación) o debido al desconocimiento de cómo ejecutarlas en forma correcta.

Un cuarto tipo de dificultad estaría relacionado con la identificación de la estructura formal del texto. El problema aquí radica en que los alumnos, teniendo las habilidades para construir los elementos centrales de la microestructura y la representación global del texto, no son capaces de identificar que las distintas partes del texto conforman una superestructura, que les permitiría, a su vez, perfeccionar su representación macroestructural. Metafóricamente hablando, puede decirse que los alumnos logran identificar los "árboles" (los enunciados y hasta los enunciados principales del texto); pero no consiguen percatarse del "bosque" (la superestructura) del que son parte.

Una quinta dificultad en la comprensión reside en el hecho de no poder construir el "modelo de la situación" a que se refiere el texto. Esto significaría que si bien se puede demostrar una cierta habilidad para construir lo que Kintsch y Van Dijk denominan "el texto base", a nivel microestructural y macroestructural, todavía haría falta elaborar el modelo de la situación donde los conocimientos previos sobre los eventos descritos en él juegan un papel crucial. Sánchez (1998) menciona que la

CUADRO 7.1 Un modelo simplificado de los procesos y dificultades implicados en la comprensión

Niveles de comprensión		Problema	Niveles de procesamiento (operaciones implicadas)	Conocimientos sobre...	Resultado
TEXTO BASE	Niveles de estructura	1. Cuando no conozco el significado de algunas palabras	RECONOCER LAS PALABRAS	- Significado de las palabras. - Forma ortográfica de las palabras. - Forma de letras y sílabas. - Reglas que relacionan grafemas con fonemas.	Significado lexical
	M e i s t r u c t u r a	2. Cuando pierdo el hilo	CONSTRUIR PROPOSICIONES	- Esquema proposicional. - Conocimientos sobre la lengua. - Conocimientos sobre el mundo físico y social.	Predicado (argumentos)
			INTEGRAR LAS PROPOSICIONES	- Conocimientos sobre los textos (señales sobre la progresión temática del texto). - Conocimientos sobre el mundo físico y social.	Las proposiciones se relacionan linealmente entre sí
	M e a s t r u c t u r a	3. Cuando no sé lo que me quieren decir	CONSTRUIR IDEAS GLOBALES Macrorreglas de generalización, selección e integración	- Conocimientos sobre los textos (señales que indican en el texto la macroestructura). - Conocimientos sobre el mundo físico y social.	Ideas globales que dan sentido y unidad
	S e u s t r u c t u r a	4. Cuando los árboles no me dejan ver el bosque	INTEGRAR TODAS LAS IDEAS EN UN ESQUEMA	- Conocimientos sobre los textos (señales de superestructura). - Conocimientos sobre el mundo físico y social.	Las ideas se organizan mediante relaciones causales, comparativas, temporales...
MODELO DE LA SITUACIÓN		5. Cuando no sé lo que se supone que debo saber	CONSTRUIR UN MODELO SITUACIONAL Autocuestionarse, autoexplicarse	- Conocimientos sobre el mundo físico y social.	Las ideas del texto se funden (y amplían) con lo que ya sabemos
METACOGNICIÓN		PONER META	TRAZAR PLAN	SUPERVISAR EVALUAR	Autorregulación: aprender a aprender

Tomado de Sánchez, 1998, p. 81.

expresión de los alumnos que correspondería a este tipo de dificultad sería: "cuando no sé qué es lo que suponen que debo saber".

Muchas veces en las situaciones de enseñanza se desea que los alumnos no sólo identifiquen o construyan los significados de las palabras, de los enunciados o del texto en su totalidad, sino que sean capaces de tener una representación potente (el modelo de la situación) y con mayor profundidad, que les permita aplicar lo leído a diversas situaciones que lo demanden (por ejemplo, aprender un procedimiento a partir de un texto y, gracias a los conocimientos previos, comprender las relaciones espaciales, temporales y contextos de uso que no están escritos pero que están implicados) o que incluso les permita reflexionar o derivar conclusiones sobre el texto leído.

Precisamente cuando no se construye un modelo situacional a partir de un texto que se precie de estar bien escrito, se tienen serias limitaciones para construir una serie de inferencias (espaciales, temporales, etcétera), implicaciones y posibilidades de aplicación ante nuevas situaciones que lo exijan.

La última dificultad en el proceso de comprensión está directamente relacionada con la aplicación de las estrategias autorreguladoras. Muchos problemas de comprensión de los textos son producto de no saber aplicar las estrategias autorreguladoras involucradas en todo el proceso: por ejemplo, no saber determinar el propósito o meta para leer, planificar en forma incompleta o inadecuada, supervisar en forma ineficaz las distintas operaciones de procesamiento del texto base o las estrategias específicas de lectura que se ejecutan y, por último, no saber evaluar el proceso global o el producto alcanzado al término de la actividad de comprensión (véase más adelante). Algunos autores (Garner y Reis, 1981), por ejemplo, señalan que muchos alumnos no parecen darse cuenta de los obstáculos que pueden encontrarse cuando leen textos y, en este sentido, no son capaces de tomar medidas necesarias para autorregularse o autosupervisarse. Burón (1993) ha denominado a este fenómeno (no darse cuenta de que existen obstáculos, problemas o fallos que hay que autorregular, lo que implica no saber diferenciar cuándo se está comprendiendo y cuándo no) *metaignorancia*.

Nos parece que a esta descripción bien lograda de Sánchez (1998) sobre las dificultades de comprensión, todavía podríamos añadir otras dos que los profesores logran identificar en su práctica.

La primera de ellas se refiere a que no pocos alumnos (sobre todo en educación básica, y en educación media en los lectores menos competentes) parecen asumir una conceptualización de la lectura fuertemente centrada en las habilidades de descodificación. Baker y Brown (1984) se han referido a este problema y han señalado al respecto que estos alumnos no logran tomar conciencia de que leer consiste en construir interpretaciones a partir de la información contenida en los textos; por lo contrario, parecen enfocar sus esfuerzos a la descodificación adecuada de frases y palabras. Tal vez dicha dificultad esté asociada con algunas de las siguientes razones: 1) que los alumnos continúan haciendo su lectura de comprensión como si fuera una "lectura en voz alta" (la cual por cierto, es una práctica muy utilizada en la escolaridad básica), en la que hay que cuidar demasiado la descodificación a expensas de la comprensión, porque de lo contrario la audiencia no entendería lo que se está leyendo (pruebe el lector leer varias páginas de este texto en voz alta y comprobará que por estar más centrado en descodificar correctamente, la comprensión de las ideas disminuirá sensiblemente); o bien, 2) que los alumnos no explotan en forma adecuada las pistas contextuales necesarias para construir el significado del texto, habilidad que por cierto no siempre se promueve en las actividades que se realizan en clase. También es probable que este problema esté asociado con alguna o varias de las seis dificultades anteriores (por ejemplo, segunda, tercera y sexta dificultades) o que incluso sea consecuencia de alguna(s) de ellas.

Dentro de esta línea referida a las conceptualizaciones sobre la lectura, recientemente se ha puesto al descubierto que los lectores asumen creencias distintas sobre lo que es la lectura y que éstas influyen de una manera importante en la forma en que se conducen cuando comprenden textos. Schraw y Bruning (1996), por ejemplo, consideran que los lectores (específicamente los consumados, desde estudiantes de bachillerato hasta profesionistas) desarrollan una "epistemología del texto" como producto de sus experiencias personales y culturales (educativas) con los textos, lo cual mediatiza la forma en que interactúan con ellos. Estos autores han logrado identificar dos modelos o dos tipos de conceptualizaciones sobre la lectura, a saber: el modelo de transmisión-traducción (MTT) y el modelo transaccional (MT). Los lectores que se guían por una conceptualización del *modelo de transmisión-traducción* consideran que el significado es depositado por el autor en el texto y reside en él; en consecuencia, el significado se transmite directamente hacia el lector cuando éste interactúa directamente con él. De este modo, dichos lectores consideran que la lectura es un acto de recuperación o transmisión del significado y que el lector tiene que asimilarlo pasivamente desde el texto. En oposición, el *modelo transaccional* parte de la idea de que el significado del texto se construye gracias a las interacciones entre un lector (con sus conocimientos previos, propósitos, intereses y motivaciones) y el texto; los alumnos que se guían por este modelo consideran que comprender no es recibir el significado desde el texto, sino que éste es construido; de manera que un mismo texto puede interpretarse de manera diferente por distintos lectores, a pesar de las intenciones del autor o del contenido del texto.

Luego de minuciosos análisis, Schraw y Bruning demostraron, entre otras cuestiones, que los sujetos universitarios que se guiaban por el modelo transaccional recordaban más información de textos expositivos (cantidad de proposiciones), que sus contrapartes que se adherían al modelo de transmisión; asimismo, se demostró que los del modelo transaccional hicieron un mayor uso de sus conocimientos previos y hacían interpretaciones más personales y críticas de los textos.

En conclusión, muchos alumnos entienden la comprensión de textos de una forma ingenua, ya sea porque se centran en los procesos de descodificación o porque piensan que pueden contribuir muy poco a interpretarlos, esperando recibir del texto todas las claves necesarias (véase más adelante referencia textual) para poder asimilar el significado que portan. Evidentemente, ambas concepciones ingenuas traen como consecuencia que los lectores comprendan menos ideas del texto y que puedan ir más allá del mismo haciendo una interpretación mucho más rica, reflexiva y crítica.

La segunda dificultad adicional se refiere a la falta de motivación que parecen mostrar muchos alumnos para ejecutar, o a veces para iniciar, el proceso de comprensión lectora satisfactoriamente. Una buena cantidad de alumnos no quieren realizar la actividad lectora por factores asociados ya sea al texto (los temas no parecen interesarles, los textos les parecen muy complejos o aburridos, contienen términos o explicaciones complejas, etcétera), a ellos mismos (tienen creencias negativas de autoeficacia lectora, actitudes negativas hacia la lectura, malos hábitos de lectura, patrones motivacionales inadecuados, etcétera); o bien, al contexto instruccional (a muchos alumnos no les gusta leer obligados o bajo situaciones de competencia). En tal caso el paso inicial consistiría en reconocer el origen del problema y posteriormente trabajar en función del mismo (por ejemplo, para el caso de textos complejos, escoger otros más sencillos pero pertinentes a los fines educativos que se buscan, diseñarlos de manera más apropiada, etcétera; para el caso de problemas motivacionales o actitudinales, varias de las recomendaciones hechas en el capítulo tres de esta obra pueden ayudar a solventarlos).

Antes de dar paso a la siguiente sección, es necesario tener en cuenta cuáles son las posibles funciones que llega a asumir el lector cuando se enfrenta a un texto en nuestra sociedad (véase Freebody y Luke, 1990, citado por Wray y Lewis, 2000). Estas funciones, que se encuentran relacionadas entre sí, pueden disociarse en ciertos momentos, prácticas y contextos. Las funciones son las siguientes:

1. Como descodificador o descifrador que se enfrenta a problemáticas como las siguientes: ¿qué dice este texto?, ¿cómo puedo descifrarlo?
2. Como intérprete del texto: ¿qué significa el texto?, ¿qué puedo comprender?, ¿qué ideas consigo a partir de él?
3. Como aprendiz a partir del texto: ¿qué aprendo de él?, ¿qué he aprendido a partir de él?
4. Como usuario del texto. Las preguntas clave serían: ¿cómo puedo utilizar lo que el texto me dice?, ¿qué puedo aplicar?, ¿para qué situación(es) es útil lo que me dice?
5. Como analista crítico del texto. Las preguntas clave aquí son muy variadas, pero las más representativas podrían ser: ¿qué propósito tiene este texto?, ¿qué aspectos me parecen adecuados o inadecuados, interesantes o no interesantes?, ¿qué me quiso comunicar el autor?, ¿qué otras lecturas alternativas puedo hacer del texto a la que me propone el autor?, ¿qué implicaciones tiene el texto?, ¿qué críticas puedo hacerle?, ¿qué tan valioso o trascendental lo encuentro?



CUADRO 7.2 El punto de vista de los alumnos

Quisiéramos presentar aquí algunos de los típicos argumentos de los alumnos que asumen el modelo transaccional de la lectura que describen Schraw y Bruning (1996). Los lectores que se guían por este modelo implícito, además de creer que el significado de un texto se construye de la interacción entre éste y el lector, de hacer lecturas más críticas y de usar más activamente sus conocimientos previos, también demuestran más reacciones e involucramiento afectivo-emocional sobre lo que leen. Algunos ejemplos con estudiantes universitarios así lo demuestran (después de realizar una lectura sobre la “Guerra del Golfo Pérsico”, Revista *Times*, 1991):

- *Respuestas asociadas con un alto nivel transaccional (modelo transaccional):*
- “Leer acerca de explosiones, humo en el cielo y minas terrestres realmente me molesta mucho” (respuesta con contenido emocional).
- “No puedo creer que pueda hacerse tanto daño en sólo 42 días” (respuesta con contenido emocional).
- “La historia fue efectiva porque produce muchas emociones en la gente” (respuesta de valoración sobre el texto).
- *Respuestas asociadas con un bajo nivel transaccional (modelo transmisión-traducción):*
- “Le puse atención a la historia. Pienso que fue aburrida porque no tiene relevancia para mi vida” (respuesta sin involucramiento personal).
- “... me gusta la historia porque a pesar de todo es más interesante que mi libro de texto” (respuesta sin involucramiento emocional).

Creemos que estas funciones deben ser consideradas para que las actividades estratégicas de aprendizaje y de enseñanza que se desean utilizar sean aplicadas en forma adecuada, ya sea por el aprendiz o por el enseñante. Sin duda, las más valiosas en el ámbito académico serían aquellas que se describen a partir de la segunda función (desde donde se implica la construcción de la macroestructura y el modelo de la situación); aunque en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias puede ser valiosa también la primera de ellas (es decir, en la lectura en voz alta o al momento de corregir un texto cuando se escribe).

Pero de cualquier manera, nos parece que todas deben ir encaminadas —y quizá sea uno de los objetivos centrales de la genuina alfabetización que vertebral los currículos de todos los niveles de escolaridad— a desarrollar un lector activo, capaz de interpretar textos y de construir significados (guiados por el modelo transaccional al que nos referíamos líneas arriba y no por el modelo de transmisión-traducción), que sea capaz de utilizar estrategias para lograr un aprendizaje significativo y hacer una lectura crítica de los mismos. Los alumnos-lectores no podrán llegar a hacer una interpretación valiosa, a construir una representación lingüística y situacional, o llevar a cabo una lectura reflexiva, consciente y crítica si no utilizan de modo inteligente todos sus recursos cognitivos (conocimientos previos; estrategias específicas de lectura, metacognitivas y autorreguladoras), psicolingüísticos (competencia comunicativa general, conocimiento del lenguaje escrito, conocimiento de las superestructuras textuales y sus funciones) y socioculturales (conocimientos de los significados y contextos culturales) adquiridos.

Recursos para la comprensión de lectura: estrategias, esquemas y estructuras textuales

En esta sección, mencionaremos brevemente los distintos tipos de estrategias que pueden ser enseñados a los alumnos para que mejoren su tratamiento de la información de textos y haremos una breve reseña en torno a la enseñanza de las mismas. Por último, presentaremos una descripción de uno de los procedimientos que ha comprobado ser el más eficaz para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora.

Son muchas las clasificaciones de los tipos de estrategias específicas que se han elaborado, fundamentadas en un sinnúmero de investigaciones de tipo empírico y aplicadas sobre el proceso de comprensión de textos. Sin embargo, quisiéramos exponer una clasificación que sigue de cerca el trabajo de Solé (1992) (véase cuadro 7.3). Dicha clasificación tiene como base establecer una distinción de las mismas a partir de los tres momentos que ocurren cuando se lleva a cabo todo el proceso. En ese sentido, es posible hablar de estrategias que pueden aplicarse antes, durante o después del proceso lector. Dicho de otro modo: se trata de ¡estrategias para todo el proceso!

Es necesario considerar que la separación entre los tres momentos principales de la ocurrencia del proceso es un tanto artificial (según Solé, ob. cit., “algunas de las estrategias son *intercambiables*, para varios momentos”); pero es evidente que dicha división existe y, en ese sentido, tiene una cierta validez psicológica. Además, esta taxonomía también permite comprender y ubicar mejor los diferentes tipos de estrategias, e igualmente facilita los fines de exposición de las estrategias de nuestro interés en esta sección.

Para que la actividad de comprensión tenga lugar adecuadamente es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias autorreguladoras y específicas durante todo el proceso. Las actividades autorreguladoras deben estar presentes en todo momento para poder seleccionar y aplicar eficazmente las estrategias específicas de lectura. Ya lo han señalado Paris, Wasik y Turner (1991), *lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente según algún propósito determinado*. Esto sólo es posible cuando se han desa-

CUADRO 7.3 Distintos tipos de estrategias clasificadas de acuerdo con el momento (antes, durante y después) en que ocurren en el proceso de la comprensión de textos

	ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
ESTRATEGIAS ANTES DE LA LECTURA	• Establecimiento del propósito • Planeación de la actuación	• Activación del conocimiento previo • Elaboración de predicciones • Elaboración de preguntas
ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA	• Monitoreo o supervisión	• Determinación de partes relevantes del texto • Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global)
ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA	• Evaluación	• Identificación de la idea principal • Elaboración del resumen • Formulación y contestación de preguntas

rollado las habilidades metacognitivas y autorreguladoras necesarias para poder hacerlo, por ello es que hemos incluido en el cuadro 7.3 ambos tipos de estrategias.

Estrategias previas a la lectura

Comprenden todas las que se plantean preferentemente antes de llevar a cabo el proceso, las cuales tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planeación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura utilizando los recursos cognitivos disponibles.

Cuando iniciamos una actividad lectora, siempre debe existir un propósito que la antecede (aunque generalmente en la escuela, dichas finalidades son impuestas desde el exterior por el docente o por las exigencias del programa académico). Por ello, se considera que establecer el propó-

sito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso.

Establecer el propósito de la lectura. Podemos decir que, en el contexto escolar, se privilegian cuatro tipos de propósitos para la comprensión de textos:

1. Leer para encontrar información (específica o general).
2. Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etcétera).
3. Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (para actividades de evaluación).
4. Leer comprendiendo para aprender.

Gran parte de las actividades de lectura llevadas a cabo en la escuela son propuestas generalmente por el profesor o los propios textos, por lo que el alumno/lector tendrá que adaptar su propósito en función de dichas propuestas. Se ha demostrado que la capacidad para saber cómo adaptar el propósito de la lectura a las demandas de las tareas que implican comprensión y aprendizaje, es un elemento crucial para poder plantear y llevar a cabo actividades de planeación de estudio eficaces y desarrollar en forma apropiada las actividades de supervisión metacognitiva. Los lectores más pequeños y menos habilidosos tienen dificultades para adaptarse a los requerimientos de sus tareas y para comprender los distintos propósitos de la lectura (Brown, Armbruster y Baker, 1986).

Sin embargo, también debe tenerse en cuenta que las actividades que demandan comprensión de textos (las cuales son planteadas desde "afuera", por el profesor, el texto, etcétera), muchas veces están reñidas con la actividad autotélica de leer por placer (que en ocasiones es establecida por el alumno como una meta personal cuando tiene la oportunidad de hacerlo). En ese sentido, deberíamos intentar inducir en los alumnos los propósitos mencionados, de modo tal que ellos participen directamente en su propuesta y los perciban como actividades autoiniciadas (véase motivación de control, capítulo 3), mejorando así su motivación por leer. Igualmente, tendría que enseñarse que no todos los propósitos requieren la misma forma de aproximación al texto. Leer para aprender o leer con sentido reflexivo y crítico requiere de una lectura atenta, minuciosa, activa y consciente, donde se aplican una variedad de actividades estratégicas, lo cual no ocurre cuando la lectura va encaminada a encontrar información específica.

Una vez que ha quedado claro el propósito para el lector, la actividad estratégica autorreguladora posterior consistirá en planificar distintas acciones, estrategias y operaciones a realizar, desde ese momento, durante y después de todo el proceso para poder conseguir la actividad de comprensión (véase también cuadro 7.4).

Puede elaborarse un plan para leer el texto, teniendo en cuenta las variables metacognitivas de persona, tarea y estrategias (revisadas en la sección sobre metacognición y autorregulación del aprendizaje del capítulo anterior) y con base en ello, seleccionar algunas estrategias pertinentes para desarrollar el acto de lectura. Se ha demostrado que los lectores más eficaces saben decidir cuáles estrategias de las que conocen son las más adecuadas y efectivas en función de ciertos propósitos, demandas de tareas y tipos de textos (Paris, Wasik y Turner, 1991).

Algunas estrategias específicas pueden utilizarse inmediatamente antes de iniciar la lectura. Entre las más recomendables por la investigación psicoeducativa realizada en el campo se encuentran:

CUADRO 7.4 Estrategias autorreguladoras en la comprensión de lectura

<i>Componentes</i>	<i>Autopreguntas-guía</i>
	<i>Planificación</i>
Objetivos de lectura	¿Qué objetivos se propone al leer?
Plan de acción	¿Al planificar su acción, tiene en cuenta: a) sus características personales; b) las condiciones ambientales adecuadas, y c) las características del texto a trabajar?
Conocimientos previos	Antes de leer ¿qué conoce sobre el tema y qué necesitará conocer?
	<i>Supervisión</i>
Grado de aproximación a la meta	¿Se da cuenta de si está siguiendo lo que se proponía?
Detección de dificultades y problemas	¿Está comprendiendo lo que lee? ¿Qué dificultades encuentra?
Causas de las dificultades	¿Por qué cree que dejó de comprender?
Efectividad de las estrategias	¿Han sido eficaces las estrategias que aplicó?
Adecuación de las estrategias	Si no son apropiadas las estrategias, ¿ha introducido modificaciones?
	<i>Evaluación</i>
Evaluación de resultados	¿Ha comprendido lo dicho? ¿Cómo lo comprueba?
Evaluación de los procesos	¿En qué momentos y por qué ha encontrado dificultades? ¿Cómo lo superó?

Tomado de Elosúa y García, 1993.

- Usar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución de significado al texto.
- Elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y cómo lo dirá.
- Plantearse preguntas relevantes.

Estas estrategias pueden realizarse con cierta facilidad a partir de una aproximación inicial al texto, ya sea leyendo el título, explorando el índice de contenido, revisando someramente los subtítulos o las ilustraciones contenidas, atendiendo a las pistas de la superestructura (palabras clave), o bien, gracias a los comentarios hechos antes en forma intencional por el profesor.

Uso del conocimiento previo. Tiene que ver directamente con el conocimiento esquemático que posee el lector. Sin el conocimiento previo, sencillamente sería imposible atribuir sentido y construir algún significado sobre los textos; no se tendrían los elementos para poder interpretarlo, o para construir alguna representación por muy vaga que ésta fuese. De igual forma, sin los esquemas de conocimiento sería imposible la construcción de la macroestructura y la creación del modelo de la situación que pueda desprenderse de él (véase McNamara, Miller y Bransford, 1991).

Resnick (1984, citado por Vidal-Abarca y Gilabert, 1991) ha distinguido tres tipos de esquemas que puede utilizar el lector cuando se enfrenta a un texto (no sólo antes sino durante todo el proceso de lectura). Éstos son los siguientes:

- a) Esquemas de conocimiento acerca del dominio o temática específico que trata el texto.
- b) Esquemas de conocimiento acerca de las estructuras textuales.
- c) Esquemas de conocimiento general del mundo.

Predicción y elaboración de preguntas. Las estrategias de predicción realizadas antes de la lectura, según Brown y Palincsar (1985), sirven para proponer un contexto, y también implican directamente la activación y el uso del conocimiento previo (ya sea el relacionado con el tópico del texto o el conocimiento sobre la organización estructural del texto). Lo mismo puede decirse para el caso de la elaboración de preguntas realizadas por los alumnos antes de iniciar el proceso lector propiamente dicho.

Estrategias durante la lectura

Estas estrategias son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están ejecutando los micro y macroprocesos de lectura. Una de las actividades autorreguladoras más relevantes que ocurren durante la lectura es la de monitoreo o supervisión del proceso. Esta actividad autorreguladora se ejecuta en función del propósito y del plan previamente especificados y tiene que ver con los siguientes asuntos: 1) la consecuencia del proceso de comprensión (experiencia metacognitiva de "sentir que estoy comprendiendo"), 2) la intensificación del proceso (lo cual está relacionado directamente con la experiencia metacognitiva de "saber si entiendo o no lo suficiente") y 3) la identificación y resolución de distintos problemas u obstáculos que vayan apareciendo durante el proceso (véase cuadro 7.3) (Baker, 1985; Mateos, 1991).

Baker (1985) ha señalado que cuando leemos usamos varios tipos de criterios para monitorear nuestra comprensión. *Grosso modo* podemos decir que éstos pueden clasificarse en criterios de tipo léxico (evaluación de cadenas de letras que forman palabras y palabras completas), sintáctico (corrección gramatical de frases) y semántico. En este último, a su vez, se incluyen aspectos que evalúan la cohesión proposicional local (relación entre enunciados adyacentes) y global (que los distintos enunciados tengan relación con la temática global del texto), la consistencia interna (que no

información con el conocimiento del mundo que uno posee) y la claridad informativa global.

Detectar carencias o fallos en la comprensión (de tipo léxico, sintáctico, etcétera) debidas a la insuficiente información proporcionada por el texto o a la inadecuada representación construida por el lector, es decir, saber que se está fallando en la comprensión en un momento determinado dentro de la lectura del texto, es una habilidad (por supuesto de monitoreo o supervisión) esencial que distingue una ejecución apropiada de comprensión de textos, de otra que no lo es.

Lo contrario, o sea, no saber distinguir los fallos, implica por supuesto no saber diferenciar cuándo se comprende y cuándo no, o dicho en otras palabras, ignorar que no se sabe o no saber que se está ignorando lo esencial del texto. Algunos autores han denominado a esta falsa ilusión *metaignorancia* (ignorar que se está ignorando, en este caso, la información relevante propuesta en el texto por el autor).

En relación con el punto 3, Mateos (1991) ha señalado que pueden identificarse dos aspectos claramente implicados: *a)* la evaluación del grado de comprensión conseguido en un momento determinado del proceso, lo que ya implica detectar inconsistencias, y *b)* las acciones reguladoras ejecutadas cuando ocurre o se encuentra algún fallo en la comprensión por medio de la modificación de las estrategias empleadas o la inclusión de una o varias *estrategias remediales* apropiadas para solventarlos. De entre las estrategias remediales a las que en un momento dado el lector puede acudir, se encuentran las siguientes: *a)* ignorar el problema y continuar leyendo, *b)* aventurar una interpretación que más adelante puede ser corroborada o refutada, *c)* releer el contexto en que se ha encontrado el fallo y, por último, *d)* acudir a una fuente experta (texto similar, diccionario, profesor, compañero, etcétera) (véase Solé, 1992). Como podrá notarse, dichas estrategias están enlistadas en función del grado de interrupción que puedan provocar en la continuidad de la lectura, por esta razón se recomienda que las últimas deben emplearse sólo cuando se considere verdaderamente necesario, en función, claro está, del grado de perturbación a la comprensión global del texto y del propósito de lectura perseguido.

La actividad de monitoreo o supervisión resulta esencial para la realización adecuada de todo el proceso de lectura en marcha, tan es así que se ha encontrado que los buenos lectores la emplean en forma eficaz (repercutiendo por supuesto en niveles adecuados de comprensión), mientras que los malos lectores o lectores inexpertos, tienen serios problemas para conducirla, aunque también se debe tomar en cuenta que en ella influyen de manera importante características del texto tales como: el modo de presentación, la familiaridad del tema y la explicitud textual (Dole, Duffy, Roehler y Pearson, 1991).

Una actividad también muy relevante para ir construyendo una comprensión adecuada del texto, es la identificación de la información de mayor importancia contenida en él (el llamado "efecto de los niveles", que tiene que ver con la identificación de macroproposiciones para construir la macroestructura). Cuando se lee un texto es imposible procesarlo todo al mismo nivel, dadas las limitaciones de nuestra memoria a corto plazo, por lo que siempre es necesario ir diferenciando, conforme ocurre el proceso, aquella información que tiene mayor importancia de la que tiene una importancia secundaria o de la que es completamente irrelevante. Apoyados en esto, podremos darle sentido a lo que leemos (usando los esquemas de conocimiento) y construir paulatinamente la representación global del texto.

La detección de la información depende en gran parte del propósito que hayamos establecido y de nuestros conocimientos previos. Por ejemplo, se ha hecho una distinción relevante que vale la pena tener presente cuando nos enfrentamos al problema de cómo enseñar a los alumnos a detectar la información relevante. Esta distinción señala que es posible encontrar información relevante a

partir tanto de los puntos de vista del autor (generalmente coincidentes con los del profesor) como del lector (aunque en la escuela generalmente se privilegien los puntos de vista del primero sobre el segundo).

Respecto a la importancia de la información desde el punto de vista del autor, existen muchas evidencias que hablan a favor la mejor capacidad que tienen los lectores expertos sobre los novatos para identificarla y para utilizarla, e incluso trascenderla o asimilarla críticamente, gracias a saber usar su conocimiento esquemático (especialmente el referente a la superestructura de los textos) (véase Dole y cols., 1991; véase también estrategia de resumen más abajo).

El lector puede aplicar muchas estrategias para potenciar la extracción y construcción de los significados relevantes a partir del texto base. No nos vamos a detener a describir todas las estrategias durante la lectura presentadas en el cuadro 7.2. Algunas de ellas ya han sido someramente consideradas en éste y otros capítulos de la presente obra. Sin embargo, queremos referirnos de manera breve a dos de ellas, dada su importancia para el proceso que nos ocupa, a saber: la *elaboración de inferencias* y el *uso de estructuras textuales como estrategias*. También expresaremos algunos comentarios sobre dos estrategias muy empleadas por los alumnos: el *subrayado* y la *toma de notas*.

Inferencias basadas en el conocimiento previo. Elaborar inferencias basadas en el conocimiento previo parece ser una actividad consustancial al acto de comprensión lectora. Esta actividad elaborativa consiste en emplear activamente el conocimiento previo para dar contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto. En ellas se encuentran involucrados de manera importante los tres tipos de esquemas identificados por Resnick (véase líneas arriba).

Saber sobre la temática tratada en el texto o tener conocimiento acerca de determinados eventos, sucesos o situaciones que se describen en él, permiten construir activamente inferencias, las cuales pueden ayudar a subsanar distintos problemas. Algunas de las actividades que pueden realizarse gracias al establecimiento de inferencias son:



En la enseñanza recíproca, las actividades de guía y modelado que realiza el profesor y los diálogos de los participantes constituyen un magnífico contexto para el aprendizaje de una lectura estratégica.

- El llenado de huecos (producto de detalles omitidos u olvidados durante la lectura).
- El esclarecimiento del significado de partes del material que le parezcan oscuras al lector (palabras, frases, ideas).
- La elaboración de interpretaciones hipotéticas posibles sobre cómo entender el mensaje que nos está proporcionando el autor.
- El desarrollo de una lectura interpretativa entre líneas advirtiendo ciertas pistas implícitas en el texto.

También, cuando ya se han adquirido o internalizado esquemas de las superestructuras textuales (por ejemplo, *narrativas* o *expositivas*), éstos permiten desarrollar fácilmente inferencias *hacia atrás* (probando interpretaciones hipotéticas) o *hacia adelante* (sustentando predicciones) con cierta facilidad.

Muchas de las inferencias elaboradas por el lector mientras se ocupa de la lectura, son de naturaleza automática (por ejemplo, las inferencias-puente), otras sólo son realizadas cuando el lector tiene alguno de los problemas antes citados (por ejemplo, omisiones o huecos en su comprensión).

Se ha demostrado que la capacidad para elaborar inferencias —de tipo simple— en la comprensión es posible desde edades tempranas, por ejemplo, en segundo grado con textos narrativos. Sin embargo, también se ha puesto al descubierto que los pequeños no siempre lo hacen en forma eficaz y automática (Dole y cols., 1991). Aquí nuevamente se ha encontrado que los lectores más habilidosos elaboran más y mejores inferencias mientras comprenden, en comparación con los lectores menos capaces.

Estrategia estructural. El uso deliberado del conocimiento de las superestructuras textuales por parte de los lectores cuando leen, ha sido denominado por Meyer (1984) como la estrategia estructural, la cual consiste en aplicar los esquemas estructurales pertinentes a los textos que se intentan comprender. Dicha aplicación sólo es posible toda vez que los lectores los hayan internalizado previamente.

El conocimiento esquemático sobre las estructuras textuales se adquiere en forma progresiva, en la medida en que los aprendices se van aproximando a los distintos tipos de textos. Debido a su importante presencia en distintos contextos culturales las estructuras narrativas son las que se adquieren más fácilmente y a edades más tempranas. No pasa lo mismo con las estructuras expositivas o argumentativas —típicamente escolares— las cuales son más difíciles de adquirir y por ende se internalizan más tardíamente, dependiendo de la experiencia que se tenga con ellas.

Los lectores que han desarrollado cierta sensibilidad a las superestructuras textuales o que usan la estrategia estructural (narrativa o expositiva), comprenden más y mejor los elementos estructurales importantes que definen a los textos. Esto es, cuando comprenden la información contenida en ellos lo hacen teniendo en cuenta los distintos componentes y construyen su representación textual con base en dicha organización estructural, lo que garantiza la veracidad de su comprensión (no olvidar que la superestructura textual influye determinadamente en el procesamiento semántico de lo esencial del texto: la macroestructura; véase figura 7. 3). Mientras que los lectores que son insensibles a las estructuras tienen un recuerdo desestructurado del texto por lo que sólo consiguen elaborar una lista acumulativa de enunciados (estrategia de listado) centrándose más en los aspectos triviales —detalles— que en los verdaderamente relevantes (Horowitz, 1985; Sánchez, Orrantía y Rosales, 1995).

CUADRO 7.5 Recomendaciones para la enseñanza de la estrategia estructural con textos expositivos

- Familiarice a los alumnos con las relaciones implicadas en las distintas superestructuras expositivas (relaciones-secuencia, comparación-contraste, causa-efecto, problema-solución, etcétera) mediante enunciados simples que expresen contenidos sencillos. Proceda enseñando a identificar cada una de las relaciones.
- Utilice posteriormente textos académicos sencillos (primero trabaje con párrafos y luego con textos completos breves) y anime a identificar en ellos la *relación estructural predominante* según el nivel que trabaje.
- Introduzca aquí el concepto de superestructura como la forma de organización predominante de cada texto. Utilice textos académicos preferentemente.
- Enseñe a los alumnos la importancia de las palabras clave que indican la superestructura textual.
- Posteriormente, introduzca recursos de representación visual para cada tipo de relación superestructural (véase organizadores gráficos propuestos en el capítulo 5) y enseñe a utilizarlos en los tres niveles: tema o tópico, relación retórica e información de detalles. Practique con los alumnos en textos sencillos.
- Utilice textos más largos y deje que los alumnos identifiquen: tema (véase más adelante), relación retórica, palabras clave y que elaboren una representación visual por medio de organizadores gráficos (capítulo 5). Enseñe a los alumnos la importancia del valor de la representación visual para la construcción de un resumen.

Por último, esbozaremos algunos comentarios sobre las estrategias de subrayado y de toma de notas. Dichas actividades estratégicas sirven para apoyar el aprendizaje y el estudio que se hace por medio de textos (Balluerka, 1995; Gall, Gall, Jacobsen y Bullock, 1994).

Subrayado. La actividad de subrayar consiste en resaltar, por medio de un remarcado, conceptos, enunciados o párrafos de un texto que se consideran importantes. Dicha actividad permite una lectura activa y selectiva porque en su ejecución, cuando se sabe hacer correctamente, se identifican las ideas principales (no las secundarias o redundantes) del texto. En varias investigaciones realizadas, se ha demostrado que la actividad de subrayar enunciados mejora la cantidad de recuerdo literal (lo subrayado en el texto) y que los buenos lectores tienden a beneficiarse más de esta estrategia que los malos lectores. Sin embargo, el hecho mismo de subrayar automáticamente no garantiza una buena comprensión, más bien abre una serie de posibilidades para un trabajo posterior de procesamiento del texto, tales como: *a)* facilitar la relectura y el repaso selectivo del texto, *b)* favorecer que el alumno se muestre alerta y se concentre en la actividad de estudio y *c)* promover que el lector construya una representación coherente del texto (la cual puede erigirse, si así se desea, como la base de un resumen escrito) y pueda hacer uso de su conocimiento previo.

Algunas recomendaciones para el subrayado serían: *a)* no subrayar todo, hay que ser selectivos, puesto que se puede perder el sentido de la actividad; *b)* no hay que hacerlo de forma mecánica, sino hasta después de haber entendido el texto (algunos recomiendan subrayar después de leer

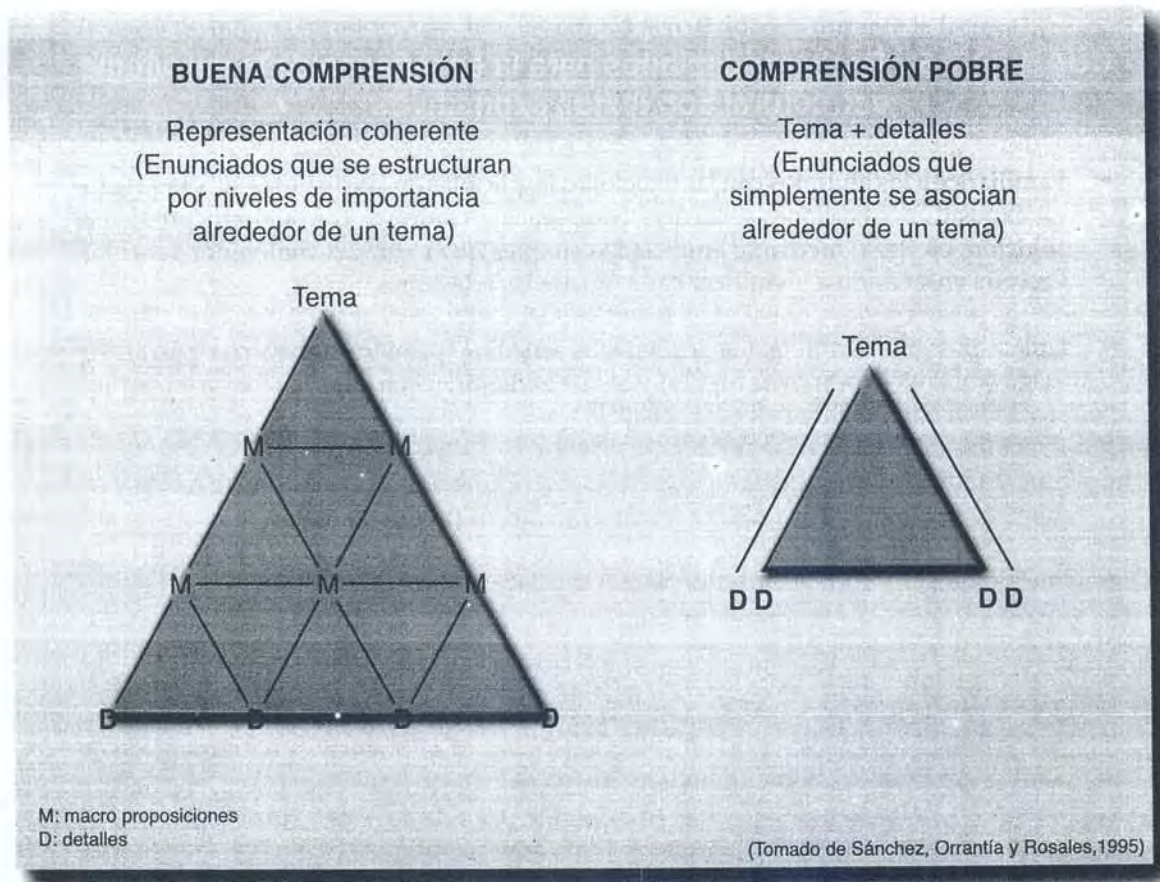


Figura 7.3 Descripción gráfica de la representación del texto en sujetos con buena y pobre comprensión.

una primera vez una porción considerable del texto o todo el texto), y c) realizar alguna actividad adicional con los subrayados (releer selectivamente, resumir, autocuestionarse, etcétera).

Tomar notas. La actividad de tomar notas es aún más compleja que el subrayado. Demanda un tratamiento de mayor profundidad de la información leída porque, además de potenciar la atención y selección de la información importante encontrada en el texto, requiere que la comprendamos y la recodifiquemos en nuestras propias palabras (parafraseo). Las notas escritas pueden organizarse en forma lingüística, como sería por medio de un resumen acumulativo, o bien, en forma viso-espacial por medio de cuadros sinópticos, organizadores gráficos (comparativos, causa-consecuencia, secuencia temporal, etcétera) o mapas conceptuales (véase capítulo 5 de esta obra).

Para la toma de notas de los textos es importante ser sensible a las palabras clave o marcadores encontrados en el texto, los cuales nos indican su superestructura retórica. Algunas recomendaciones adicionales son: a) es mejor tomar notas con paráfrasis que literales, b) se presta más cuando se trata de textos con información compleja y c) se debe cuidar la adecuación de las notas con el texto y con el propósito de lectura, para que tenga resultados positivos.

Estrategias después de la lectura

Estas estrategias son aquellas que ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura (o cuando ha finalizado una parte de la misma). El primer lugar lo ocupa la *estrategia autorreguladora de*

evaluación de los procesos y de los productos, en función por supuesto del propósito establecido. El segundo lugar le corresponde a las *actividades estratégicas específicas* que son concretizadas (pero que vienen trabajándose de antemano) toda vez que se haya realizado todo el proceso (o una parte del mismo).

Las estrategias típicas que se realizan después de finalizar el acto de comprensión son dos variantes de la atribución del sentido conseguidas gracias a la interacción entre los conocimientos previos y las características del texto: la *identificación de la idea principal* y el *resumen*.

En realidad, la estrategia de *evaluación* ocurre recursivamente durante la comprensión, bajo formas como la autointerrogación. Gracias a esta actividad autorreguladora, son posibles las actividades de supervisión y de toma de decisiones que el lector realiza para saber si el proceso de comprensión está ocurriendo en forma óptima o si algo está fallando, lo que puede provocar que no sea posible encontrarle sentido al texto. Después de la lectura debe realizarse una actividad evaluativa para estimar el grado en que se ha comprendido el texto en su forma global, esto es, si se ha podido construir una interpretación completa y si se siente que ésta ha satisfecho en mayor o menor medida el propósito establecido. En caso de que no se haya conseguido, pueden autogenerarse ciertas actividades estratégicas (relectura parcial y selectiva, exploraciones, etcétera) que permitan solucionar los problemas emergentes.

Las estrategias de *identificación de la idea principal* y el *resumen*, en realidad son dos actividades cognitivas que pertenecen a una misma especie: el procesamiento macroestructural del texto. La primera llevada hasta su grado más depurado, y la segunda conservando algunas características de mayor detalle sobre la información relevante de primer nivel. No obstante, podríamos decir que la idea o ideas principales son un resumen en su más alto grado de expresión, pero no podemos decir lo inverso porque un resumen, en sentido estricto, es más que un listado simple de ideas principales.

Identificar la idea principal. Antes de empezar a definir qué es la idea principal de un texto, conviene distinguirla de lo que es el tema de un texto (Solé, 1992). El tema de un texto es aquella parte de la macroestructura que nos permite contestar en un momento determinado a la pregunta: ¿de qué trató el texto?, y se expresa a lo más por medio de un enunciado simple. En cambio, la idea principal, siendo también parte de la macroestructura, se refiere a la identificación o construcción del enunciado o enunciados de mayor relevancia que el autor utiliza o sugiere para *explicar el tema*. La idea principal se podría contestar mediante la pregunta: ¿cuál es la idea más importante que el autor utiliza (o sugiere) para explicar el tema? Como se verá, para construir la idea principal primero se requiere especificar el tema (el cual, por cierto, a veces coincide con el título, o en su caso, con el subtítulo del texto).

La identificación de la idea principal precisa de la realización de varias actividades involucradas: a) construir una representación global del texto (implica el tema); b) hacer juicios sobre la importancia de la información y reducir la información trivial, secundaria y redundante, y c) consolidar la idea principal, después de hacer un análisis reflexivo sobre el peso de aquellas ideas que se consideraron relevantes. En ocasiones, la idea importante se encuentra de forma explícita en el texto (lo cual requiere de realizar las anteriores acciones hasta encontrarla); sin embargo, en otras situaciones la idea no aparece explícitamente en el texto y se requiere de construirla.

Según investigaciones realizadas en la literatura, la identificación de las ideas principales de un texto es una actividad compleja para lectores pequeños y pocos habilidosos; no es así para los buenos lectores, quienes, además, no sólo son capaces de reconocer o construir las ideas centrales, sino

que además les dedican más procesamiento mientras leen, supervisándolas continuamente para obtener mejores beneficios en su comprensión (Paris, Wasik y Turner, 1991).

¿Cómo es que los lectores eficaces aprenden a identificar las ideas principales de un texto? Winograd y Bridge (1990) señalan que se debe básicamente a dos razones. La primera va en relación con su experiencia previa con multiplicidad de textos y la creciente capacidad para identificar las palabras clave o marcadores textuales que encuentren en ellos; los lectores proceden siguiendo las pistas usadas por los autores, lo cual los conduce a identificar la superestructura textual y, con ello, la idea principal. La segunda razón aduce que se debe al rico conocimiento temático que poseen y activan durante la lectura, lo que les lleva a diferenciar la información principal de la secundaria.

De lo anterior podría concluirse que la identificación de la idea principal no depende exclusivamente de las posibilidades que el texto abre al lector (esto es, que el autor la haya puesto explícitamente en el texto), ya que también influyen poderosamente los conocimientos previos del lector y sus propósitos de lectura. Por eso llega a ocurrir que en ciertas ocasiones uno puede lograr construir la idea principal con base en la "relevancia textual" (lo que depende casi exclusivamente del texto o de los propósitos del autor), y en otras, se puede construir una idea principal un tanto "personal" basándose en la "relevancia contextual" (que depende más del lector, de sus conocimientos previos y cuestiones afectivo-cognitivas) (Van Dijk, 1979).

El resumen. En palabras de Kintsch y Van Dijk, un resumen es: "Un discurso con respecto a la macroestructura de otro discurso." La elaboración de resúmenes, como estrategia elaborada por el alumno, ha sido investigada en varios estudios realizados a partir del modelo macroestructural de Van Dijk y Kintsch (1983). De acuerdo con estos autores la construcción de la macroestructura, la cual tiene que ver directamente con los resúmenes, se elabora a partir de la aplicación de las *macrorreglas* y de la *superestructura* (véase capítulo 5 de esta obra y la sección introductoria del presente capítulo).

Ya nos hemos referido a los tipos de macrorreglas identificadas por Van Dijk y Kintsch (capítulo 5) y a su importante papel en la construcción del significado global del texto. Para la elaboración de la macroestructura, además de la aplicación de las macrorreglas, también juega un papel central el conocimiento de las superestructuras textuales (la estrategia estructural) (véase también capítulo 5).

Pero si bien la elaboración del resumen se basa en la construcción de la macroestructura del texto (jerarquización de la información relevante y reducción de la información irrelevante), todavía hace falta introducir en él lo siguiente: *a)* uso de paráfrasis reductora (uso activo de conocimientos previos y de conocimientos psicolingüísticos); *b)* cierto arreglo de la información a nivel local (conexión, coherencia) y global (seguir la superestructura textual o, si es posible, reformularla), y *c)* empleo de marcadores semánticos de resumen (expresiones tales como: "en resumen...", "por tanto...", "en pocas palabras..."), para que emerja como un texto coherente (aunque con cierta dosis de originalidad), de tal forma que tenga sentido para un posible lector (véase Álvarez, 1998).

El resumen constituye una estrategia potente porque quien lo elabora con el deseo de mejorar el aprendizaje significativo del texto, se obliga a profundizar y reflexionar de manera consciente sobre la macroestructura y la superestructura del texto, a emplear el conocimiento previo temático (para elaborar y profundizar sobre el modelo de la situación) y a reformular con los códigos y el vocabulario personales aquello que el autor nos quiso decir por medio del texto. Si bien el resumen es esencialmente reproductivo (porque se parte de un texto al que se quiere reducir a sus ideas más relevantes), también es una actividad compleja y reconstructivo-creativa.

Recomendaciones para enseñar el resumen

- Utilice inicialmente textos sencillos. Simples antes que complejos, con temáticas familiares antes que desconocidas, breves antes que largos.
- Permita que los alumnos tengan presente el texto a resumir.
- Anime a los alumnos a identificar párrafo a párrafo la idea principal. Si se encuentra explícita pueden marcarla con un subrayado, y si más bien está implícita pueden anotarla al margen usando sus propias palabras. Dicha actividad sirve para enseñar a parafrasear la información.
- Enseñe las macrorreglas, practicándolas párrafo a párrafo de ser posible. Empiece con ejercicios para enseñar la supresión de información trivial y redundante y, una vez que se domine, siga con los otros para el caso de la generalización y la construcción.
- Enseñe a utilizar los marcadores de resumen ("en suma...", "en pocas palabras...", etcétera).
- Practique el resumen acumulativo (resumir por partes e ir las acumulando hasta acabar con el texto); de este modo puede tener un resumen en forma de lista. Enseñe también a jerarquizar la información de la lista.
- Practique el resumen global después de leído todo el texto (enseñe a identificar el tema, la idea principal global y luego el resumen global; muestre la continuidad entre estos conceptos). Enseñe a trabajar la coherencia del resumen y el parafraseo.
- Demuestre la importancia de la identificación de la superestructura textual (enseñe a los alumnos a identificar las palabras clave de la superestructura y a utilizar los organizadores gráficos) para la elaboración del resumen.
- Señale la diferencia entre "resumen para el autor" (basado en la relevancia textual) y el "resumen para el lector" (basado en la relevancia contextual). Vaya dando paso al resumen crítico (significancia, valoración y análisis del texto).

Algunos estudios han demostrado que la elaboración de resúmenes es una habilidad que se desarrolla con la práctica y la experiencia. Sin embargo, también se debe condicionar lo anterior según el tipo de texto del que se hable. Por ejemplo, se reconoce que es más fácil resumir textos narrativos que expositivos.

Como ya señalábamos en el capítulo anterior, Brown y sus colegas (Brown y Day, 1983; Brown, Day y Jone, 1983) demostraron que los niños mayores y los lectores expertos manifiestan una mayor capacidad para resumir textos que los menores. También identificaron cierto patrón en el uso de las macrorreglas para la construcción de resúmenes. Por ejemplo, se encontró que los niños (desde 5o. grado de primaria hasta 2o. de secundaria, aproximadamente), que utilizaban textos complejos, fueron capaces de suprimir lo irrelevante y de copiar en forma literal lo que les parecía importante; pero también se demostró que les fue difícil abreviar, parafrasear e integrar la información relevante (uso de las macrorreglas de generalización y de construcción), que implica moverse ágilmente de un párrafo a otro (algo que hicieron sin aparente dificultad los estudiantes

de preparatoria y profesional). También se ha encontrado en varias investigaciones que los lectores desde la niñez tardía o adolescencia usan ya activamente las distintas claves textuales y la superestructura organizativa, para la elaboración de sus resúmenes (véase Paris, Wasik y Turner, 1991).

Por su parte, Winograd (1984) encontró que las diferencias existentes entre lectores adolescentes con buena y pobre comprensión se debían básicamente a la dificultad que tenían para detectar las ideas principales de los textos, lo cual coincide con el hallazgo de Brown y asociados en torno a la estrategia de supresión. Aunado a esto, Winograd encontró que los dos grupos de lectores parecían tener criterios diferentes para seleccionar lo que consideraban importante del texto. Los malos lectores seleccionaban información que describía hechos concretos y detalles visuales que no jugaban un papel relevante en la comprensión del texto, pero que despertaban su interés (de acuerdo con lo que decíamos líneas atrás, seguían el criterio de relevancia contextual). Mientras que los lectores más habilidosos demostraban mayor capacidad para detectar las ideas que sí eran importantes desde el punto de vista del autor (el criterio de relevancia textual) para la comprensión global del texto.

Las diferencias según Winograd, se deben a que los lectores deficientes seleccionaban los enunciados, que luego utilizaban en sus resúmenes, en función de criterios personales, sin atender de forma estratégica los avisos o marcadores puestos explícitamente por el autor del texto. Por el contrario, los lectores más habilidosos llegan a aplicar ambos criterios, aunque suelen anteponer los criterios del autor a los personales, cuando la tarea así lo demanda.

Por lo tanto, gracias a éstas y otras investigaciones se sabe que la habilidad para resumir aparece y se desarrolla desde la mitad de la escolaridad básica hasta la educación media y universitaria, aproximadamente. A los niños les cuesta más trabajo resumir textos (en especial si éstos son complejos para ellos); pero poco a poco van mejorando su ejecución durante la niñez tardía y, sobre todo, en la adolescencia, gracias al reconocimiento paulatino de la importancia de la información superestructural de los textos, a su capacidad creciente para aplicar las macrorreglas más complejas y a su mayor habilidad para detectar y localizar la información central de los textos. Se considera que ya en la educación media superior y superior, la mayor parte de los alumnos son capaces de manejar estas habilidades, mejorando ostensiblemente su capacidad para elaborar resúmenes en forma coherente y precisa (Dole y cols., 1991).

En esta breve exposición sobre las estrategias de comprensión de lectura, hemos introducido intencionalmente algunos comentarios sobre las diferencias individuales identificadas en el uso que se hace de ellas. Quisiéramos terminar esta sección con un cuadro integrador de resumen (véase cuadro 7.6), elaborado a partir de las múltiples investigaciones realizadas en el campo que se han dirigido a identificar las diferencias principales entre los lectores más capaces y los menos habilidosos en la comprensión de textos. Sin duda, el reconocimiento de las diferencias de habilidades y conocimientos entre unos y otros, es un paso necesario para acometer el problema de qué es lo que tenemos que enseñarles a los aprendices si deseamos promover en ellos una mejor capacidad de comprensión lectora, para que cuenten con más oportunidades de acceso a la cultura letrada. El tema de la enseñanza de las habilidades estratégicas será retomado directamente en la siguiente sección.

La enseñanza de estrategias de comprensión de lectura

Muchos de los comentarios hechos en el capítulo anterior sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje (concepción, técnicas específicas, naturaleza de los programas de entrenamiento, problema del mantenimiento y la transferencia) son en gran parte válidos para el caso de la enseñanza

CUADRO 7.6 Diferencias entre los lectores con pobre y buena capacidad para comprender textos

POBRE COMPRENSIÓN

- Uso escaso del conocimiento previo
- Dificultad para detectar la información central
- Uso de estrategia de listado (asociación simple de ideas)
- Uso de la estrategia de suprimir/copiar
- Incapacidad para elaborar un plan estratégico de lectura
- Deficiencias en establecimiento del propósito de la lectura
- Deficiencias en la capacidad para supervisar el proceso

BUENA COMPRENSIÓN

- Uso activo del conocimiento previo
- Detección de la información principal y uso de estrategias para mejorar la codificación y almacenamiento de la información
- Uso de la estrategia estructural (organización de ideas respetando la superestructura textual)
- Uso de macrorreglas complejas (generalización y construcción)
- Capacidad para planear el uso de estrategias en función del contexto de aprendizaje
- Establecimiento efectivo del propósito y uso adecuado del mismo durante todo el proceso lector
- Capacidad efectiva para supervisar y regular el proceso de comprensión (detección de problemas y autocorrección eficaces)

Basado en Sánchez, 1988.

de estrategias encaminadas a la comprensión de textos. En esta sección simplemente haremos algunos comentarios específicos a este dominio de aprendizaje.

En principio, debe tenerse en cuenta la necesidad de planear el entrenamiento con base en una concepción que enseñe las estrategias de comprensión (antes, durante y/o después) de manera *informada y autorregulada*. La enseñanza de estrategias específicas de comprensión debe realizarse en forma conjunta con el conocimiento metacognitivo y autorregulado (Baker y Brown, 1984; Paris y Lindauer, 1982). No basta con enseñar en qué consisten cada una de las estrategias que se incluyan dentro de un programa, ni tampoco es suficiente con explicarle a los alumnos los pasos necesarios sobre cómo deben realizarse cada una de ellas. Ambos tipos de conocimiento (declarativo y procedimental, respectivamente) de las estrategias son necesarios, pero no suficientes para que los alumnos las aprendan y usen de manera significativa en contextos cotidianos de comprensión y

aprendizaje de textos académicos y extraacadémicos. En relación a esto Baker y Brown (1984) han sido suficientemente explícitos y contundentes al señalar que el simple conocimiento de un repertorio de estrategias no garantiza de ningún modo su activación y uso apropiado ante las distintas tareas que los demanden.

Dicho entrenamiento será completo sólo si se incluyen actividades explícitas de apoyo a la reflexión sobre el proceso de la comprensión y sobre cuándo, dónde y por qué utilizarlas (en términos de Paris, conocimiento condicional de las estrategias), amén de proporcionar a los alumnos un entrenamiento mediante una estrategia de enseñanza constructivista encaminada a promover el logro del uso autorregulado de las mismas.

Nos parece que el análisis realizado por Mateos (1995) aporta información importante en ese sentido. Según esta autora, varios programas de entrenamiento como los estudios de Brown y colaboradores, sobre el contexto de *enseñanza recíproca* (Brown Palincsar y Armbruster, 1984; Palincsar y Brown, 1985; Brown y Palincsar, 1989), el programa de Paris y sus asociados llamado *estrategias informadas para el aprendizaje* (ISL: Informed Strategies Learning, véase Jacobs y Paris, 1987; Paris, Wasik y Turner, 1991), las investigaciones de Bereiter y Bird, el programa de "enseñanza directa" de Baumann (1990) y las realizadas por el grupo de Mateos y Alonso (véase Mateos, 1995), han demostrado gran efectividad debido a que se han configurado mediante una concepción basada en las cuestiones cruciales antes mencionadas. Además, dichos programas, según Mateos (ob. cit.), coinciden en varios aspectos considerados en el entrenamiento y la forma de enseñarlas y los cuales a su vez concuerdan con las ideas expresadas en el capítulo anterior, a saber:

- La enseñanza se basa en la *práctica interactiva y conjunta* de las estrategias creadas entre un enseñante-experto y un aprendiz-novato.
- La instrucción se fundamenta principalmente en el papel mediador de un modelo (alguien que sabe más) quien modela el cómo usar las estrategias.
- El enseñante es un *guía* que orienta y crea las condiciones y el contexto apropiados para el aprendizaje de las estrategias.
- La estrategia general de los programas está basada en el traspaso del control del enseñante al aprendiz por medio de situaciones de andamiaje y *práctica guiada* (véase al respecto la sección correspondiente a la enseñanza de estrategias del capítulo anterior).

Una de las metodologías más ampliamente reconocida e influyente entre los programas de entrenamiento y las prácticas educativas actuales de la enseñanza de comprensión de textos, es la de *enseñanza recíproca* propuesta por Brown y Palincsar. Esta propuesta también difiere un poco de los anteriores porque al mismo tiempo que se promueve un aprendizaje guiado, lo esencial de la propuesta se basa en el aprendizaje cooperativo por medio de contextos de lectura compartida. En ese sentido, quisiéramos presentar una descripción más detallada de la misma, por considerarla una aproximación valiosa para su utilización creativa en la enseñanza de estrategias en el aula.

Esta metodología, tal como lo reconocen las autoras, está en gran parte inspirada por las ideas de Vigotsky. Según Palincsar y Klenk (1992) son tres los principios teóricos derivados de la teoría vigotskiana que influyen en su concepción:

1. El origen social de los procesos psicológicos superiores (éstos aparecen primero en el plano de lo interpersonal y después son internalizados y apropiados por el aprendiz).

2. La noción de ZDP ("la enseñanza recíproca fue diseñada para proveer una ZDP en la cual los estudiantes, con la ayuda de los maestros y de compañeros más avanzados, toman una responsabilidad cada vez mayor en la realización de una actividad", p. 213).
3. Los procesos psicológicos son adquiridos en una actividad contextualizada y holística (las estrategias no son aprendidas fuera del contexto de la lectura funcional o significativa).

Por lo tanto, la propuesta de enseñanza está basada en la creación de un contexto (social, interactivo y holístico) que integra aspectos del aprendizaje guiado y el aprendizaje cooperativo, en el que se enseña mediante los diálogos, la aplicación flexible de cuatro estrategias básicas y el cómo aplicarlas y autorregularlas (Brown y Palincsar, 1989; Palincsar y Brown, 1985; Palincsar y Klenk, 1992).

Las cuatro estrategias que se promueven en el programa se seleccionaron debido a su amplio reconocimiento en la literatura especializada como medios y recursos que permiten mejorar el proceso de comprensión y su monitoreo, e igualmente porque cada una de ellas desempeña un rol importante para dar respuesta a un problema concreto en la comprensión de textos (Palincsar y Brown, 1985). Estas estrategias son diversos medios o mecanismos de autoprueba, fundamentales para mejorar la comprensión (Brown y Palincsar, 1989). Las cuatro estrategias son:

- Resumir (autorrevisión).
- Construcción de preguntas (autoevaluación).
- Elaborar predicciones (activación del conocimiento previo).
- Clarificar (detección de problemas en la comprensión).

La dinámica de la enseñanza recíproca es más o menos como sigue: se constituyen grupos de aprendizaje cooperativo formados por varios aprendices y un tutor-guía que sabe más (por ejemplo, un maestro, un adulto, un aprendiz con mayor competencia demostrada). Todos los participantes se enfrentan a una tarea de lectura en donde se aplican las estrategias mencionadas a distintos segmentos del texto. El adulto guía y los aprendices van tomando turnos en relación a los segmentos del texto que intentan comprender conjuntamente.

En ese contexto, son puestas en marcha las distintas estrategias por medio de diálogos que ocurren en forma natural. Primero, los participantes leen el fragmento del texto asignado en forma colectiva o individual, luego se elaboran preguntas sobre aspectos relevantes de texto y de inmediato se elabora un resumen sobre lo esencial del fragmento leído. Durante el intercambio puede solicitarse la aclaración de algunas partes del texto que no fueron comprendidas claramente por alguno o por varios de los miembros debido a alguna palabra, idea, etcétera, la cual es retomada por el grupo para resolverla por medio de comentarios colectivos o por medio de alguna relectura inmediata. Por último, se elaboran algunas predicciones relativas a lo que tratará el siguiente fragmento del texto sobre la base de lo previamente leído. Las distintas estrategias son aprendidas en el contexto de construcción conjunta de la comprensión de la lectura o el aprendizaje del contenido, lo cual constituye la meta principal.

En las sesiones iniciales el guía es quien modela ante los aprendices la forma en que se practican las distintas estrategias, por lo que éstos deben asumir una actitud más pasiva. Conforme avanzan las sesiones se va haciendo efectiva la toma de turnos y los aprendices van participando activamen-

CUADRO 7.7 La voz de los expertos

En un texto editado por Fry (1991), se compendia la opinión de varios psicólogos especialistas en el campo de la lectura de comprensión, ante la petición de que ellos anotaran las 10 mejores ideas o recomendaciones para los maestros de lectura. Incluimos aquí la opinión de algunos expertos en el tema:

J. Flood y D. Lapp

"Las diez prácticas que han demostrado ser exitosas para ayudar a los alumnos a desarrollar sus habilidades de comprensión... 1. prácticas de preparación para la lectura [por ejemplo, activar y reflexionar sobre los conocimientos previos pertinentes al texto]; 2. prácticas de enseñanza recíproca; 3. prácticas para comprender y utilizar las estructuras de textos narrativos; 4. prácticas para comprender y utilizar las estructuras de textos expositivos; 5. prácticas de elaboración de preguntas [por ejemplo, que los alumnos elaboren y respondan preguntas]; 6. prácticas de entrenamiento para preguntas inferenciales; 7. prácticas de procesamiento de información [por ejemplo, elaborar cuadros C-Q-A o mapas conceptuales, véase capítulo 5 de este texto]; 8. prácticas de elaboración de analogías; 9. prácticas de elaboración de resúmenes; 10. prácticas de lectura voluntaria/recreativa."

D. Alvermann

"1. Enseñar estrategias de alto-orden que se usen en discusiones en pequeños grupos integrando las cuatro áreas del lenguaje: leer, escribir, escuchar y hablar; 2. seleccionar estrategias de discusión que activen o generen el conocimiento previo acerca del material a ser leído; 3. enfatizar las estrategias de discusión en grupos de aprendizaje cooperativo que motiven a los estudiantes a examinar las dos caras de un evento; 4. dar tiempo a los diferentes puntos de vista, también a los consensos, para que sean compartidos en actividades de grupo total; 5. inculcar en los estudiantes la idea de que una actitud de cuestionamiento es un prerrequisito para aprender a leer críticamente; 6. recordar que las pseudo-discusiones o discusiones, en las que las preguntas o respuestas rápidas prevalecen, no son substitutos para las discusiones en las que ocurren la reflexión y la elaboración; 7. incitar a los estudiantes a dirigir su habla a otros, no sólo al profesor o a quien está dirigiendo la discusión; 8. use preguntas con el propósito de clarificar y conseguir diferentes puntos de vista; 9. recuerde que planear una discusión de postlectura efectiva empieza con la determinación del propósito: ¿se está leyendo para aprender el contenido del texto, para examinar los eventos o hechos descritos o para solucionar un problema?; 10. planear discusiones que combinen la interacción en pequeños grupos o con el grupo total. Hacer esto estimula que cada alumno participe y permite tiempo para una síntesis grupal también."

J. Nelson-Herber y H. L. Herber

"Las siguientes diez ideas están basadas en nuestro conocimiento de la investigación, nuestra experiencia trabajando con profesores y nuestro interés en la instrucción de la lectura y la escritura en áreas de contenido: 1. facilitar el aprendizaje de los estudiantes dentro de un marco para la instrucción (...recomendamos una estructura que incluye: a) actividades de preparación para la lectura y la escritura, b) actividades para guiar los procesos de lectura y escritura, y c) promoción de la lectura y escritura independientes...); 2. activar los conocimientos de los estudiantes sobre el contenido del texto; 3. desarrollar el conocimiento de las estructuras del texto; 4. expandir el vocabulario de los estudiantes; 5. hacer de los estudiantes lectores activos; 6. promover en los estudiantes actividades de prelectura; 7. incrementar en los estudiantes la complejidad de la comprensión [por ejemplo, promueva primero la comprensión literal, posteriormente la creativa y crítica]; 8. ayudar a los estudiantes a integrar la lectura y la escritura; 9. facilitar el aprendizaje interactivo-cooperativo; 10. facilitar la independencia lectora de los estudiantes."

te en la aplicación de las estrategias. El guía retroalimenta continuamente la forma de aplicación de las estrategias y motiva a los demás miembros del grupo para que colaboren en esa dirección. Después de que los aprendices van demostrando una competencia plausible en el manejo de las estrategias, pueden empezar a asumir el rol de guía y coordinar las actividades de los otros miembros del grupo. En todos los casos la presencia del guía siempre es fundamental porque está presto a reorientar en todo momento las discusiones y los comentarios suscitados sobre el uso de las estrategias y de la comprensión del contenido del texto, cuando ocurren disgresiones o desviaciones (véase cuadro 7.8).

En un trabajo reciente, Rosenshine y Meister (1994) analizaron distintas aplicaciones significativas que se han hecho de este procedimiento desde que Brown y Palincsar lo propusieron a inicio de los años ochenta. Estos autores encontraron dos modalidades de aplicación: 1) el uso exclusivo de la

CUADRO 7.8 Lista de cotejo utilizada por Rosenshine y Meister (1994) para determinar la calidad de la aplicación de la enseñanza recíproca

1. Los aprendices son instruidos a utilizar un repertorio de estrategias (por ejemplo, las cuatro estrategias: *clarificación, elaboración de preguntas, predicciones, resumen*) las cuales pueden ayudarlos a comprender mejor lo que leen.
2. El tutor-maestro modela cada una de las actividades.
3. Se les invita a los aprendices a hacer sus comentarios en relación al modelamiento y al pasaje leído, por ejemplo: *¿la información que acabo de comentar fue la más importante de esta parte del texto? o ¿alguien tiene algo más que agregar a la predicción que hice?*
4. Se les provee a los aprendices ayuda y guía ajustada al nivel en que ellos son capaces de ejecutar las estrategias.
5. Los tutores apoyan las participaciones de los aprendices mediante el diálogo, usando instigaciones, sugerencias y pistas, explicaciones, retroalimentaciones, modelaje adicional, parafraseo, apoyos y elogios.
6. El tutor-maestro invita a los aprendices a iniciar la discusión y a responder a las participaciones de los demás. Las participaciones del profesor pueden incluir: *a) la sugerencia de otras preguntas, b) contribuciones a un resumen, c) comentarios a las predicciones de otros, d) la solicitud de aclaraciones sobre el material que no comprenden, e) la aportación de comentarios adicionales sobre el contenido, f) el auxilio para resolver interpretaciones erróneas.*
7. Durante los procedimientos de enseñanza recíproca, existe un cambio y traspaso gradual del rol principal y de la responsabilidad del tutor-maestro al aprendiz. El tutor-maestro gradualmente transfiere el control de los diálogos a los aprendices hasta que al final llega a ser un simple observador que apoya.
8. Durante los diálogos, se provee instrucción sobre dónde, cuándo y por qué las estrategias enseñadas pueden utilizarse adecuadamente.

enseñanza recíproca y 2) el empleo de la enseñanza recíproca precedido de sesiones de enseñanza directa. En el primer caso, el modelaje y la enseñanza de las estrategias se desarrolla en los diálogos conjuntos que ocurren al interior de las actividades del grupo. En la segunda modalidad se realizan algunas sesiones de enseñanza directa (por medio de ejercicios conducidos por el maestro con el grupo-clase total) sobre las estrategias con la intención de que los aprendices se introduzcan en el lenguaje básico utilizado posteriormente en la enseñanza recíproca.

Por último, queremos terminar esta sección con algunas recomendaciones específicas, que se añaden a las antes mencionadas, para la enseñanza de las estrategias (véase Dole y cols., 1991; González, 1994):

1. Cuando se deseen enseñar estrategias para la comprensión de textos, es mejor enseñar sólo algunas de ellas explícita e intensivamente y no una multiplicidad superficialmente. Respecto a las estrategias seleccionadas, conviene que se haga una reflexión previa sobre los siguientes aspectos: *funcionalidad, adecuación a contenidos, significatividad para las necesidades de los estudiantes, viabilidad y susceptibilidad de entrenamiento.*
2. El entrenamiento de las estrategias debe realizarse de preferencia en contextos significativos reales para poder beneficiar su transferencia y generalización. El uso de materiales para el entrenamiento y las situaciones deben seleccionarse en función de que cumplan con criterios de este tipo tanto como sea posible.
3. El aprendizaje de las estrategias es progresivo e implica tiempo. No puede aprenderse una estrategia si no se da un entrenamiento prolongado de la misma. Hay que tener en cuenta que el aprendizaje de una estrategia debe involucrar:
 - Conocimiento de la estrategia.
 - Conocimiento detallado de cómo ejecutarla.
 - Conocimiento sobre su funcionalidad y utilidad.
 - Saber en qué contextos y en qué situaciones de lectura es o no recomendable su uso.
 - Su relación con el conocimiento metacognitivo.
 - Su autorregulación paso a paso.
 - Su flexibilización.
4. Cada vez más se reconoce la necesidad de considerar la relación estrategias y contenidos de aprendizaje, para lo cual es menester que los profesores contribuyan a reflexionar sobre aquellas que puedan resultar más efectivas para las disciplinas que enseñan. Esta actividad puede ser de importancia crucial para incluirlas en el programa de entrenamiento (metacurricular) que se quiera implantar.
5. Es necesario trabajar aspectos motivacionales y de autoeficacia, conjuntamente con la enseñanza de las estrategias que se enseñen. Desde el inicio de las sesiones de entrenamiento se debe dirigir la enseñanza con el objeto de conseguir que los alumnos reestructuren sus interpretaciones sobre cómo aprender en forma significativa, procesando la información a leer y aprender profundamente. De este modo, el profesor deberá indagar las representaciones que los alumnos vayan desarrollando y orientará sus esfuerzos en el sentido de mejorarlas mediante situa-

ciones de andamiaje y traspaso de control. Al final del entrenamiento los alumnos deberán mejorar sus interpretaciones:

- Reconociendo el valor funcional de las estrategias.
 - Comprendiendo que el esfuerzo involucrado en el aprendizaje de las estrategias es una inversión que repercutirá sensiblemente en el logro de aprendizajes más valiosos a partir de los textos.
 - Sobre la creación de expectativas más adecuadas para el aprendizaje.
 - Sobre cuestiones relativas a la relación entre autoconcepto y aprendizaje, etcétera.
6. La propuesta de la enseñanza de las estrategias se realiza según las dos modalidades que se revisaron en un capítulo anterior: en cursos o asignaturas extracurriculares o en una propuesta metacurricular. En este sentido, las recomendaciones a seguir serían en términos de decidirse por una u otra de las propuestas mencionadas. La participación del docente sería un tanto diferente, dependiendo de la propuesta asumida, tal y como se comentó en el capítulo anterior.

Algunas recomendaciones adicionales para el trabajo de la comprensión de textos en el aula

Las siguientes son algunas recomendaciones generales sobre la comprensión de textos en el aula que el profesor puede retomar para su práctica docente cotidiana.

Contextos de lectura. Desde hace mucho tiempo se ha insistido en la práctica de la lectura individual como una actividad privilegiada dentro de las aulas; es esencial para el desarrollo de una lectura autorregulada y constituye la fase final a la que toda enseñanza de comprensión lectora debe aspirar. No obstante, existen otras prácticas muy enriquecedoras que deben recuperarse para el logro de dicho proceso. Una de las más valiosas es la de crear contextos de lectura compartida con los estudiantes.

Los contextos de lectura compartida llegan a ser muy variados; van desde aquellos donde el docente participa con el grupo total hasta aquellos otros en los que anima participar a los alumnos en situaciones de pequeño grupo (aprendizaje cooperativo o colaboración entre iguales), o bien, en la creación de verdaderas comunidades de aprendices (lectores y escritores).

Respecto a la situación en que el docente participa con el grupo total, no cabe duda de que la propuesta de la estrategia guía, para promover el traspaso y la cesión en el manejo de una estrategia, sería la más recomendable. Como ya se mencionó, la idea básica consiste en guiar y modelar las estrategias o el modo de aproximación al texto frente a los alumnos (por ejemplo, leyendo frente a ellos y comentando en voz alta cómo ejecuta o practica una estrategia, o qué tipo de comentarios hace en relación con el texto, etcétera), para luego, en una segunda fase, construir una situación de andamiaje apropiada, con la ayuda que se requiera, en la que ellos tengan oportunidad de practicar las estrategias y el modo de aproximación al texto enseñado en la fase anterior (para lo cual el docente tendrá que pensar en una estrategia de evaluación formativa necesaria y observarla); hasta que finalmente se dé paso a una tercera fase donde los alumnos desarrollen una ejecución independiente. El énfasis debe ponerse en que los alumnos tengan un referente o un modelo sobre el que partan para lograr su aprendizaje; es decir, que los alumnos tengan acceso a ver lo que el profesor hace usualmente en solitario: cómo se desenvuelve frente a los textos, cómo aplica una estrategia, cómo utiliza sus recursos intelectuales, cómo comenta el texto, etcétera.

En cuanto a las situaciones de lectura compartida, ya hemos hablado de la enseñanza recíproca como una propuesta acabada interesante en la que incluso se integra el aprendizaje guiado. Pero todavía pueden promoverse otras muchas situaciones a las cuales se puede recurrir en el aula (véase, por ejemplo, que varias de las propuestas de aprendizaje cooperativo revisadas en el capítulo 4 pueden adaptarse sin mucho problema para trabajar con los textos utilizados en clase). Estas experiencias de aprendizaje colaborativo o compartido son de indiscutible valor, porque por medio de ellas los alumnos contarán con ocasiones propias para aprender incidentalmente distintas estrategias específicas y de regulación metacognitivas; podrán discutir y debatir con sus pares sobre el contenido de los textos (actividad favorecedora para leer aprendiendo y para leer en forma reflexiva o crítica), y probablemente garantizará un contexto de apoyo motivacional altamente positivo.

Por último, en relación con la creación de comunidades de aprendices, se trata de la propuesta de un contexto de aprendizaje basado en las nociones de *apprenticeship* y zona de construcción colectiva (véase Hernández, 1999). En tal propuesta, desarrollada principalmente por los últimos trabajos de A. Brown y cols. (véase Brown, 1997), la idea central consiste en que los alumnos, al mismo tiempo que aprenden contenidos de aprendizaje, desarrollan habilidades cognitivas y autorreguladoras en varios dominios de aprendizaje, tales como la lectura y la escritura. Los aprendices participan activamente desde la selección de los temas que deciden abordar, se plantean preguntas genuinas y desarrollan actividades de investigación en el más amplio sentido (lecturas de múltiples textos, observaciones de campo), además de discutir y reflexionar sobre lo aprendido. La responsabilidad sobre los aprendizajes es compartida y existe un alto involucramiento académico y motivacional. Una experiencia un tanto similar también ha sido desarrollada por Guthrie (véase Guthrie y otros, 1996) en su programa "Enseñanza de la lectura orientada a lo conceptual" (Concept-Oriented Reading Instruction), donde integra lectura y escritura, aprendizaje de contenidos científicos, situaciones de aprendizaje interactivo y cooperativo, y enseñanza de estrategias específicas y de autorregulación. Muchas cuestiones pueden decirse sobre dicha experiencia, pero en lo que atañe a los temas que estamos abordando, se han encontrado evidencias de su efectividad para desarrollar los procesos de escritura y comprensión (mejora en las habilidades estratégicas y en la interpretación textual), mejorar el aprendizaje de contenidos conceptuales y lograr mayor implicación motivacional.

Todas estas situaciones de lectura compartida deben coadyuvar a que los alumnos/lectores se vean a sí mismos como *intérpretes*, como *constructores de significados interesantes*, como *exploradores de textos*, y no sólo como meros receptores de la información que proviene de éstos. Lo importante es que desarrollen su comprensión al grado de que puedan conseguir aprendizajes significativos y reflexivos. Simultáneamente, ello les conducirá con seguridad a conceptualizar a los textos como recursos sobre los cuales se puede dialogar, reflexionar, aprender y, por supuesto, disfrutar.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje y comprensión de lectura. En este capítulo nos hemos centrado en presentar las estrategias cognitivas que el alumno puede aprender y, después, utilizar para mejorar la comprensión de textos. Pero también puede optimizarse la comprensión lectora cuando el docente propone sendas estrategias de enseñanza, antes de que los alumnos se enfrenten a los textos académicos, o cuando el autor o el diseñador los elaboran (véase capítulo 5 de esta obra).

Ambos enfoques no son excluyentes sino complementarios y el docente puede utilizarlos conjuntamente. Creemos que existen situaciones y momentos determinados en que pueden aplicarse ciertas estrategias de enseñanza para beneficio del aprendizaje significativo de los contenidos incluidos en los textos. Ahora interesa destacar aquí lo siguiente:

- a) Lo importante en el uso de tales estrategias es saber qué subproceso de la comprensión textual o del aprendizaje significativo se pretende promover en los alumnos. Por ejemplo, hemos destacado la importancia que los conocimientos previos tienen en la lectura y, en tal sentido, pue-

den usarse múltiples estrategias tales como "lluvia de ideas", "actividades generadoras de conocimiento previo", "discutir el objetivo del texto", "elaborar un organizador previo", etcétera, para asegurar que los alumnos se enfrenten con una buena cantidad de ideas activadas de su base de conocimientos, que sabemos van a reeditarlas en una buena construcción de la macroestructura o del modelo de la situación del texto. Ni qué decir, por ejemplo, de los beneficios que se obtienen sobre la construcción de la macroestructura de un texto, cuando se introducen pistas tipográficas o señalizaciones en las palabras clave de la superestructura textual o cuando este texto va acompañado de una representación gráfica (organizador textual) que aluda igualmente a su organización retórica.

- b) Es importante que se enseñe a utilizar las estrategias de apoyo a la lectura (estrategias de enseñanza) que muchas veces los textos académicos ya traen consigo y que los alumnos/lectores luego no saben o no quieren explotar. En muchas ocasiones hemos constatado cómo los apoyos o estrategias que los autores y diseñadores han introducido en sus textos para orientar su comprensión son subestimados por los alumnos. Así, vemos que muchos alumnos no suelen revisar los índices, se "saltan" los títulos, no atienden a las pistas tipográficas, "evitan" los organizadores previos o los resúmenes, etcétera, en detrimento en efecto de su propia comprensión. Por lo tanto, conviene sensibilizar a los alumnos ante tales hechos, e incluso advertirles, y quizá demostrarles con ejemplos, el valor de estos recursos.
- c) Varias estrategias pueden ser a la vez de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, algunas estrategias son elaboradas por el enseñante para el momento instruccional (capítulo 5) y de éstas varias pueden ser a la vez estrategias de lectura autogeneradas por los alumnos (capítulo 6 y el presente), tales como: los mapas conceptuales, las analogías, los resúmenes, la estrategia estructural, etcétera. Presentarlas como estrategias de enseñanza en un momento determinado puede ser ocasión de aprendizaje y discusión, para que los alumnos las adopten como estrategias de aprendizaje. Muchos profesores presentan cuadros sinópticos, resúmenes escritos y mapas conceptuales cuando enseñan información o discuten textos con sus alumnos, y no se dan cuenta de que a la vez que tales estrategias cumplen su función instruccional, los enseñantes pueden dar pie para iniciar o reforzar el aprendizaje que los alumnos tienen de ellas como estrategias de aprendizaje. Los profesores podrían comentar, por ejemplo, cómo y por qué las elaboraron, o animar a que los alumnos elaboren las suyas propias, y discutir las diferencias y semejanzas conseguidas entre ellas y las que el profesor elabora. Ésta también sería una manera de discutir cómo el enseñante y los alumnos pueden aproximarse al texto desde diferentes ópticas, como intérpretes y constructores del saber contenido en él.

Motivación y lectura. Uno de los principales problemas de los alumnos cuando leen es su baja motivación o su orientación negativa para leer los textos que sus profesores sugieren en clase. En el capítulo 3 se esbozaron algunas estrategias para mejorar las condiciones motivacionales en el aula y para influir en la motivación de los alumnos, que igualmente resultan eficaces en el caso del dominio de la comprensión lectora (véase Pressley, 1999). Aquí señalaremos algunas cuestiones prácticas adicionales para el caso específico de la comprensión de textos que pueden tenerse en cuenta para la práctica docente, saber: a) cuando sea posible, permita que los alumnos elijan los textos que deseen leer; b) cuando haya lecturas obligadas, elija varios textos para que de entre ellos los escojan; c) asegúrese de que los alumnos tengan acceso a libros interesantes; d) procure elegir textos que tengan significatividad psicológica para sus alumnos (ni tan difíciles ni tan fáciles, sino adecuados a su competencia cognitiva y lectora); e) trate de recrear con los alumnos experiencias auténticas de comprensión lectora, actividades significativas de lectura para las que el acto de leer y el leer para aprender tengan verdadero sentido; f) valore y reconozca el esfuerzo de los alumnos como lectores; g) anime la curiosidad de los lectores cuando ésta aparezca, o foméntela; h) promueva motivos de lectura social, es decir, leer entre familiares y amigos; i) fomente el crecimiento de la autoeficacia lectora, porque cuando uno cree que es capaz de leer bien se mejora la actitud hacia los textos; j) reconozca al alumno como lector y como intérprete de textos.

Comprensión de textos y evaluación. La evaluación de la comprensión es todo un tema que merecería ser tratado ampliamente. En vez de mencionar todas las pruebas e instrumentos formalizados existentes para evaluar distintos aspectos de la comprensión de textos (véase Johnston, 1989; Orrantía y Sánchez, 1994), aquí, por razones de espacio, nos limitamos a hacer algunas breves recomendaciones de índole práctica.

- a) Toda actividad evaluativa de la comprensión exigiría mínimamente la ejecución de tres operaciones: identificar lo que se desea evaluar, poner al alumno o los alumnos en interacción con el texto, y aplicar tareas o situaciones de evaluación con o sin el texto. De cualquier modo, siempre es necesario partir de qué es lo que conoce el alumno (evaluación diagnóstica de los conocimientos previos), antes de la situación propiamente evaluativa.
- b) Como ya vimos en la parte inicial de este capítulo, como producto de la comprensión el lector construye una representación multidimensional, basada tanto en sus conocimientos previos y recursos cognitivos como en lo que el texto le propone. Así es posible evaluar alguno o varios aspectos de la comprensión, siempre y cuando sea de interés. Para evaluar los aspectos referidos a la *microestructura*, por ejemplo, pueden plantearse preguntas que requieran información explícita o literal, ya sea estructuradas (opción múltiple) o de respuesta breve; también se puede solicitar a los alumnos que identifiquen la idea principal de párrafos de un texto. Otra tarea recomendable en este nivel son las preguntas de tipo *cloze* (aquellas que se plantean como enunciados con espacios vacíos, para que sean llenadas por los sujetos). Para evaluar aspectos de la *superestructura*, puede solicitarse a los alumnos que identifiquen la superestructura que tiene el texto utilizado para valorar la comprensión, puede valorarse el grado en que ellos usan los marcadores textuales para mejorar su comprensión, o bien, se les puede pedir a los alumnos que elaboren una representación visual del texto (un organizador gráfico, una tabla causa-consecuencia o comparativa, etcétera). Para valorar los aspectos de la *macroestructura*, es posible solicitar a los alumnos tareas tales como: identificar el tema del texto, identificar la idea principal de un texto por medio de una tarea de estimación (seleccionar de entre varias la más apropiada), o bien, construirla, y la más típica que consiste en solicitar un resumen, ya sea escrito o expuesto por medio de un mapa conceptual; cada una de estas tareas retomará algún aspecto de la macroestructura y el enseñante podrá optar por alguna de ellas, dependiendo lo que desee evaluar. Para la evaluación de los aspectos relacionados con el *modelo de la situación*, son útiles las preguntas abiertas de tipo inferencial (que requieran información implícita), de tipo aplicativo (que exijan aplicaciones de lo leído), de opinión reflexiva y crítica, o bien, ensayos donde se manifiesten las implicaciones del texto y el punto de vista personal; lo importante aquí es valorar la aplicación de los conocimientos previos que el lector integró durante la comprensión. El grado de profundidad de dicha aplicación hará que la comprensión sea cada vez más analítica y creativa, aunque más personal. Por lo que respecta a la valoración de los asuntos referidos a la *metacompreensión*, pueden evaluarse: el grado de congruencia entre el propósito de lectura perseguido y la aproximación al texto; asimismo, para evaluar la supervisión, pueden utilizarse distintas tareas tales como introducir inconsistencias semánticas o cognitivas en los textos (véase los criterios de Baker sobre la supervisión) que habrán de ser detectadas y corregidas por los alumnos, si aplican correctamente las operaciones involucradas en el monitoreo. Obviamente en todo el proceso habrá que tener en cuenta la naturaleza del texto como un factor que puede incidir decisivamente en tales actividades. Es necesario considerar que el texto sea significativo lógicamente (buena organización de la información; buen tratamiento lingüístico) y psicológicamente (que plantee una distancia cognitiva óptima para los conocimientos previos) para los alumnos, y que sea pertinente a los aprendizajes que se quieren promover en ellos.
- c) La naturaleza de la representación construida desde el procesamiento macroestructural hasta sus formas más complejas en gran medida exige una evaluación esencialmente cualitativa. ¿Cómo saber si un resumen es un *buen resumen*?, ¿cómo evaluar las respuestas a preguntas abiertas que

exigen una elaboración inferencial?, ¿cómo determinar la calidad de un ensayo sobre un texto? Necesariamente tiene que hacerse un juicio evaluativo y éste dependerá de criterios definidos con anticipación sobre qué es lo que se quiere evaluar respecto del proceso de comprensión lectora.

- d) No cabe duda de que, como se señala en el capítulo 8, si se sigue una estrategia constructivista de enseñanza y aprendizaje, la mejor evaluación la constituye la evaluación formativa, que es parte fundamental del acto de enseñanza. Durante el proceso de enseñanza de cualquier actividad, estrategia u operación lectora, la evaluación formativa cumple funciones de regulación y autocorrección necesarias para ajustar las ayudas que el enseñante estructura, y las cuales son imprescindibles para dispensar el andamiaje. Por ello, en dicha evaluación se obtiene información valiosa que sirve para mejorar o reflexionar sobre la eficacia de lo que el docente hace y sobre el *proceso de adquisición* de las estrategias u operaciones de la comprensión. Las evaluaciones *a posteriori* de tipo puntual, como exámenes o situaciones de prueba, también proporcionan información valiosa; pero sirven menos para realizar ajustes porque se centran en el *producto* de la comprensión (capítulo 8).

ESTRATEGIAS DE COMPOSICIÓN DE TEXTOS

Introducción

La investigación en el campo de la producción o composición escrita se ha intensificado a partir de la década de los ochenta. Es evidente que la aparición y la consolidación de líneas de trabajo e investigación en este dominio, ha mostrado un desfase notable en comparación con la gran cantidad de investigación realizada sobre la comprensión lectora durante los últimos treinta años. La demora sobre la aparición de estudios de la composición escrita, puede deberse entre otras cosas a: la *complejidad del dominio*, y a la *tardía aparición de marcos teórico-conceptuales y de metodologías de investigación novedosas y apropiadas para su estudio* (Hayes y Flower, 1986). El desarrollo de las líneas sobre producción escrita también se ha visto potenciada por los nuevos enfoques funcionales y pragmatistas del lenguaje, que destacan la dimensión comunicativa del lenguaje dentro de distintos tipos de contextos y prácticas comunicativas específicas (Camps, 1993; Vila, 1993).

Debe reconocerse que en el ámbito académico, la escritura es una actividad que se considera como imprescindible dentro de los currículos de los distintos niveles de educación formal. Sin embargo, también como en el caso de la comprensión de textos, a este proceso no se le ha otorgado la atención necesaria, por enfatizar demasiado la enseñanza y adquisición de las habilidades básicas de codificación y el manejo adecuado de las reglas del código lecto-escrito.

La enseñanza tradicional de la composición se centra en los productos logrados por los alumnos, en donde el profesor señala y trata de corregir las fallas que éstos tengan, pero donde poco o nada se enseña sobre cómo construirlos desde una perspectiva propiamente retórica, discursiva y funcional. Asimismo, la enseñanza no se orienta a los subprocesos y estrategias determinantes en el desarrollo de esta actividad, en su lugar, se enseñan habilidades de bajo nivel y reglas o convenciones de organización y de estilo (morfosintaxis, puntuación, ortografía, concordancias locales, etcétera), y aún más, las prácticas de redacción son totalmente artificiales y de ejercitación inocua, dado que poco se implica a la composición como una actividad funcional, dentro de un contexto comunicativo propiamente dicho (Boscolo, 1991; Vila, 1993).

En los últimos años se han desarrollado varias líneas de investigación sobre la escritura y los procesos cognitivos relacionados, desde varias áreas de investigación psicológica sobre aspectos lingüísticos, evolutivos, cognitivos y educacionales, que pueden resultar promisorios respecto a



"Tengo muy mala ortografía por culpa de mis padres. ¡Ellos crecieron escuchando a los Beatles, a los Monkees y a los Rolling Stones!"

cómo construir nuevas prácticas de pensamiento letrado (véase Wells, 1990), con el fin de lograr innovaciones significativas en la enseñanza de este dominio.

La composición de textos

En términos generales, la gran mayoría de las investigaciones concuerdan al señalar que la composición escrita es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados. No hay que olvidar que un texto escrito finalmente es un producto comunicativo y sociocultural.

En dicha traslación de lo representado, quien escribe debe atender a aspectos de ortografía, de uso del léxico, de arreglo sintáctico, de comunicación de significados, de estilo y organización textual, y sobre ellos, orquestar y coordinar una producción que tiene mucho de creativa y original (Hayes y Flower, 1987; Cooper y Matsushashi, 1983; Martlew, 1983; Scardamalia y Bereiter, 1985). Pero también deberá producir sus ideas en forma escrita en función de audiencias específicas, con ciertas intenciones comunicativas y dentro de contextos y prácticas comunicativas concretas (Vila, 1993).

Desde un punto de vista cognitivo, la composición de textos es una actividad estratégica y autorregulada, puesto que no hay que olvidar que el escritor trabaja la mayor parte del tiempo en forma reflexiva y creativa "en solitario", sin una inmediata interacción con el destinatario-lector (la mayoría de las veces escritor, texto y destinatario-lector no coinciden espacio-temporalmente). Es decir, quien produce un discurso escrito debe manejarse en forma autorregulada, dentro de un guión esencialmente de tipo "cerrado", distinto al de conversación oral (Alonso, 1991). Hace ya

algunas décadas, Vigotsky (1993) señalaba al respecto que el lenguaje escrito requería de una doble descontextualización a partir del lenguaje oral: descontextualización del aspecto sonoro y de la relación directa con el interlocutor. Entonces, para dicho autor, aquel que escribe debe manejar su competencia lingüística en un alto nivel de descontextualización-abstracción (el nivel de las ideas) y elaborar su escrito por medio de una especie de habla-monólogo, ya que su interlocutor es esencialmente imaginario, recreando la situación comunicativa en el plano de la representación.

No obstante, de acuerdo con M. Bajtín (véase Holquist, 1993; Morson, 1993; Wertsch, 1993), existen otras dos características del texto que se deben tomar en cuenta simultáneamente, y que en cierto modo relativizan y complementan las afirmaciones anteriores. Primero, considerar que toda producción es siempre dialógica puesto que participa de un flujo comunicativo del que parte y al que también contribuye y que, en última instancia, le da sentido (¿si no para qué se escribe?). Todo texto nace en respuesta a un proceso comunicativo previo (muchas veces más allá de la dimensión de lo escrito) donde se dice que no sólo participa el escritor sino que, desde la misma creación del texto, también participa e influye el o los destinatarios con los cuales se intenta dialogar, y en quienes cobra significado el texto; de manera que éste se produce con la finalidad de continuar un proceso comunicativo que, de hecho, constituye su contexto (Silvestri y Blanck, 1993).

Segundo, también debemos partir de la idea de que todo texto es polifónico o intertextual, en tanto que reúne en él "voces" o distintos textos previos que el autor retoma (incluso desde su habla interna, véase Emerson, 1993 y Silvestri y Blanck, 1993), y los hace presentes en "su" texto de una u otra forma, presentando puntos de vista alternativos, horizontes conceptuales, argumentos y contraargumentos, voces de personajes, etcétera.

Asimismo, otros autores declaran que la actividad de producción escrita llega a generar otros beneficios adicionales. Por ejemplo, se considera que escribir es una actividad que también puede tener (aunque no siempre, como veremos más adelante) una función epistémica (el lenguaje oral también la tiene, pero en menor potencialidad), en tanto que puede servir como un medio para el descubrimiento y la creación de formas novedosas de pensamiento y conocimiento en la mente del escritor, cuando éste escribe sobre algún tópico determinado (véase Miras, 2000).

La composición escrita le impone exigencias más complejas al escritor de lo que el hablar lo hace con el hablante. Escribir le exige al escritor ser preciso, sistemático y ordenado en la exposición de las ideas; le demanda que seleccione con mayor rigor los significados y las ideas en relación con las intenciones comunicativas que persigue, y le demanda, además, que sea lo suficientemente explícito y capaz de construir un contexto de interpretación dirigido al lector, pero puesto dentro del texto, para evitar ambigüedades en la comprensión del mismo partiendo del hecho de que el lector está distanciado espacio-temporalmente. Así, el escritor, cuando compone un texto, se obliga a reflexionar y analizar lo que desea comunicar y se esfuerza por encontrar formas alternativas y creativas de hacerlo. Vigotsky (1993) señaló al respecto que "el lenguaje escrito es un lenguaje orientado hacia la máxima comprensión de la otra persona" (p. 232).

Como proceso cognitivo complejo, la composición escrita se analiza desde dos dimensiones esenciales: la funcional y la estructural (cuadro 7.9) (Fayol, 1991). Conforme los aspectos funcionales, se organiza con base en un tema determinado, en torno a un propósito comunicativo-instrumental esperado sobre un lector-destinatario y tomando en cuenta ciertos factores contextuales. Así, la persona que redacta un escrito tiene que tomar decisiones reflexivamente en torno a las siguientes cuestiones: ¿qué va a decir?, ¿cómo es que va a hacerlo?, ¿para qué y para quiénes?, ¿con qué finalidad, intención o deseo se hará?. Además, tendrá que plantearse la necesidad de tomar en cuenta el contexto comunicativo y social donde insertará el texto, considerando su posible involucración comunicativa con un(os) otro(s) para quien construye su texto.

CUADRO 7.9 Aspectos funcionales y estructurales de la composición escrita

Aspectos funcionales

- Qué decir
- Cómo decirlo
- Para quién decirlo
- Para qué y por qué decirlo

Aspectos estructurales

- Planificación del escrito
- Textualización
- Revisión del escrito

Hayes y Flower (1986) han abundado sobre este punto al señalar que cuando se componen textos se realiza una actividad orientada a metas o propósitos determinados. En pocas palabras, es una tarea de solución de problemas complejos. Los escritores de una u otra manera se plantean una meta y la acometen con una serie de consideraciones y decisiones. Es común que cuando los escritores han identificado o tienen claridad sobre sus metas principales (el tópico que quieren exponer, la forma de aproximación a la audiencia o público lector, la forma textual, etcétera), pueden estructurar varias submetas en el trayecto de conseguir aquéllas, lo que permite que el proceso completo sea realizado satisfactoriamente.

Respecto a sus componentes estructurales, el proceso de composición escrita se constituye de tres subprocesos, a saber: 1) la planificación, 2) la textualización o generación de lo escrito y 3) la revisión (Alonso, 1991; Cassany, 1989; Hayes y Flower, 1986). Los tres subprocesos ocurren en forma cíclica durante la composición (figura 7.4).

En la *planificación del escrito* se genera una representación abstracta (en la mente del escrito) de aquello que se desea escribir como producto de una búsqueda exhaustiva de ideas e información en la memoria del escritor, en función de las cuatro preguntas funcionales citadas arriba (sobre los aspectos temáticos, comunicativos, lingüístico-organizativos, instrumentales, etcétera) y su compleja interacción entre sí. En dicha representación se incluye una especificación más o menos detallada sobre el texto que queremos escribir, lo que se denomina el "plan de escritura", que en esencia es un plan jerarquizado de metas y submetas sobre cómo operará el proceso compositivo en forma global y sobre la naturaleza del producto escrito que se intentará lograr.

En la actividad de *textualización de lo escrito* ocurre la realización del plan elaborado y la producción formal de frases coherentes y con sentido. Durante toda la textualización tiene lugar una serie de operaciones relacionadas con la traducción de paquetes semánticos (explicaciones, proposiciones, códigos visuales, etcétera) almacenados en la memoria a largo plazo en información lingüística, tomando una serie de decisiones recurrentes sobre reglas de correspondencia grafema-fonema, ortografía, puntuación, reglas gramaticales, sintaxis, procesos semánticos y textuales. A este proceso de transformación de los contenidos semánticos en secuencias lingüísticas escritas se le ha denominado "linearización" (Bronckart, 1985 cit. por Cassany, 1999). Es esencial que en la textualización se logre establecer una correspondencia adecuada entre el esquema de planificación subjetivo y el arreglo secuencial lingüístico, cuidando aspectos de cohesividad, coherencia, adecuación e inteligibilidad.

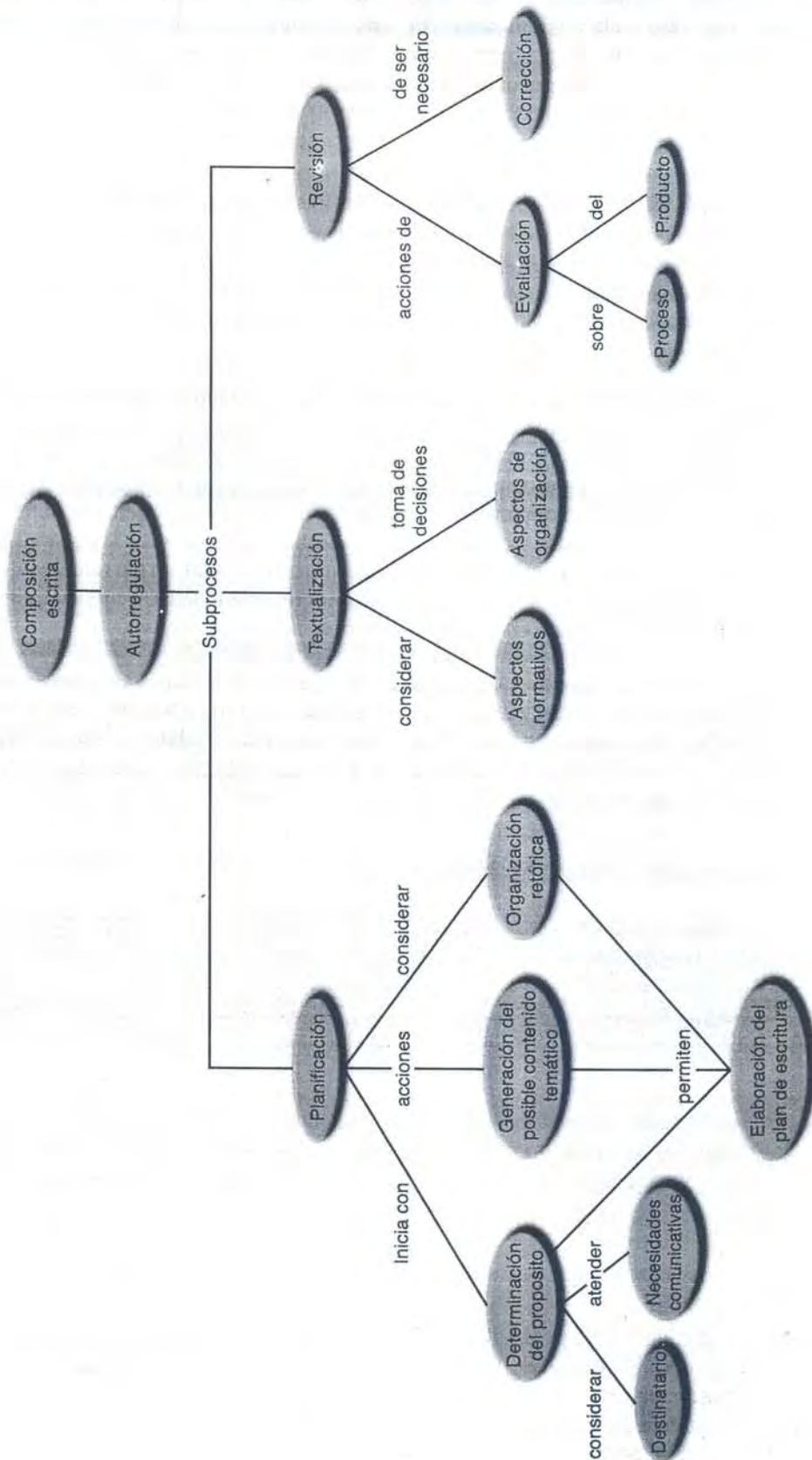


Figura 7.4 Mapa conceptual sobre los subprocesos de la composición escrita

Por último, la *revisión* consiste en mejorar o refinar los avances y ejemplares (que podríamos llamar "borradores" logrados en la textualización. En este subproceso, se incluyen las actividades de lectura de lo escrito, actividades de diagnóstico y evaluación correctiva, regulados esencialmente para valorar el grado de satisfacción del plan inicial. Bereiter y Scardamalia (1987) han propuesto un modelo compuesto de tres operaciones básicas: comparar → diagnosticar → operar. En la operación de comparación se establece una relación entre la representación del texto planificado y la representación que en ese momento se está elaborando, y no siempre habrá diferencias sensibles entre ellas; en la operación de diagnóstico se intenta establecer una valoración del porqué del desajuste existente cuando éste sea el caso (para lo cual se puede seguir o no la siguiente operación de corrección e incluso se puede valorar la posibilidad de cambiar el plan); y por último, en la operación de corrección, se decide seguir una posible alternativa que corrija el problema detectado y, luego, proceder a textualizarla. Dichas operaciones actúan recursivamente y regulan en gran medida la actividad de revisión.

Los tres procesos antes señalados, como dicen Hayes y Flower (1986), están fuertemente entrelazados durante la producción escrita. Esta vinculación estrecha se debe a dos razones: 1. la composición puede ser ejecutada por partes, de manera tal que los procesos de planificación, textualización y revisión ocurren para el párrafo primero, luego para el segundo, etcétera, 2. los procesos son aplicados en forma recursiva, de tal forma que mientras se realiza un proceso (por ejemplo, la revisión) pueden ser invocados los otros, siempre y cuando sean requeridos para mejorar la redacción, por ejemplo, la detección de un error en partes del texto o la necesidad de escribir un párrafo de información faltante. Por lo tanto, los tres procesos no necesariamente ocurren en forma secuencial, sino que pueden aparecer durante la composición en forma simultánea, cíclica o recursiva.

La aplicación recursiva de los subprocesos requiere, además, de un mecanismo autorregulador que los vigile, los mantenga, los orqueste y les proporcione coherencia en su funcionamiento (véase Hayes y Flower, 1986; Bereiter y Scardamalia, 1987). Como han dicho Graham y Harris (2000), el papel de la autorregulación en los modelos más influyentes de la composición escrita aparecidos hasta el momento es sencillamente central.

Diferencias entre buenos y malos escritores

Además de indagar sobre las características funcionales y estructurales de la composición escrita, una gran cantidad de investigación realizada en este campo se ha encaminado a descubrir las diferencias cognitivas existentes entre los escritores expertos y aquellos que demuestran una competencia inferior denominados "novatos" (los cuales pueden ser niños o adultos). En tales estudios se han encontrado *diferencias cualitativas* importantes entre la competencia experta y la novata en este dominio.

A continuación se presenta una breve reseña (que no pretende ser exhaustiva) sobre algunos de los hallazgos principales, demostrados por vía empírica, entre escritores expertos y novatos a partir de los tres procesos que intervienen en la composición (véase cuadro del perfil del buen escritor en la pág. 322).

Planificación

En el proceso de planificación, como ya señalamos escuetamente, hay cuatro aspectos que desempeñan un papel central en la elaboración del plan de escritura. Éstos son: 1) el conocimiento sobre el tópico, 2) el conocimiento sobre la organización del discurso, 3) la sensibilidad y atención a las demandas de los posibles lectores y 4. el conocimiento estratégico específico de apoyo a la planificación (Hayes y Flower, 1986). Sobre todos estos aspectos se han encontrado diferencias notables entre los escritores más habilidosos y los que tienen dificultades para hacerlo.

Existen algunas diferencias fácilmente apreciables en la actividad de planificación entre unos y otros. Por ejemplo, Stallard (1974) demostró que cuando planifican, los escritores expertos dedican mayor tiempo a esta actividad en comparación con el que invierten los novatos. Los mejores redactores ocupan esta mayor cantidad de tiempo en reflexionar, tomar notas, elaborar esquemas sobre el contenido y sobre la forma de lo que será su composición (elaboración del plan de escritura). Por el contrario, los escritores menos capaces empiezan a escribir en forma casi inmediata e intempestiva, realizando muy pocas actividades relacionadas con la planificación (véase Cassany, 1989).

Los escritores expertos al generar su plan de escritura, *reflexionan activamente sobre qué quieren decir y cómo lo quieren decir*, y al mismo tiempo tienen en cuenta una serie de presuposiciones sobre las necesidades de información de los posibles lectores de su escrito. De este modo, se asegura que la planificación experta consiste precisamente en elaborar un plan de escritura que se adecue a una situación retórica determinada (tema, destinatario, demanda e intención comunicativas). Flower ha denominado a la planificación del escritor habilidoso como *planificación constructiva*. Desde el inicio, los escritores habilidosos poseen una representación interna de la tarea de componer en forma de una organización jerárquica de metas y submetas, la cual es de tipo dinámica, lo que después les servirá como guía para el proceso posterior de textualización. Se dice que esta *organización jerárquica* es dinámica o flexible, porque en el experto puede sufrir ajustes de mayor o menor grado, durante el avance de la escritura en aras de lograr mayor realce en la composición (Flower y Hayes, 1986; Cassany, 1989).

CUADRO 7.10 La voz de los expertos

Hace algunos años, en la revista *Paris Review* (1963, para ser precisos) se publicaron algunas entrevistas hechas a ciertos escritores prominentes, con la intención de explorar sobre lo que ellos hacían cuando componían un texto literario. De manera breve extrajimos algunos comentarios anecdóticos mencionados en Grahan y Harris (2000) en torno a dichas entrevistas.

Varios escritores mencionaron utilizar algunas estrategias para controlar ciertos procesos ambientales, conductuales y de tipo personal-social. Ejemplos de estrategias para controlar los eventos físico-ambientales son los siguientes: *E. Hemingway* tenía una rutina diaria de escribir partes de sus obras por la mañana, porque ésta era "silenciosa y fresca"; *J. Kerouac* prefería escribir a la luz de un candelero hasta que éste se consumía.

Algunos casos sobre estrategias conductuales de revisión son: *T. Capote*, por ejemplo, hacía varias revisiones de su trabajo de composición, primero una revisión sobre la versión manuscrita, luego otra tras haberla mecanografiado, y posteriormente otra más, una o varias semanas después.

Otros utilizaban estrategias para regular estados afectivos o cognitivos: *T. Wilder* comentó al respecto que antes de iniciar su escritura, tomaba una larga caminata para crear un estado motivacional apropiado.

La identificación, descripción y explicación de tales diferencias, además de tener un gran valor para desarrollar modelos explicativos de naturaleza básica, también lo tiene por sus posibles implicaciones educativas en la orientación y/o desarrollo de prácticas innovadoras sobre cómo enseñar a redactar discurso escrito.

CUADRO 7.11 Actividades estratégicas de apoyo para la solución de los problemas que ocurren en la producción escrita

<i>Tipo de problemas</i>	<i>Actividades estratégicas de apoyo</i>
Problemas de tipo léxico o gramatical	• Uso del código adquirido (memoria visual y auditiva). • Uso de reglas gramaticales. • Consultar fuentes externas: diccionarios, gramáticas, expertos, etcétera.
Problemas de tipo organizativo-textual	• Consulta de textos reales análogos. • Consulta de formularios, plantillas o modelos de textos. • Manuales de estilo. • Consulta de expertos en redacción y estilo.
Problemas relativos al contenido	• Desarrollar ideas mediante estrategias que le permitan reflexionar sobre el tema: por ejemplo, categorización y/o elaboración de mapas o redes para relacionar ideas, etcétera. • Consultar libros especializados sobre el tema. • Consultar expertos sobre el tema.

Por su parte, los escritores novatos parecen tener dificultades para estructurar una red jerárquica de metas y submetas en la planificación y, en el caso de aquellos que logran crear un esbozo de ésta, lo suelen hacer con una pobre integración entre los distintos tipos de metas y submetas involucradas. Así, los escritores principiantes planifican en forma superficial, centrándose preferentemente en lo que tienen que decir pero no logran articular esto último con el establecimiento de propósitos específicos y las características posibles de una audiencia determinada. A este tipo de planificación se le denomina *planificación guiada por el conocimiento*.

Referente a algunos datos sobre la evolución de la capacidad de planificar, varios estudios han demostrado que hacia los diez años, los niños prácticamente no realizan actividades de planificación, lo que suelen hacer es un primer borrador, en lugar de un plan escrito. Para estos niños la planificación todavía no forma parte de la actividad de escritura. Posteriormente, los adolescentes de entre 12 y 15 años, recién empiezan a trabajar la planificación en un nivel más abstracto (aunque es un plan ciertamente breve, sin muchos comentarios), donde se deja entrever ya una capacidad incipiente para elaborarlos enunciando metas (especialmente submetas, que no son coordinadas en

metas más amplias y complejas), infiriéndose que ellos empiezan a comprender el valor funcional del proceso de planificar dentro de la composición (Scardamalia y Bereiter, 1985).

Bereiter y Scardamalia (1987) encontraron diferencias evolutivas en este subproceso entre estudiantes universitarios y niños de escolaridad básica (4o., 6o. y 1o. de secundaria). Los estudiantes universitarios (escritores habilidosos) elaboraban una planeación completa de su texto antes de iniciar la escritura, generaban numerosas listas de ideas sobre el contenido que decidían escribir y luego establecían entre ellas múltiples relaciones mediante líneas o flechas; también estos alumnos, cuando planificaban, utilizaban muchas notas, marcadores estructurales y enunciados evaluativos. Las notas de planificación de los estudiantes menores de este estudio generalmente estaban compuestas por enunciados que luego eran editados sin sufrir demasiados cambios para ser incluidos dentro de sus borradores.

Otro aspecto relacionado con la planificación (aunque también con el proceso de textualización), en donde también existen diferencias entre expertos y novatos, se refiere al conocimiento que se posee sobre los tipos de superestructuras textuales (narrativos, expositivos, argumentativos, cartas,

CUADRO 7.12° El perfil del buen escritor

- *Lectura.* Los escritores competentes son buenos lectores o lo han sido en algún periodo importante de su vida. La lectura es el medio principal de adquisición del código escrito.
- *Tomar conciencia de la audiencia (lectores).* Los escritores competentes, mientras escriben, dedican más tiempo a pensar en lo que quieren decir, en cómo lo dirán, en lo que el receptor ya sabe, etcétera.
- *Planificar el texto.* Los escritores tienen un esquema mental del texto que van a escribir, se formulan una imagen de lo que quieren escribir, y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos.
- *Releer los fragmentos escritos.* A medida que redacta, el escritor relea los fragmentos que ya ha escrito para comprobar si realmente se ajustan a lo que quiere decir y, también para enlazarlos con lo que desea escribir a continuación.
- *Revisar el texto.* Mientras escribe y relea el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios afectan sobre todo el contenido del texto: al significado.
- *Proceso de escritura recursivo.* El proceso de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el autor se conforma con el primer esquema o plano del texto; lo va modificando durante la redacción del escrito, a medida que se le ocurren ideas nuevas y las incorpora al texto.
- *Estrategias de apoyo.* Durante la composición, el autor también utiliza estrategias de apoyo para solucionar las contingencias que se le presenten. Suele consultar gramáticas o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita.

Cassany et al., 1997, p. 146.

etcétera), el cual determina de manera importante la forma organizacional que deberá tomar la composición (Scardamalia y Bereiter, 1985). Se ha demostrado que los escritores expertos han desarrollado un conocimiento más o menos apropiado de varias estructuras y géneros textuales, el cual se cree que es utilizado activamente cuando generan sus producciones.

En el caso de los novatos (niños mayores) existen bases suficientes para señalar que, aun cuando ante otras tareas (que tienen que ver más con la comprensión) parecen demostrar que poseen un conocimiento de las características y elementos estructurales de algunos géneros (en particular, narrativos y también argumentativos), frente a tareas de composición no son capaces de utilizarlos estratégicamente como lo hacen los expertos. Si bien las composiciones de los novatos parecen ya manifestar una cierta tendencia a adecuarse a los requerimientos sintácticos de ciertos géneros (narrativos, argumentativos, persuasivos pero no expositivos), no alcanzan a hacerlo en forma adecuada (Bereiter y Scardamalia, 1992; Scardamalia y Bereiter, 1984 y 1985).

Textualización

En el proceso de textualización igualmente se observan diferencias cualitativas marcadas entre las producciones de los expertos y los novatos. Ya hemos dicho que cuando los novatos escriben textos, lo hacen en forma inmediata, en tanto que son capaces de recuperar de su base de conocimientos un primer dato informativo que se ajuste en forma aproximada a lo que desean escribir. Proceder de esta manera supone que la textualización de lo escrito se vuelva un acto cuasi-automático, en donde sólo se escribe lo que en ese momento es evocado.

Los novatos también suelen escribir composiciones más cortas, en comparación con las de los expertos. Sus producciones poseen poca riqueza, integración conceptual y coherencias entre las ideas expresadas en ellas (McCutchen y Perfetti, 1982) —tienen un estilo parecido al que se ha dado en llamar de *tipo segmentado*, en contraposición con el de *tipo cohesionado*, que podría ser característico del experto (véase Serafini, 1994)—. Sus producciones contienen ideas menos elaboradas y originales.

Finalmente, suele decirse que los escritos de los novatos son discursos que no están basados en un posible lector potencial o audiencia, sino más bien en la subjetividad de su propio curso de pensamiento (Cassany, 1989). La información vertida en la redacción parece estar exenta de una serie de supuestos, que ciertamente conoce el autor pero que cualquier lector del texto desconoce, afectándose seriamente la claridad con que son expresadas las ideas. Las composiciones son por lo tanto carentes de un cierto contexto intralingüístico y de las presuposiciones necesarias para su comprensión correcta.

En contraposición, los expertos van concretizando el plan elaborado, eligiendo la forma más adecuada de expresar las ideas que activan en función de un formato estructural y teniendo en cuenta al posible lector destinatario para quien se escribe y con quien se desea establecer comunicación. De este modo, el experto procede consiguiendo las submetas demarcadas en el plan, para así alcanzar la meta final de su producción.

Revisión

Como ya hemos comentado, en el proceso de revisión, el texto producido por el escritor se vuelve un insumo que es necesario reprocesarlo con el fin deliberado de mejorarlo. Como con los otros procesos, los escritores expertos y novatos entienden y realizan el proceso de revisión en una forma distinta.

Por ejemplo, Hayes y Flower (1986) han señalado que mientras los expertos conciben a la revisión como una actividad que en esencia involucra al texto como una totalidad (dado que antes de llevarla a cabo, leen completamente su composición y con base en ello desarrollan metas globales para corregirla), los novatos por su parte perciben la tarea como una actividad superficial, como de simple arreglo "cosmético", puesto que centran sus correcciones en aspectos locales a nivel ortográfico, léxico y morfosintáctico (Camps, 1993).

En un trabajo realizado por Hayes, Flower, Spilka, Stratman y Carey (citados por Hayes y Flower, 1986), cuando se les pedía que revisaran sus propias composiciones a escritores expertos y novatos, se demostró que los primeros eran muy superiores en detectar y diagnosticar errores en comparación con los segundos.

Igualmente, Scardamalia y Bereiter (1985) han señalado que el reprocesamiento menos frecuente en los escritores novatos es aquel que involucra las metas y las ideas principales del escrito, algo que es congruente con su marcada incapacidad para representar el texto en un nivel de metas e ideas principales (véase la sección de planificación). Por lo tanto, las revisiones de los novatos parecen tener una doble desventaja: se centran básicamente en los aspectos triviales de su escrito los cuales son los únicos que reciben una mejoría superficial (y no en los verdaderamente relevantes).

Dos modelos explicativos

Con base en varios años de investigación fructífera sobre el campo, Bereiter y Scardamalia (1987, 1992) propusieron dos modelos cognitivos para describir y explicar los procesos de composición de los escritores expertos y novatos (véase cuadro 7.13). Cada uno de estos modelos corresponden a una racionalización teórica de la forma en que se conducen estos dos grupos de sujetos cuando escriben. Según los autores, tales modelos son cualitativamente distintos, debido a la forma de enfrentar la tarea de composición. Dichos modelos son: el modelo de *decir el conocimiento* (*Knowing-telling*) y el modelo de *transformar el conocimiento* (*Knowing-transforming*).

El modelo de *decir el conocimiento*

El modelo de *decir el conocimiento* (DC) explicaría de una manera genérica la conducta de los escritores novatos. Según dicho modelo la composición se realiza como un mero acto de "vaciado" de la información, que el escritor conoce en el momento en que se decide escribir el texto; es decir, se escribe lo que se sabe, sin enmarcar el acto global de la composición dentro de una actividad compleja de solución de problemas retóricos.

La producción escrita en este modelo se inicia sin ningún proceso de planificación previo y sólo basta con activar alguna presentación de lo que se desea escribir (en forma autogenerada o demanda desde el exterior) para que se disparen ciertos identificadores del tema (sobre qué escribí) y de género (sobre cómo escribí) y ocurra la textualización. Así, una vez producidas algunas frases o líneas sencillas (según la forma que acabamos de mencionar), éstas sirven para reiniciar procesos similares, con lo cual se logra garantizar una cierta "coherencia" temática basada en asociaciones conceptuales, hasta que las ideas se agoten y finalice el acto de composición. Como consecuencia del modo de proceder del sujeto que se guía por el modelo DC, la escritura se convierte en una secuencia de frases relacionadas con el tema, pero con una interconexión global escasa entre ellas.

El modelo DC, según Bereiter y Scardamalia, provee una solución natural y eficiente a los escritores poco habilidosos cuando se enfrentan a la tarea de redactar sin ningún apoyo externo, debido a dos razones principales: 1. por qué el conocimiento puede ser, en apariencia, fácilmente recupera-

CUADRO 7.13 Modelos que explican las conductas del novato y del experto en la composición escrita

Modelo "Decir del conocimiento"	Modelo "Transformar el conocimiento"
• Consiste en escribir lo que se sabe respecto a un tópico determinado sin atender a las demandas retóricas. También puede utilizarse de forma estereotipada el conocimiento sobre ciertos géneros y a partir de esto hacer el vaciado. • Modo "natural" de escribir con fuertes semejanzas a la producción oral. • El producto escrito final consiste básicamente en el conocimiento previo del escritor sobre el tema de acuerdo a como estaba organizado en la memoria.	• Consiste en escribir lo que se sabe respecto a un tópico determinado, atendiendo al mismo tiempo a las cuestiones retóricas necesarias para poder comunicar satisfactoriamente. • Modo de escribir diferente a la producción oral. Exige un esquema autorregulado y altamente reflexivo. • El producto escrito final consiste en una transformación de lo que se sabe sobre el tema en función de demandas contextuales y discursivo-retóricas.

do de la memoria, y 2. porque esta forma de proceder se basa esencialmente en el esquema y las habilidades de la producción oral cuando se conserva con otros. La supuesta naturalidad y eficiencia de éste modelo explica por qué es el que generalmente predomina, y regula las producciones de los alumnos que podríamos considerar como "redactores inmaduros" (en los niveles de educación básica) y "redactores inexpertos" (en los niveles de educación media y universitaria).

Otra razón de prevalencia de esa forma de componer en ciertos alumnos se debe al hecho de que los profesores, la mayoría de las veces, planifican, deciden y establecen de forma arbitraria y ficticia las consignas sobre qué escribir y cuándo hacerlo, dejando que los alumnos simplemente se centren en la mera textualización; es decir, se les quita toda posibilidad de realizar una actividad reflexiva de planificación, que obviamente repercute también en: 1. el escaso nivel que tienen los alumnos tanto para explorar lo que saben y cómo lo saben (conocimiento metacognitivo), y 2. la posibilidad de transformar lo que en ese momento saben para acceder a formas más sofisticadas del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1993).

El modelo de transformar el conocimiento

Por otro lado, el modelo de transformar el conocimiento (TC) constituye un intento de explicación sobre el proceder genérico de los compositores maduros o expertos. Un supuesto básico de quienes poseen el modelo TC es entender la escritura como un acto complejo de solución de problemas. Dicho proceso de solución de problemas implica dos *espacios problema*: el espacio de contenido o temático y el espacio retórico. En el primero se trabaja sobre problemas de ideas, creencias y conocimientos. En tanto que en el segundo se opera sobre los problemas relacionados con el logro de las metas de composición. En este sentido, se supone que el escritor hace interaccionar activamente lo

que sabe (espacio temático) con las metas y objetivos retóricos que se plantea, o bien, como señalan los autores, traduce problemas de cualquiera de los dos espacios al otro.

Se dice que el modelo DC constituye una parte del modelo TC, en tanto que los procesos de activación asociativos son similares en ambos, con la salvedad, como ya se ha dicho, de que en el modelo TC se contextualizan en la dinámica interactiva y reflexiva de los espacios problema temático y retórico.

Como puede notarse, la composición guiada por el modelo TC es planeada, reflexiva, autorregulada y genuinamente epistémica (función que se ve seriamente limitada en el modelo DC); consiste básicamente en un "saber decir" lo que se conoce o se ha documentado, de acuerdo con un cierto tipo de destinatario, género, proceso e intención comunicativa; es decir, transformar lo que se sabe en una buena retórica discursiva, lo cual al mismo tiempo provoca que el conocimiento del escritor sufra transformaciones hacia estados superiores de conocimiento y reflexión (Miras, 2000).

El modelo TC no es privativo de los escritores talentosos y reconocidos (en quienes de lleva a su grado extremo, y a los que, por cierto, al preguntárseles sobre los procesos que subyacen de su labor creadora, varios de ellos dieron una cierta "validez psicológica" al modelo), pues también se encuentra en estudiantes de educación media y superior como lo demuestran algunos estudios (véase Bereiter y Scardamalia, 1987).

Algunos problemas que se encuentran comúnmente durante el proceso de composición

En este apartado presentaremos algunos de los principales problemas que se ha identificado en la investigación, y que enfrentan los alumnos al producir textos, atendiendo a los tres subprocesos que mencionamos anteriormente (véase Cassany, 1989; Salvador Mata, 1997).

• Planificación

Las dificultades más comunes en este subproceso son las siguientes:

- a) *Falta consideración adecuada de los factores comunicativo-contextuales en que se insertará el texto.* Resulta necesario analizar con cierto grado de detalle varias preguntas funcionales clave, de lo contrario, su inadecuada consideración puede repercutir en la calidad del texto y en su funcionalidad comunicativa. Las preguntas siguientes deben considerarse como claves:
 - *Quién escribe:* ¿qué debe expresar el texto de mí?, ¿qué estilo debo utilizar (personal o impersonal)?, etcétera.
 - *Para quién se escribe:* ¿con qué conocimientos cuentan los destinatarios acerca del tema sobre las formas y géneros discursivos?; ¿qué vocabulario y complejidad discursiva serán los más apropiados para ellos?, etcétera.
 - *Para qué se escribe:* ¿qué intención se pretende conseguir: informar, opinar, explicar, hacer una petición, convencer, persuadir, criticar, divertir, enseñar?, etcétera.
 - *Dentro de qué contexto comunicativo o social se inserta la producción escrita:* ¿se puede escribir como respuesta a otro texto, dentro de una comunidad de científicos o de ciertos marcos institucionales?, etcétera.

Se debe tener en cuenta que cada uno de los aspectos contenidos en las preguntas anteriores interactúan en formas complejas y que, de algún modo, dar respuesta a alguna de ellas dependerá de la consideración simultánea de los otros factores involucrados en las preguntas restantes.

- b) *Exploración sobre el tema que se escribe.* Muchos escritores fallan en esta acción al considerar en forma inadecuada qué es lo que saben o cuánta y cuál información son capaces de conseguir sobre el tema que se escribe; de tal forma que puede darse un tratamiento del tema según las preguntas clave anteriores. Es necesario explorar adecuadamente y reflexionar sobre los conocimientos previos que se tienen sobre el tema, así como de aquello que se sabe sobre cómo conseguir información adicional y necesaria, como por ejemplo, documentación a partir de textos, medios informáticos, o consulta con el profesor o con miembros expertos de la comunidad literaria. Posterior a ello, se deberá realizar una reflexión sobre la información recabada (por ejemplo, usando mapas conceptuales), incluso para intentar organizarla (tomando decisiones sobre qué sirve y qué no, con qué tanta profundidad se ha conseguido información, etcétera) y diseñar una idea de la forma de estructuración retórica y discursiva apropiada para satisfacer apropiadamente las demandas de las preguntas funcionales y del contexto para, de este modo, poder ir concretizando el plan.
- c) *Concreción del plan de escritura.* Al respecto, se recomienda elaborar un esquema representacional (por ejemplo, utilizar los mapas conceptuales ya elaborados, elaborar un esquema decimal de temas en relaciones de inclusión o de jerarquía) para tomar decisiones sobre lo que contendrá el escrito, haciendo un análisis de los componentes (otorgar pesos específicos a cada uno de ellos, según lo que se desee o no enfatizar) y su forma de desarrollarlos.

Textualización

Durante el subproceso de generación del escrito, quienes escriben algún tipo de texto suelen enfrentar distintos tipos de problemas. Tales problemas pueden clasificarse en cuatro clases:

- a) *Problemas de normatividad lingüística.* Estos problemas están relacionados con deficiencias ortográficas, de léxico, de puntuación, de morfología y de sintaxis, que llega a tener el autor del escrito. La consulta de diccionarios generales y de sinónimos, de libros de ortografía (que incluyen reglas ortográficas y de puntuación), textos gramaticales de apoyo y de manuales de redacción, puede ser un buen recurso para ayudar a solventar estos problemas (cuadro 7.10). La consulta con escritores más habilidosos y expertos también es de gran ayuda.
- b) *Problemas de tipo organizativo o textual.* Estos problemas tienen que ver con deficiencias para establecer la coherencia local y global, la organización retórica, el estilo y la adecuación a la demanda comunicativa. La consulta de textos de redacción para conocer los mecanismos de cohesión y las estructuras y componentes de textos narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos, epistolares, etcétera; o bien, la lectura y el análisis de textos reales análogos a aquellos que se desean escribir, junto con las entrevistas con profesores o expertos en redacción, facilitan la solución a este tipo de problemas. Los escritores poco habilidosos, guiados por el modelo DC, tienen serios problemas para organizar el texto con base en las superestructuras textuales, y, por lo general, terminan organizándolos sobre formas simples de adición de ideas (listado o yuxtaposición de ideas) con escaso nivel de construcción y bajo nivel de complejidad sintáctica. Respecto a la organización de la información, un lugar importante lo tienen tanto el conocimiento de una forma de representación de las estructuras textuales (por ejemplo, organizadores textuales) como el conocimiento de los marcadores de discurso. Sobre estos últimos es menester que el escritor conozca sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas y que practique su uso adecuado en la construcción textual, ya que esto puede facilitar las posibi-

lidades de comprensión en el futuro lector, así como las inferencias que éste pueda construir (Portolés, 1998, véase cuadro 7.14).

- c) *Problema de tipo temático.* Se refiere al contenido sobre lo que se escribe. Aquí los problemas principales radican en la falta de conocimiento sobre la temática o en carecer de suficiente profundización sobre ella, lo cual repercute en aquello que se quiere decir, o bien, en la claridad sobre su expresión y posible organización temática. La construcción de mapas conceptuales o de algún otro recurso de representación viso-espacial resulta de mucha utilidad para explorar nuestro conocimiento y lo que nos hace falta saber y consultar.
- d) *Incapacidad para mantener el pensamiento sobre un tema.* Nuevamente la actividad reflexiva y metacognitiva que provoca la construcción y, sobre todo, la continua visualización de mapas conceptuales (que nos permite saber qué sabemos y qué nos hace falta saber en relación con el tema del que estamos escribiendo) nos ayuda a saber qué y en qué momento escribir, cómo desarrollar el tema que interesa expresar, cómo se está organizando (aunque aquí también podemos contar con el conocimiento de las estructuras textuales) y a no perder el hilo sobre lo que se está escribiendo para desarrollar el plan de escritura.

Los escritores, para resolver estos problemas, llegan a recurrir a distintos tipos de recursos que pueden considerarse como estrategias de apoyo a la actividad de componer. Los distintos tipos de problemas requieren diferentes actividades de solución.

Revisión

Por último, respecto al subproceso de revisión, los problemas más típicos son:

- a) Los que derivan de la dificultad para entender el texto como un objetivo a conseguir desde el punto de vista del destinatario potencial. Algunas causas específicas son: la representación inadecuada e incompleta del texto real o del texto que originalmente se planificó, la visible dificultad para establecer una correspondencia directa entre uno y otro, la historia de fracasos en la corrección, etcétera.
- b) Para aplicar la secuencia cíclica: repaso → evaluación → detección del problema → corrección → reevaluación. Los escritores poco habilitados tienen dificultades para aplicar en forma adecuada este ciclo básico durante la revisión. Los ejercicios reflexivos continuos de autorrevisión, revisión compartida con el profesor, con otros compañeros o amigos, apreciación de las revisiones que realizan los expertos, etcétera, constituyen algunas actividades apropiadas para desarrollar ésta y la anterior habilidad.
- c) Los referidos a la falta de habilidad para la detección y corrección de problemas complejos de la redacción. En relación con ello se sabe, por lo general, que los profesores no suelen valorar los aspectos complejos de las redacciones de los alumnos (véase Cassany, 1993 y Wray, 1993), puesto que en sus correcciones atienden principalmente a los aspectos más locales y superficiales como son: la ortografía, la puntuación, la calidad gráfica, la limpieza, la presentación, etcétera. Sin duda, se trata de una de las principales razones (hay que recordar que se ha demostrado que en la escuela generalmente los alumnos tienden a escribir "para el profesor") que nos permiten explicar por qué los estudiantes no aprenden a centrar la revisión de sus textos (para detectar errores de redacción y corregirlos) en los aspectos más semánticos y globales como son: la cohesividad, la coherencia, el tratamiento del tema, la consistencia interna, la organización estructural, la comunidad, etcétera, y que más bien se concentran en dichos aspectos locales.

CUADRO 7.14 Marcadores de discurso

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	COMENTADORES	Pues, bien, pues bien, así las cosas, etcétera.
	ORDENADORES*	En primer lugar/en segundo /.../ por una parte/por otra parte, de un lado/de otro lado, asimismo, por lo demás, etcétera.
	DIGRESORES	Por cierto, a todo esto, a propósito, etcétera.
CONECTORES	CONECTORES ADITIVOS	Además, encima, aparte, incluso, etcétera.
	CONECTORES CONSECUTIVOS	Por tanto, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así pues, etcétera.
	CONECTORES CONTRARGUMENTATIVOS	En cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien, etcétera.
REFORMULADORES	REFORMULADORES EXPLICATIVOS	O sea, es decir, esto es, en otras palabras, etcétera.
	REFORMULADORES DE RECTIFICACIÓN	Mejor dicho, más bien, etcétera.
	REFORMULADORES DE DISTANCIAMIENTO	En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de cualquier manera, etcétera.
	REFORMULADORES RECAPITULATIVOS	En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etcétera.
OPERADORES DISCURSIVOS	OPERADORES DE REFUERZO ARGUMENTATIVO	En realidad, de hecho, claro, desde luego, etcétera.
	OPERADORES DE CONCRECIÓN	Por ejemplo, en concreto, etcétera.
	OPERADOR DE FORMULACIÓN	Bueno
MARCADORES DE CONTROL DE CONTACTO		Hombre / mujer, mira, oye, etcétera.

Tomado de Portalés, 1998, p. 146.

El mejoramiento de las habilidades y procesos de la composición escrita

Según Espèret (1991), para producir una composición escrita es preciso el manejo de una serie de conocimientos, a saber:

- El conocimiento sobre aspectos lingüísticos y discursivos.
- El conocimiento sobre el tema del que se quiere decir algo.
- El conocimiento de los contextos comunicativos.
- Las estrategias específicas y autorreguladoras asociadas con los procesos de la producción escrita.

El mejoramiento de alguno o de varios de estos tipos de conocimiento y habilidades, puede repercutir positivamente en la capacidad de los sujetos que no los poseen o los poseen en forma rudimentaria.

En esta sección revisaremos en forma breve algunos de los principales hallazgos en la literatura especializada, referentes a la mejora de los distintos tipos de conocimiento y habilidades mencionados. Primero reseñaremos brevemente algunos estudios sobre la importancia del contenido y del aprendizaje de las estructuras en la composición escrita. Posteriormente, intentaremos describir algunos trabajos que hablan sobre la importancia de la interacción entre iguales en la composición y sobre la enseñanza de estrategias relacionados con los procesos de planificación, textualización y revisión. Por último, presentamos algunos comentarios sobre entornos apropiados para la enseñanza de la composición y algunas recomendaciones para su enseñanza.

Promoción de aspectos lingüísticos y discursivos

Pocos estudios se han abocado a indagar sobre los efectos de la mejora en el conocimiento del tema y en la promoción de ciertos aspectos lingüísticos en las composiciones. McCutchen (1986) ha demostrado que una mejoría en el conocimiento sobre el tópico del que se escribe, repercute directamente en mejores redacciones escritas.

Duin y Graves (1987) reportaron que la *enseñanza de vocabulario* a adolescentes de primero de secundaria repercutió en la mejoría del léxico y su aplicación en las composiciones. Ellos enseñaron un grupo de trece palabras clave durante varias sesiones en seis días, explicando su significado (dichas palabras versaban sobre un tópico específico). Se demostró que el enseñar un conjunto de palabras relacionadas a los estudiantes, antes de escribir un ensayo en que las palabras podían ser utilizadas, mejoró la calidad de los escritos. Según los autores, las palabras aprendidas funcionaron como "guías" para orientar las "búsquedas" en la memoria, sobre la información pertinente y necesaria para la escritura del ensayo requerido.

Hillocks (1984), en su vasta revisión de estudios sobre composición, señala de manera concluyente que los trabajos realizados sobre *ejercitación de combinaciones y arreglo sintáctico entre enunciados*, tuvieron efectos positivos posteriores en la calidad de las composiciones solicitadas.

Otros estudios han intentado demostrar los efectos de la instrucción de las *estructuras textuales* en las producciones escritas de los sujetos. La gran mayoría de ellos se han realizado sobre estructuras narrativas y sólo pocos trabajos han sido efectuados con estructuras expositivas.

Gordon y Braun (1983 y 1985; citado por Espèret, 1991) demostraron con niños de 11 años que la enseñanza explícita de los constituyentes estructurales de los textos narrativos tuvo un efecto direc-

to sobre el número de componentes estructurales que los pequeños incluyeron en sus composiciones de historias. Los efectos permanecieron estables después de una evaluación efectuada a dos meses de terminado el entrenamiento.

Fitzgerald y Teasley (1986) observaron (según la gramática de historias de J. Mandler y la de N. Johnson) los efectos de la instrucción directa de los componentes estructurales de historias narrativas, en aspectos de organización, calidad, coherencia, uso temporal y relaciones causales de las composiciones de niños de cuarto grado. La instrucción directa sobre los componentes tuvo un efecto positivo sobre la organización en los escritos de los niños y también mejoró la calidad total de las composiciones. Sin embargo, si bien hubo un efecto en estos aspectos macroestructurales, la instrucción no pareció tan efectiva para los aspectos microestructurales (coherencia a nivel de enunciados y uso de vínculos temporales y causales). Espèret (1989, citado en 1991) demostró igualmente que el entrenamiento de los componentes estructurales de narrativas en niños de ocho años tuvo efectos positivos en los niveles super y macroestructurales, pero a diferencia del estudio anterior, dichos efectos se extendieron a los aspectos microestructurales.

La influencia del conocimiento estructural en las composiciones, cuando se trata de otro tipo de textos, no es tan clara. Quizá se deba a la poca familiaridad que tienen los alumnos, especialmente los más pequeños, con otro tipo de textos (por ejemplo, los expositivos) y a la poca cantidad de estudios realizados sobre el tópico en cuestión. Sin embargo, algunos estudios han intentado indagar la composición de estructuras expositivas, sin obtener aún resultados concluyentes. Por ejemplo, varios estudios realizados por Raphael y sus colaboradores, con niños de once y doce años (véase Englert y Raphael, 1988), reportaron resultados positivos en el entrenamiento de composiciones de estructura expositiva (textos adversativos y problema-solución).

En conclusión, se ha demostrado en no pocos trabajos que la enseñanza de vocabulario, de recursos sintácticos y gramaticales (construcción de la frase, concordancia de género y número, reglas de concordancia para establecer la cohesividad o coherencia local, etcétera), el conocimiento explícito de las estructuras textuales y la enseñanza del uso de los marcadores discursivos influyen en la mejora del proceso y del producto de la composición escrita; sobre todo en lo que se refiere al nivel de coherencia local. Lo importante a tener en cuenta para el caso de la enseñanza del enriquecimiento del vocabulario y de los aspectos gramaticales-normativos (a los que habría que agregar las reglas de ortografía —sin sobrevalorarlas [véase Cassany, 1999]— y la puntuación; los manuales de redacción y estilo son prolijos sobre tales asuntos) es que estos saberes se enseñen en el contexto de la realización de composiciones con sentido, es decir, genuinas o reales y no ficticias. Dentro del contexto de uso es como mejor deben aprenderse estos conocimientos lingüísticos; de lo contrario, pueden volverse ejercicios monótonos que no le dicen nada al aprendiz y que terminará aprendiéndolos porque así lo exige el profesor o el programa.

Para el caso de la enseñanza explícita de las superestructuras textuales (narrativas, expositivas y argumentativas) con las correspondientes palabras clave y los marcadores de discurso que se suelen asociar a ellas, es posible seguir las recomendaciones mencionadas para el caso de la lectura (véase sección anterior de este capítulo), a las que deberán, por supuesto, añadirse sendos momentos de práctica y ejercitación específicos para la composición. Al momento que se enseña a los alumnos la superestructura de textos durante la lectura (para que éstos luego la utilicen de manera autónoma como estrategia estructural) es posible pasar al dominio de la composición (véase Richgels, McGee y Slaton, 1995). Después de que los alumnos se hayan familiarizado con las superestructuras y su representación gráfica, se les puede pedir que practiquen concomitantemente con ellas en la redacción.

Pueden realizarse algunos ejercicios sencillos antes de que los trabajen de manera individual con los organizadores gráficos para elaborar sus textos. Por ejemplo, a partir de organizadores grá-

ficos llenados por el docente (donde se especifique el tipo de texto, las relaciones retóricas y los contenidos semánticos) sobre algunos párrafos o textos simples que los alumnos utilicen en clase; se les puede pedir que elaboren "su" propia versión del párrafo o del texto según sea el caso. El profesor posteriormente puede pedir a los alumnos que establezcan una comparación de la versión elaborada por ellos con el párrafo o texto original, analizando y discutiendo sobre las semejanzas y diferencias en la coherencia local y global, el estilo, el uso de marcadores discursivos, etcétera. A partir de ejercicios como éste, surgen muchas variantes que el docente puede plantear a sus alumnos (por ejemplo seguir una redacción a partir de un texto incompleto; escribir el final o el principio del texto, etcétera, todo en función de la estructura textual) para introducirlos en la reflexión y enseñanza de la organización superestructural de los textos.

Otros recursos que no excluyen a los anteriores, son los ejercicios por medio de guías o esquemas para las estructuras textuales (Salvador, 1997; Wray y Lewis, 2000) (cuadro 7.15). En estas guías se incluyen algunas preguntas elaboradas de acuerdo con la organización superestructural del texto que se desee escribir, de manera que al contestarlas el alumno realiza una actividad reflexiva sobre qué va a escribir y cómo lo va a organizar, en función de una organización textual y discursiva.

Dos últimas recomendaciones esenciales: Primero, que la enseñanza de las estructuras para las composición puede hacerse siguiendo la estrategia guía del traspaso de la sesión y responsabilidad (véase capítulo anterior). Así, el docente plantea los ejercicios modelando primero la ejecución de su redacción ante los alumnos; luego proponiendo ejercicios de práctica supervisada, y terminar con ejercicios de práctica independiente. También son altamente recomendables las actividades de

CUADRO 7.15 Guía de estructuras narrativas

1. Escenario

- a) ¿Cuándo sucede la historia? _____
- b) ¿Dónde sucede la historia? _____
- c) ¿A quién se refiere la historia? _____

2. Problema

- a) ¿A qué problema se enfrenta el personaje principal? _____

3. Respuesta

- a) ¿Qué siente el personaje principal ante el problema? _____
- b) ¿Qué hace el personaje principal? _____

4. Resultado

- a) ¿Cómo se resuelve el problema? _____
- b) ¿Qué sucede al final de la historia? _____
- c) ¿Cómo se sienten los personajes al final de la historia? _____

aprendizaje colaborativo (véase más adelante). La segunda recomendación iría en torno a que la enseñanza de las estructuras para la composición también incluya los componentes funcionales; es decir, que se trate de elaborar textos ya sean narrativos, argumentativos o expositivos con funciones comunicativas genuinas como informar, persuadir, convencer, divertir, etcétera, pensando al mismo tiempo en destinatarios reales y diversos (Camps, 1993).

La escritura en contextos cooperativos

Como ya hemos dicho, los escritores novatos tienen dificultad para retomar el punto de vista del posible lector, lo que en un momento dado sirve para planificar, escribir y evaluar la calidad de su redacción. Dada su competencia en esta área, ellos se encuentran en una situación "egocéntrica" que les permite escribir, como dirían Flower y Hayes, "prosa de escritor" y no "prosa de lector" (la primera es una escritura para el que escribe, la segunda para comunicar algo a un lector posible; véase Cassany, 1989).

Cada vez más se reconoce el valor de las interacciones sociales y su efecto en el desarrollo cognitivo, en los procesos de socialización y en los aprendizajes académicos (por ejemplo, la escritura). Algunas de las ideas desarrolladas sobre los procesos de interacción han sido retomadas para el caso de la enseñanza de la escritura. La idea central es la siguiente: los procesos de interacción social y de intercambio de opiniones, pueden permitir la creación de contextos apropiados para una escritura cooperativa o con un valor funcional comunicativo, de manera que los procesos de planificación, textualización y revisión de los participantes, se vean influidos en forma recíproca, en tanto que en la interacción comunicativa, los alumnos desempeñan roles simultáneos de lectores y escritores.

Una clasificación interesante sobre los tipos de estructuras subyacentes a las actividades de escritura en grupos, es la presentada por Saunders (1989). Según este autor, la escritura grupal implica cuatro variantes en función del tipo de organización y de los tipos de tareas asignadas:

- a) *Coescritura*. En esta modalidad, la estructura subyacente es completamente cooperativa, dado que los miembros de un grupo de iguales comparten la autoría de composición de un texto y colaboran activamente en los procesos de planificación, textualización, revisión y correcciones.
- b) *Copublicación*. Tiene una estructura cooperativa incompleta, puesto que los miembros copublicadores producen textos individuales, aun cuando participen colectivamente en los procesos de planificación, revisión y correcciones. Los *copublicadores* trabajan juntos para desarrollar un documento colectivo, pero éste se compone de textos realizados individualmente por cada uno de los miembros.
- c) *Coedición*. Ésta es una estructura cooperativa basada en la ayuda. Los coeditores no comparten la co-autoría de los textos (como en las dos anteriores), sino que más bien dentro de un grupo los textos son planeados y producidos individualmente y sólo son revisados en forma conjunta. Esto es, dentro de un grupo, todos son escritores (planean y escriben sus propios textos), luego cada uno de ellos muestra sus "borradores" a los miembros restantes del grupo quienes opinan y revisan los textos críticamente.
- d) *Auxiliares del escritor*. En esta modalidad, los compañeros pueden ayudar voluntariamente en cualquier momento de la composición (planificación, textualización y revisión), sin embargo, no comparten la autoría que posee el escritor que recibe la ayuda; tampoco se especifica la participación en tareas asignadas, todo depende de la acción voluntaria del auxiliar.



En la coescritura todos los miembros comparten la autoría de composición de un texto y colaboran activamente en todos los procesos.

Con base en algunos estudios efectuados sobre escritura en grupo (las cuatro variantes), Saunders (ob. cit.) llega a algunas conclusiones de interés, para su puesta en práctica, a saber:

- Respecto a los procesos de planificación, la única comparación posible es entre coescritores y co-publicadores (dado que en las situaciones de condición y ayuda voluntaria no existe planificación conjunta). En torno a esta comparación, Saunders menciona que los coescritores son espontáneos, dialécticos y expeditos en las actividades de planificación conjunta, mientras que en los copublicadores esta actividad se hace compleja porque deben realizar una doble tarea de planificación (colectiva e individual).
- Sobre el proceso de textualización de contenido, en el caso de los coescritores se involucran más discusiones para alcanzar el consenso de lo que quiere escribirse, todos se esfuerzan por participar porque el grupo depende de la autoría colectiva. En el grupo de copublicadores, la tarea de composición es individual y no se discute sobre la misma. Finalmente, en el caso de la estructura de ayuda, no hay un equilibrio en la participación, uno es el que escribe y otro el que le sigue y aunque le auxilie, es el escritor quien decide la textualización.
- En cuanto al proceso de revisión, aun cuando pueda ser posible que los coeditores practiquen más profusamente las estrategias referidas a este proceso, los coescritores también realizan revisiones continuamente de sus escritos colectivos, desde que planean (revisión de lo planeado), cuando escriben (revisión en marcha) y al terminar el producto (revisión del escrito completo).
- Por lo tanto, si la colaboración verdaderamente promueve niveles altos de aprendizaje, puede esperarse que los coescritores aprendan más que los copublicadores y los coeditores durante todos los procesos de composición (planificación, textualización y revisión). En ese sentido, la estructura de co-escritura es un buen contexto para promover los diferentes procesos de

composición, mientras que las otras estructuras sólo son adecuadas para alguno de ellos (la coedición para el proceso de revisión).

Una propuesta interesante de un contexto colaborativo para el aprendizaje de la composición la constituye el *taller de expresión escrita* o de literatura (si el interés se centra en los géneros y recursos literarios) (véase Cassany, Luna y, Sanz, 1997; Mc Arthur *et al.*, 1993). Las actividades de escritura pueden tener como propósitos centrales algunos o varios de los siguientes: practicar los subprocesos de la composición y las estrategias asociados con ellos, así como las distintas habilidades organizativas y comunicativas (por ejemplo, coherencia, cohesión, adecuación, estilo, registro y aspectos comunicativo-pragmáticos, etcétera) y el conocimiento de las estructuras textuales.

En el taller varios alumnos se reúnen en sesiones de una o dos horas para realizar ejercicios de escritura bajo la guía de un experto, quien coordina las actividades (puede ser un experto en composición escrita o el profesor de clase). Se constituye un temario para el trabajo de composición en las sesiones partiendo del interés de los propios alumnos, quienes pueden hacerse cargo de encontrar documentación necesaria de soporte para las redacciones.

Antes de que los alumnos escriban textos, se recomienda contemplar algunas sesiones en que se realicen actividades de demostración, modelamiento y de coreducción enseñante-alumnos. En ellas la idea es que el profesor escriba demostrando ante los alumnos cómo se elaboran algunos textos (aspectos retóricos, normativos, etcétera). Después se recomienda comenzar con sesiones de coreducción, iniciar la escritura él solo y luego escribir conjuntamente con los alumnos ciertas partes de la composición, o dejar para ellos distintas tareas, como pueden ser: completar la planificación, la textualización, la revisión, etcétera. En todas las actividades, mientras el profesor redacta ante los ojos de los alumnos puede ejecutar actividades de modelamiento metacognitivo (véase capítulo 6) sobre los distintos subprocesos o estrategias involucradas.

Posteriormente, como parte más importante del taller, se deben realizar actividades extensivas de producción a cargo de los alumnos. Las funciones del enseñante en ellas serían las de guiar y asistir a los alumnos participantes en todo momento. El enseñante proporciona dicha ayuda mediante "encuentros" que consisten en:

- a) *Diagnosticar y leer.* El docente pregunta al alumno sobre sus propósitos de escritura, la percepción que él tiene de su composición, las dificultades y carencias que ha tenido, etcétera; posteriormente, procede a leer las producciones conjuntamente con el alumno, al tiempo que elabora algunas preguntas y escucha comentarios de los alumnos sobre su construcción, etcétera.
- b) *Comentar las producciones.* El docente hace sugerencias y recomendaciones sobre las producciones de los alumnos, en relación con errores o aspectos poco trabajados que merecen ser depurados.

En cada sesión se realizaban actividades de escritura donde se aplican los encuentros-entrevistas de acuerdo con los propósitos instruccionales que se pretende alcanzar. De hecho, los encuentros deberán ser breves pero sustanciosos, más si se trata de grupos.

Igualmente, pueden integrarse actividades de grupos cooperativos bajo contextos de coedición, etcétera, según los subprocesos o estrategias que interese promover (véase el análisis líneas arriba) y donde el profesor también necesariamente deberá efectuar una supervisión continua por medio de "encuentros" con los distintos equipos de trabajo. Por último, en las sesiones del taller es posible programar actividades de escritura con diversas finalidades y también incluirse distintos géneros y organizaciones retóricas.



Los talleres de expresión escrita son una propuesta interesante para el aprendizaje de subprocesos, estrategias y habilidades de escritura.

Instrucción de los subprocesos y estrategias

Se han llevado a cabo varios estudios para intentar enseñar las estrategias, habilidades y procesos que caracterizan el pensamiento del escritor experto, en sujetos novatos o inmaduros y a través de ellos se ha intentado desarrollar técnicas y procedimientos de enseñanza para las estrategias y subprocesos, con el fin de estructurar metodologías más amplias o intentos curriculares que puedan ser introducidos en las escuelas (véase Alonso, 1991; Bereiter y Scardamalia, 1993; Bruer, 1995; Salvador, 1997).

A continuación, se describirán brevemente algunas experiencias de ciertos grupos de investigadores connotados en el campo; posteriormente esquematizaremos algunas conclusiones generales con base en dichos trabajos.

Antes de iniciar, cabe decir que la mayor parte de los alumnos, de los ciclos iniciales hasta los superiores, tiende a guiarse por el modelo de "decir el conocimiento". Ya sea por la naturaleza de las tareas y actividades que se plantean en las instituciones escolares, o por buscar una estrategia que les reditúe poco esfuerzo y velocidad en el acto. Como ya hemos visto, una gran parte de los alumnos planifica y reflexiona poco sobre sus escritos, no autorregula el acto de la composición teniendo presente los propósitos por los cuales escribe, y revisa de manera imperfecta sus procesos y productos de escritura. Al parecer ha quedado claro que el objetivo central es cómo hace que los alumnos logren enfrentarse a las distintas tareas de composición en su vida escolar cotidiana de una manera estratégica y autorregulada, considerando los aspectos retóricos y comunicativos dentro de ciertas prácticas culturales y como unidades de discurso.

En los últimos años, la investigación en el campo ha centrado sus esfuerzos en buscar cómo mejorar dichos aspectos, por lo que queremos dedicar en esta breve sección a presentar algunos

trabajos que nos parecen relevantes (amén de considerar también los anteriores apartados) para una propuesta de enseñanza de la composición escrita.

Varios autores han denominado al acto de planificación de la composición como el *subproceso central de la composición escrita*. Como ya vimos lo ideal es que los alumnos sean capaces de desplegar, ante una actividad de composición compleja, lo que Flower ha denominado una “planificación constructiva”. Recientemente, Flower (1995) desarrolló una propuesta llamada “planificación colaborativa” que consiste en la recreación de un contexto para “hacer visible” la actividad de planificación en el contexto de la colaboración.

Se forman parejas (el “escritor” y el “asistente”; aunque también podrían formarse grupos pequeños) que trabajan el subproceso de planificación considerando las dimensiones propósito, audiencia y organización retórica, para escribir con ayuda de un “pizarrón para planificar”, (figura 7.5). En dicho pizarrón se presentan paneles que indican los aspectos que el escritor debe tomar en cuenta para su actividad planificadora y que sirven también al asistente para que comente sobre la naturaleza y las características de la planificación que está desarrollando aquél. Primero, el escritor explica lo que desea escribir y presenta con cierto detalle el plan que tiene sobre cómo desarrollarlo; posteriormente el asistente podrá dirigir preguntas al escritor sobre los aspectos cruciales del panel, por ejemplo: ¿quién será tu destinatario o audiencia?, ¿qué tanto sabes de lo que quieres escribir?, ¿cómo desarrollar tu texto para expresar el punto clave?, etcétera (los papeles de escritor y asistente deberán intercambiarse durante las sesiones). En las interacciones entre escritor y asistente se van estableciendo construcciones conjuntas sobre cómo elaborar una planificación más eficaz de los

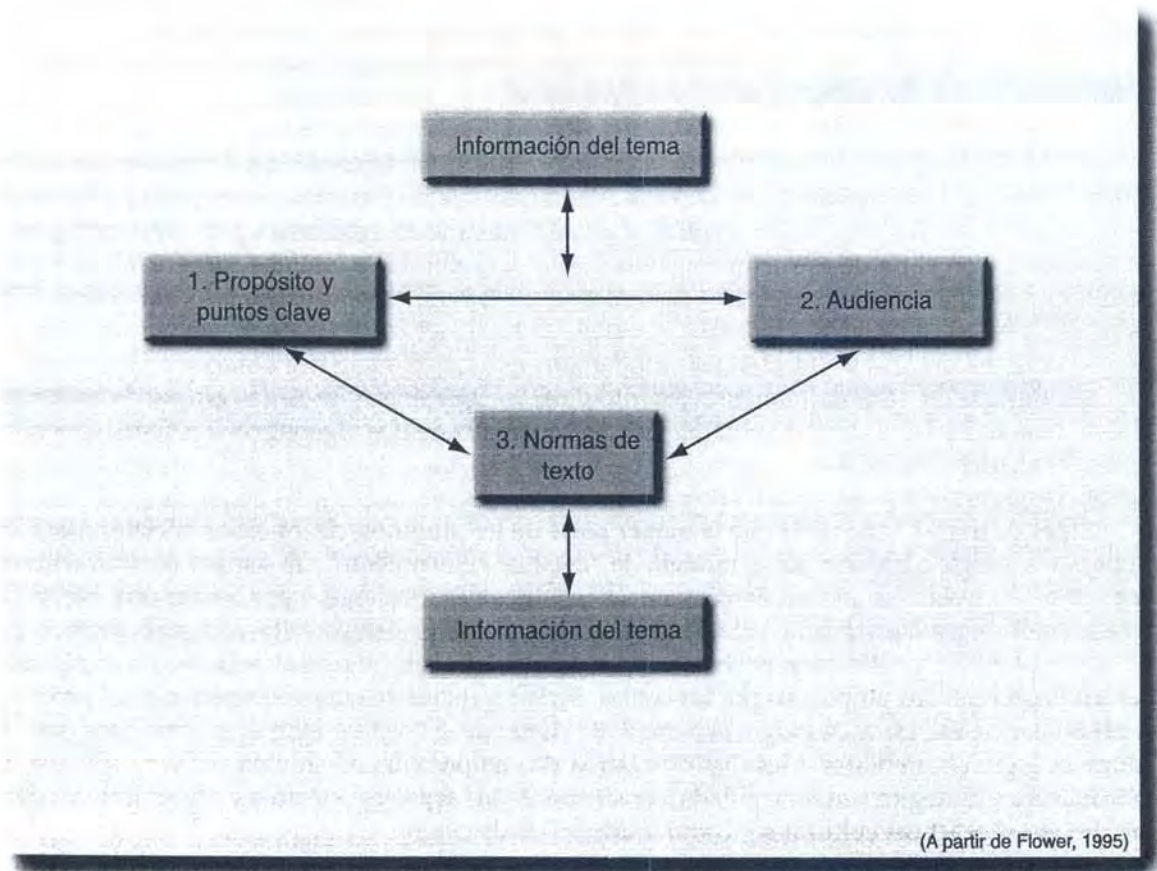


Figura 7.5 La pizarra del planificador para trabajar la planificación colaborativa.

textos; además, en ellas se logra establecer un diálogo metacognitivo y reflexivo sobre aspectos que comúnmente realizamos de manera interna en nuestra habla interior.

Como podrá observar el lector, lo importante consiste en hacer visibles las preguntas clave que deben ocurrir en el "espacio de planificación", las cuales son problematizadas conjuntamente con el asistente durante las sesiones, para que el escritor, al final, aprenda a desarrollar una planificación constructiva. Esta propuesta de la planificación colaborativa ha demostrado su eficacia con estudiantes universitarios, quienes, después de realizar un entrenamiento en esta propuesta, demostraron mayor habilidad para planificar sus textos, pues aprendieron a tomar en cuenta de una manera más eficaz los distintos elementos del "espacio de planificación". Asimismo, se han realizado varias aplicaciones y experiencias dentro del aula inspiradas en la propuesta, ya sea en las clases de lengua o en otras (por ejemplo, Ciencias Sociales), logrando igualmente resultados positivos.

El grupo de Englert y Raphael (1988) han propuesto una metodología de entrenamiento que ellos llaman *aproximación dialógica*, basada en la creación de una situación de enseñanza, donde el instructor apoya a los aprendices (escritores novatos) verbalizando sus pensamientos y estrategias "en voz alta" cuando escribe. Simultáneamente, el instructor puede ir enseñando los recursos cognitivos de que dispone mediante el modelado y continuas explicaciones. En el contexto de este diálogo *instructor-aprendiz*, se supone que este último internalizará las autoinstrucciones y las estrategias que regulan la ejecución escrita en cada uno de los tres procesos que la componen.

Englert, Raphael y sus asociados han realizado varios estudios para demostrar la eficacia de este procedimiento de enseñanza contextualizado dentro de un programa más amplio que han denominado *Instrucción cognitiva de estrategias de escritura*, donde además se usan otros recursos como las llamadas "fichas para pensar" (*thinks-sheets*), así como la enseñanza explícita de estructuras retóricas (cuadros 7.16, 7.17 y 7.18).

Por ejemplo, Englert, Raphael, Anderson, Anthony y Stevens (1991) llevaron a cabo un estudio para examinar los efectos del programa con sujetos normales y con sujetos con problemas de aprendizaje en sus composiciones de textos expositivos (explicativos y adversativos). Los sujetos del estudio fueron niños de cuarto y quinto grado provenientes de clases regulares y especiales.

El núcleo central del programa lo constituyeron los diálogos entre el instructor y los estudiantes, y la creación de situaciones de andamiaje y transferencia del control para la enseñanza autorregulada de estrategias de composición de textos expositivos. En el entrenamiento se utilizaron las "fichas para pensar" como apoyos y también se enseñó la estructura de algunos textos expositivos. Durante siete meses de entrenamiento se realizaron las siguientes actividades: entrenamiento en la estructura de los textos, modelamiento de las estrategias de escritura, práctica guiada y uso independiente de estrategias.

Los hallazgos centrales del estudio reportaron que el programa basado en la aproximación dialógica, fue efectivo en las dos poblaciones, lográndose la mejora de las composiciones expositivas entrenadas. Asimismo, se demostró que dichos efectos en el aprendizaje de las estrategias de escritura fueron transferibles a otro tipo de textos no contemplados durante el entrenamiento. Englert y colaboradores explican sus resultados destacando que el procedimiento de enseñanza dialógico tiene la ventaja de hacer visibles los procesos y estrategias empleadas por el instructor experto cuando compone textos, de tal modo que al alumno se le facilita su comprensión y su posterior internalización.

Del mismo modo, Bereiter y Scardamalia (1987) desarrollaron algunas propuestas para la enseñanza de los subprocesos y estrategias realizadas durante la composición. De acuerdo con su propia propuesta de los modelos del escritor experto y del novato, expuestos en una sesión anterior, el objetivo principal de sus trabajos se ha centrado en idear procedimientos eficaces para promover la

CUADRO 7.16 Hojas para pensar

Guía para la planificación del texto

Antes de escribir, trace un plan

Qué escribir. ¿Qué ideas tengo acerca del tema?

¿Hay alguna idea importante que aún no he considerado?

¿Algún aspecto en el que nadie se le ocurriría pensar?

Elaboremos las ideas

¿Hay alguna idea que no queda suficientemente clara?

¿De esta forma se entiende mejor?

¿Hay ideas repetidas? ¿Cuál puedo eliminar?

Mi intención. ¿Con qué finalidad escribo esta redacción?

¿A quién va dirigida? ¿Quién la leerá? ¿Cuál(es) puede(n) ser su(s) punto(s) de vista?

Tomado de Castelló, 1995.

CUADRO 7.17 Hojas para pensar

Guía para la organización del texto

Organice el texto

Debe pensar cómo organizar las ideas que tenemos. Para hacerlo, lo más importante es tener en cuenta el objetivo propuesto, el tipo de texto que quiere hacer y quién va a leerlo.

Debe decidir:

- ¿Cómo empezar?
- ¿Qué ideas pueden agruparse en un mismo párrafo?
- ¿Cómo se ordenan los distintos párrafos?
- ¿Qué dejará para el final?

Organice el texto

Debe decidir cómo empezar su redacción y el orden que seguirá para explicar sus ideas. Lo más importante es pensar en el objetivo propuesto, el tipo de texto que quiere hacer y quién va a leerlo.

¿Cómo empezaré?

¿Cómo voy a ordenar mis ideas? ¿Qué voy a escribir primero?

¿Y después?

¿Qué reservo para el final?

Tomado de Castelló, 1995.

CUADRO 7.18 Hojas para pensar

Guía del proceso de revisión (textos argumentativos).

¿Qué he escrito?

Ahora que ya ha acabado de escribir, lea el texto entero y fíjese primero en los apartados que le gusten más y en los que le gusten menos.

- Coloque un asterisco en los apartados que más le gusten, aquello que le parece que no hay que revisar.
- Coloque un signo de interrogación (?) en aquellos apartados que crea que no quedan suficientemente claros y que no le gusten

Estas preguntas pueden ayudarle a valorar el texto:

- ¿Queda clara la organización del texto? ☐ mucho ☐ bastante ☐ nada
- ¿Por qué? _____
- ¿Cuál era su intención? _____

Teniendo en cuenta esta intención:

- ¿Hay suficientes argumentos y estando bastantes justificados?
☐ mucho ☐ bastante ☐ nada
- ¿Se discuten opiniones contrarias?
☐ mucho ☐ bastante ☐ nada
- ¿Quedan claras las ideas?
☐ mucho ☐ bastante ☐ nada
- ¿La forma de empezar es acertada?
☐ mucho ☐ bastante ☐ nada
- ¿Y el final?
☐ mucho ☐ bastante ☐ nada
- ¿Resulta interesante?
☐ mucho ☐ bastante ☐ nada
- Cuando lo lea un compañero, ¿se va a dar cuenta de mi intención?
☐ mucho ☐ bastante ☐ nada

Tornado de Castelló, 1995.

transición del modelo de “decir el conocimiento” al de “transformar el conocimiento”. Dos de las propuestas instruccionales más ampliamente reconocidas para lograr el cambio estructural son la facilitación procedimental y la concretización de metas.

La *facilitación procedimental* es un sistema de ayuda que se compone de los apoyos del facilitador y de una serie articulada de rutinas y ayudas externas confeccionadas *ex profeso*, para auxiliar a los aprendices a ejecutar las funciones autorreguladoras sobre los subprocesos involucrados. Algunas de las metas instruccionales principales de la facilitación procedimental son las siguientes: 1) explicitar el conocimiento y las estrategias que ocurren en forma implícita e interna en el escritor; 2) hacer uso de las estrategias de modelado y guiado como elementos centrales del sistema de ayuda, no de la enseñanza directa, y 3) promover la autorregulación en la ejecución de los subprocesos y la reflexión metacognitiva necesaria para el diagnóstico de los errores y la corrección de los mismos.

En este sentido, con base en el conocimiento que se tiene sobre cómo proceden los expertos cuando componen, se ha diseñado una serie de apoyos externos que denominan “fichas de trabajo” (similares a las hojas para pensar véase cuadros 7.16, 7.17 y 7.18), que fungen como autoinstrucciones asociadas con los subprocesos. Los alumnos pueden interactuar en grupos y el enseñante supervisarlos continuamente, mientras se utilizan las fichas de trabajo.

La *concretización de metas* consiste en sustituir metas complejas de tareas de composición, por otras de un tipo más concreto y manipulable. Se supone que al enfrentar al aprendiz al logro de metas más concretas, se puede facilitar de forma indirecta y paulatina el mismo tipo de actividad mental autorreguladora involucrada en metas más complejas de composición. De este modo, la concretización de metas sería una situación propicia para ayudar a fomentar las estrategias necesarias para orquestar y regular los procesos, buscando que éstas sean transferidas posteriormente a tareas complejas.

Según Bereiter y Scardamalia, los dos tipos de aproximaciones de enseñanza son compatibles en tanto que una influye en los medios y deja las metas abiertas (*facilitación procedimental*) y la otra influye en las metas al precisarlas, pero deja los medios abiertos (*concretización de metas*).

Por ejemplo, en un estudio realizado por Bereiter, Scardamalia y Steinbach (1984), donde se utilizó la técnica de la facilitación procedimental, se intentó mejorar las actividades autorreguladoras (enseñarlos a coordinar las interacciones entre los espacios retórico y de contenido) de la composición en niños de doce años.

Se asignó al azar a dos grupos naturales de sexto grado a situaciones de control y experimental. En la situación experimental se les proporcionó una instrucción basada en la facilitación procedimental, modelaje e instrucción directa, la cual se realizó en 19 sesiones semanales (las primeras diez se enfocaron sobre producción de ensayos de opinión y las nueve restantes sobre textos de exposición factual). Los resultados demostraron que en el grupo experimental hubo un incremento en los procesos reflexivos en los que interaccionaban los espacios tópico y retórico, los cuales a su vez eran acompañados por mejoría en la planificación de los tipos de textos estudiados y en la calidad de las producciones. Sin embargo, las mejoras conseguidas en la planificación fueron aquellas referidas especialmente a los niveles locales y no a los globales de la composición.

En resumen, de estas investigaciones efectuadas sobre el entrenamiento de procesos y estrategias pueden derivarse varias conclusiones que de alguna u otra forma han sido logradas de forma consensual por varios grupos de investigadores.

La primera conclusión deriva en que es posible desarrollar una serie de técnicas y procedimientos de enseñanza, encaminados a fomentar los aspectos más creativos y procesales de la composición escrita. Los enfoques presentados coinciden al intentar la enseñanza de procesos y estrategias,

dejando de lado posturas simplistas, basadas en la enseñanza de habilidades de bajo nivel (ortografía, puntuación, sintaxis de enunciados, etcétera), o en la mera ejercitación y práctica. La simple ejercitación o el dar continuamente la oportunidad a los aprendices de escribir lo que ellos quieran, según sus intereses y deseos, se considera insuficiente para mejorar los procesos y estrategias de composición (de hecho, como señala Alonso, ob. cit., se corre el riesgo de reforzar en ellos el modelo de "decir lo que sabe"). La enseñanza de los subprocesos y las estrategias debe hacerse de forma explícita, *haciéndolos visibles* a los alumnos.

La segunda conclusión es que las investigaciones concuerdan en el uso de varios recursos de enseñanza, para apoyar la internalización de estrategias y procesos y lograr con ello cambios en la pericia de la composición. Entre los más utilizados, destacan las ayudas o guías (fichas de apoyo), los diálogos y explicaciones sobre los procesos que ocurren cuando se compone, las oportunidades de escritura en grupo y el modelamiento (metacognitivo) del experto enseñante al alumno aprendiz.

La última conclusión es que se considera necesario proveer un entorno propicio para la adquisición de las estrategias de composición, basado en un *contexto interactivo entre los aprendices (novatos) y un instructor (experto)*, logrado a través de situaciones de andamiaje y transferencia de control progresiva. Las propuestas también coinciden en utilizar la interacción entre iguales como un contexto propicio para el aprendizaje y la práctica de los subprocesos y estrategias.

Recomendaciones para la enseñanza de la composición escrita

Con los avances de investigación recientes en este dominio es claro que los aspectos estratégicos, reflexivos y creativos de la escritura pueden ser enseñados si atendemos adecuadamente a las estrategias y procesos que la componen. Los enfoques que se basan en el aprendizaje "natural", en los productos o en la ejercitación de habilidades simples, deben considerarse como necesarios, pero de ningún modo como suficientes para la enseñanza de la composición escrita.

A partir de las investigaciones sobre este dominio, en las últimas décadas se han revelado importantes cuestiones que debemos considerar si queremos enfrentarnos acertadamente a la problemática de su enseñanza.

Desde finales de los años setenta hasta mediados de los ochenta la mayoría de los trabajos se centraron en realizar investigación básica de los procesos involucrados en la composición y de las diferencias existentes entre expertos y novatos. Gracias a los hallazgos arrojados por este tipo de trabajos fue posible identificar los procesos, habilidades y estrategias de la conducta experta, lo cual trajo como consecuencia lógica la aparición de nuevos enfoques de enseñanza para la enseñanza de la composición.

Varios de los comentarios hechos en el capítulo y la sección anteriores sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje y de comprensión lectora pueden aplicarse al caso de la enseñanza de estrategias y procesos de composición escrita. Por ello, en esta sección también haremos comentarios específicos para este dominio académico.

En principio, debe considerarse la necesidad de planificar el entrenamiento con base en una propuesta metodológica que enseñe las estrategias y procesos de composición, y relacionando este entrenamiento con el conocimiento metacognitivo (el conocimiento que posee cada individuo como escritor) y autorregulado del mismo (la forma de regular todo el proceso). No basta con enseñar o apoyar por medio de los distintos recursos de cada uno de los procesos y estrategias que se incluyan dentro de un programa (por ejemplo, el uso aislado de fichas de apoyo o fichas para pensar); tampoco es suficiente explicarle a los alumnos cómo deben realizarse los pasos necesarios.

Dicho entrenamiento será completo si se incluyen actividades dirigidas a la reflexión sobre el proceso de la composición acerca de cuándo, dónde y en qué contextos comunicativos utilizarlas (atendiendo a los aspectos funcionales). Por supuesto, también es posible seguir la *estrategia de enseñanza constructivista, dirigida a lograr el uso autorregulado de estas mismas actividades vía el traspaso y control de la responsabilidad paulatino a medida que la capacidad de los alumnos aumenta* (tal como se ha demostrado en los trabajos del grupo de Englert y Raphael y en los de Bereiter y Scardamalia).

Las técnicas para la enseñanza de las habilidades de composición pueden ser de distinto tipo:

- El modelado de las estrategias de cada uno de los procesos.
- La enseñanza basada en el establecimiento de diálogos interactivos entre enseñante-experto y aprendices-novatos.
- La importancia de estructurar actividades de interacción con los pares, en las que ellos desempeñen roles simultáneos de lectores y escritores (por ejemplo, los talleres de escritura).
- El uso de distintos recursos de apoyo para facilitar el proceso de internalización de las estrategias.
- El valor de las actividades cotidianas en donde puedan negociarse ampliamente textos (escribir y leer), atendiendo a necesidades comunicativas reales (en función de distintos destinatarios y fines).

Algunas recomendaciones específicas para la enseñanza de la composición son:

1. Ante todo, partir de la idea de que el desarrollo de un texto implica un cierto *tiempo*, que en ocasiones los docentes no están dispuestos a reconocer explícita o implícitamente, por lo que es necesario considerarlo cuando se solicita a los alumnos la elaboración de un escrito, ya sea para comunicar algo o como actividad orientada al aprendizaje de contenidos.
2. Plantear la enseñanza y la práctica de la escritura dentro de *contextos comunicativos reales* (Graves, 1992; Gall, Gall, Jacobsen y Bullock, 1994); es decir, que el texto funcione como un producto social. Esto sin duda permitirá la mayor transferencia y generalización de las habilidades para redactar. Dentro de este marco debe intentarse que los aprendices desarrollen una clara conciencia de lo que implica componer un texto: conseguir un propósito (informar, argumentar, convencer, divertir, emocionar, reflexionar, etcétera), comunicar un discurso a una posible audiencia (características de la audiencia: niños, compañeros, jóvenes, maestros, padres, etcétera), organizar lo que se quiere decir (estructuras y géneros retóricos: narrativos, epistolar, noticias, expositivos, argumentativos, etcétera), desarrollar los mecanismos autorreguladores de los procesos (planificación, textualización, revisión, etcétera) y las estrategias involucradas en ellos.
3. Debe promoverse la creación de *contextos cooperativos* (co-escritores, co-editores, co-publicadores, etcétera, así como de otros más flexibles tales como los talleres de escritura) para la comunicación escrita tanto como sea posible. Mediante las interacciones y participaciones recíprocas entre compañeros y entre éstos y el maestro, los alumnos generan nuevas ideas, se descentran de la prosa de escritor, planifican en función de distintas audiencias, etcétera. Particularmente en la creación de talleres de lectura y escritura, pueden potenciarse de manera integrada los distintos usos y funciones del lenguaje escrito.
4. Enseñar *distintos tipos de géneros y estructuras textuales*, atendiendo a las características estructurales y al uso apropiado de las palabras clave (véase capítulo 5) en cada uno de ellos, pero sobre todo insistir en la enseñanza de los aspectos funcionales (para qué sirven y en qué contextos

sociales) con el fin de que los aprendices los utilicen activamente en la composición de sus textos (véase Camps, 1993).

5. Si bien es recomendable enseñar a los alumnos una amplia diversidad de géneros textuales, sin lugar a dudas el *discurso científico* debería tener un lugar central, puesto que la mayor parte de los textos que los alumnos tienen que escribir dentro de las instituciones escolares, desde la educación básica pero sobre todo en la educación media y superior, se refiere a este tipo de discurso (Cassany, 1999). Las formas privilegiadas de composición que se suelen enseñar, y las que más se volarán, son las de corte literario. Esto también ha tenido como consecuencia que los alumnos muchas veces terminen valorando un "estilo literario malentendido", es decir, la escritura complicada, oscura y opaca a las intenciones comunicativas (se escribe mejor cuando ¡menos se entiende!). Los textos científicos comúnmente son expositivos o argumentativos, escritos de manera impersonal y de forma explícita y directa; a los alumnos se les exige en las escuelas múltiples modalidades de éstos en los resúmenes, las monografías, los proyectos de investigación, los reportes e informes, etcétera. Valdría la pena que se enfatizara este tipo de discurso en los programas de enseñanza de la escritura, dadas sus importantes implicaciones pedagógicas y prácticas.
6. Los ejercicios de modelado, con los materiales escritos de diversos tipos de géneros o discursos, pueden ser importantes si se plantean de forma adecuada (en función del nivel de desarrollo, etcétera). Por ejemplo, a partir de modelos escritos (algún texto conocido para los alumnos) pueden plantearse ejercicios de reescrituración (volver a escribir una parte del texto), ampliación (aumentar y profundizar una parte), descripción (dar cuenta más precisa de una escena del texto), personificación (cambiar la persona o voz que escribe, por ejemplo, de primera a segunda persona, etcétera) (véase Teberosky, 1993).
7. En los procesos de composición que ocurren en el aula (más allá de la clase de español o lengua, y pensando incluso en la idea de un metacurrículo), es necesario reconsiderar la relación entre estrategias, estructuras y contenidos de aprendizaje, y los profesores pueden contribuir reconociendo cuáles de estas estrategias y estructuras pueden resultar más efectivas para las disciplinas que enseñan. Esta actividad es crucial para la inclusión de las mismas en el programa de entrenamiento que se quiera implantar o en el metacurrículo que se intente promover.
8. Es necesario *garantizar condiciones motivacionales* apropiadas para el aprendizaje de la composición escrita (Salvador, 1997). Se han formulado varias recomendaciones para promover un estado motivacional propicio en los alumnos, a saber: a) plantear, en medida de lo posible, las actividades de escritura (por ejemplo, el tema sobre el que se escribe) con base en los intereses y las necesidades de los alumnos; b) crear un contexto favorable, en donde los alumnos no se sientan amenazados cuando escriban; c) situar las actividades de escritura en contextos comunicativos genuinos; d) modelar actitudes positivas hacia la escritura ante alumnos; e) dar oportunidad de escribir ante situaciones y contextos cooperativos; f) explicar y demostrar el valor funcional de la escritura en la vida académica y personal-social de los alumnos.
9. Las computadoras han venido a constituirse como un entorno innovador que trae consigo beneficios evidentes para el aprendizaje de la composición escrita (Prat y Vila, 1993; Salvador, 1997; Znyder, 1993). El uso de procesadores de textos, cada vez más utilizados dentro y fuera de la clase, tiene varias implicaciones educativas como las siguientes: a) facilitan la actividad del acopio de ideas, y el uso y manejo de esquemas, notas y borradores de textos; b) favorecen las actividades individuales y cooperativas de planificación, textualización, edición y revisión; c) incrementan la motivación mientras se escribe; d) generalmente facilitan la corrección ortográfica (los correctores ortográficos ya existentes todavía dependen mucho de las decisiones y el conocimiento del escritor) y el aumento de vocabulario (por ejemplo, los diccionarios personales); e) los alumnos de diferentes edades piensan que al usarlos mejoran sus estrategias de

revisión y la calidad de sus escritos (respecto a esto último, la investigación ha corroborado que los alumnos escriben más en cantidad y en calidad; véase Znyder, 1993), y f) con las nuevas posibilidades tecnológicas, como los correos electrónicos, las listas de discusión, etcétera, pueden favorecerse las posibilidades comunicativas de los alumnos y aumentar las oportunidades de uso de la escritura.

El entorno informático plantea también problemas que es necesario sortear para que resulte verdaderamente eficaz en las aulas, como por ejemplo: contar con equipo adecuado, posibilidad de acceso igualitario para todos los alumnos, alfabetización informática básica, etcétera. Aun subsanando tales problemas y aceptando los beneficios indiscutibles, no se asegura que el proceso de composición pueda mejorarse por el hecho de utilizar la computadora. En este sentido, la eficacia de tal entorno dependerá en gran medida de explotarlo adecuadamente, en todas las posibilidades que abre, para enseñar los subprocesos y estrategias. Los procesadores de texto y otros tipos de soportes lógicos (es posible utilizar o diseñar programas para la enseñanza de la comprensión o la producción escrita, ya sean tutoriales simples, inteligentes o basados en HyperCard) serán capaces de beneficiar el aprendizaje de los procesos complejos de la escritura, si están diseñados y utilizados como herramientas que apoyen las recomendaciones hechas en este capítulo.

Notas breves sobre la evaluación de las producciones escritas

Para terminar quisiéramos presentar de manera esquemática algunas notas breves, que consideramos de importancia, relativas a la evaluación de la composición escrita (véase Camps y Castelló, 1996; Cassany, 1993 y 1999; Cassany, Luna y Sanz, 1994; Salvador, 1997).

1. En primer término, es necesario un cambio en la actitud del profesor-evaluador, que le obligue a dejar el papel de juez-calificador que atiende sólo los productos y los aspectos más simples de la escritura (ortográficos, de puntuación, sintácticos, de aspectos locales, etcétera), sustituyéndola por la de un retroalimentador y apoyador o, mejor aún, la de un colaborador-dialogante (coevaluación) que *centre la actividad evaluativa en los procesos y que coadyuve a mejorar los aspectos más complejos de la escritura* (cohesividad, coherencia, adecuación, etcétera) (cuadro 7.19). Generalmente ocurre que cuando los profesores evalúan los escritos de los alumnos se centran en los aspectos más superficiales o secretariales (puntuación, normativa, etcétera). Corregir sólo dichos aspectos, o poner demasiado énfasis en ellos, conduce a que los alumnos aprendan a considerarlos como lo más importante en sus composiciones escritas (véase Wray, 1993), y, ante situaciones futuras, buscarán estar más pendientes de ellos que de los aspectos verdaderamente relevantes.
2. Cuando se haga las correcciones sobre los escritos de los alumnos, debe procurarse no sólo enfatizar los aspectos negativos sino también los positivos. Los aspectos positivos de la escritura deben reconocerse y animarse, adjuntando comentarios sobre por qué son valiosos para el escrito; cuando haya aspectos negativos (preferible llamarlos "mejorables"), deberán hacerse recomendaciones claras y precisas sobre cómo contrarrestarlos o solucionarlos, lo cual quiere decir que en la evaluación de la composición escrita hay que sancionar menos y retroalimentar más.
3. El profesor también debe aprender a respetar los escritos de los alumnos y procurar que éstos no terminen diciendo lo que él quiere y al modo en que él lo quiere. En tal sentido, se recomienda que el profesor compare el texto real del alumno (el esquema, el borrador 1, el borrador 2, etcétera) no con el texto que el profesor tiene en mente que el alumno haga, sino de preferencia con el texto originalmente planificado por el alumno, el cual debe ser conocido por el enseñante en encuentros que tenga con él. Muchas veces debido a las interacciones, diálogos y apoyos que el enseñante proporciona al alumno, el texto termina siendo coplanificado entre ambos. Ya sea el texto pla-

CUADRO 7.19 Aspecto de las producciones escritas que pueden corregirse

NORMATIVA	• Ortografía • Morfología y sintaxis • Léxico (barbarismo, precisión...)
COHESIÓN	• Puntuación (signos, mayúsculas...) • Nexos (marcadores textuales, conjunciones...) • Anáforas (pronombres, sinónimos, hiperónimos, elisiones...) • Otros (verbos, determinantes, orden de los elementos en la frase...)
COHERENCIA	• Selección de la información (ideas claras y relevantes) • Progresión de la información (orden lógico, tema/rema...) • Estructura del texto (partes, introducción, conclusión...) • Estructura del párrafo (extensión, unidad...)
ADECUACIÓN	• Selección de la variedad (dialectal o estándar) • Selección del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo...) • Fórmulas y giros lingüísticos propios de cada comunicación
OTROS	• Disposición del texto en la hoja (cabecera, márgenes...) • Tipografía (negrilla, cursiva, subrayado...) • Estilística (complejidad sintáctica, repetición léxica) • Variación (riqueza de léxico, complejidad sintáctica...)

Tomando de Cassany, 1993, pp. 31-32.

nificado por el alumno o el coplanificado con el profesor, siempre se debe recuperar la parte original y de autoría que pone el alumno para ser reconocida en la evaluación y para, a partir de ella, hacer los comentarios pertinentes sobre los aspectos positivos y mejorables de su escrito.

4. También es importante darle significatividad psicológica a las evaluaciones y correcciones. Es necesario corregir aquello que la competencia de los alumnos les permita aprender y no lo que no puedan comprender. En este sentido, la evaluación también debe buscar ser adaptativa, en tanto que primero es necesario corregir lo más simple para el alumno y, posteriormente, cuando éste sea capaz de entenderlo, corregir lo más complejo. Sin embargo, en todo momento se debe buscar **enfaticar los aspectos** que atañen genuinamente a la composición, y no los aspectos de microprocesamiento o puramente superficiales.

5. En la evaluación de los subprocesos y las estrategias de la escritura, un recurso imprescindible lo constituye la *evaluación formativa*, mediante los diálogos y la observación continua que deberá establecer el enseñante con los aprendices (o incluso entre aprendices). La evaluación formativa para el alumno es importante por dos razones: *a)* sirve para ayudar a corregir muchas imperfecciones en el momento en que los subprocesos se están ejecutando y aprendiendo, y *b)* es una fuente valiosa para que el alumno desarrolle criterios de autosupervisión y autoevaluación, los cuales son imprescindibles en el aprendizaje autorregulado de la composición escrita. (Véase capítulo 8.)
6. Para la evaluación de los subprocesos o de las producciones de textos de ciertos tipos de discurso, algunos autores han diseñado ciertas pautas o listas de chequeo que pueden utilizarse para facilitar la labor evaluativa al enseñante (véase cuadro 7.20). Dichas pautas también pueden simplificarse y hacer que los alumnos las utilicen en forma reflexiva para realizar autocorrecciones y autoevaluaciones, ya sea en solitario o, de preferencia, en situaciones de coevaluación con sus pares. A juicio de Camps y Ribas (1998), las pautas utilizadas por los alumnos les ayudan a que éstos reflexionen metacognitivamente sobre la actividad de la escritura (los procesos ejecutados y los productos conseguidos).
7. Es muy recomendable evaluar los productos escritos de manera diacrónica, para valorar los progresos en las ejecuciones de los alumnos. La importancia de los esquemas, notas, borrado-

CUADRO 7.20 Pauta de evaluación del proceso de composición escrita

PAUTA DE AUTOCONTROL DE PROCESO DE REDACCIÓN

Esta pauta puede utilizarse siempre que se escribe un texto para reflexionar sobre el proceso que se ha seguido.

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1. He escrito el texto | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde? • ¿En cuánto tiempo? • ¿Solo o en grupo? • ¿He utilizado pautas o esquemas? |
| 2. Las instrucciones del profesor | <ul style="list-style-type: none"> • Me han resultado útiles. • Me han parecido complicadas. • No las he entendido. |
| 3. He planificado el texto | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuánto tiempo he dedicado a planificar? • ¿Cómo lo he hecho? (esquema, mapa conceptual, lluvia de ideas, etcétera). |
| 4. He hecho un borrador | <ul style="list-style-type: none"> • Siguiendo fielmente lo que había planificado. • Siguiendo la planificación, pero introduciendo algún cambio. • La planificación no me ha servido demasiado. |

CUADRO 7.20 Pauta de evaluación del proceso de composición escrita (*Continuación*)

- | | |
|---|---|
| 5. He revisado el texto | <ul style="list-style-type: none"> • A medida que iba escribiendo. • A medida que iba escribiendo y al acabar el borrador. • He corregido sólo la ortografía y la puntuación. • He corregido también el contenido y la organización del texto. |
| 6. He tenido dificultades para | <ul style="list-style-type: none"> • Empezar a escribir. • Encontrar materiales para informarse. • Redactar el texto (encontrar las frases y las palabras adecuadas, ordenarlas, etcétera). |
| 7. He resuelto las dificultades | <ul style="list-style-type: none"> • Preguntando al profesor. • Consultando el diccionario u otros materiales. • Preguntando a los amigos o a la familia. |
| 8. Después de leer mi texto, o que el profesor lo corrigiera, lo he vuelto a escribir | <ul style="list-style-type: none"> • Porque los compañeros no lo habían entendido. • El texto no era una argumentación, descripción, etcétera. • Me lo ha mandado/pedido el profesor/o • Había muchas faltas (de ortografía, léxico, etcétera). |
| 9. Para escribir mi texto he utilizado | <ul style="list-style-type: none"> • Diccionarios. • Libros de texto y gramática. • Libros de la biblioteca relacionados con el tema. • El texto corregido para reescribir los fragmentos incorrectos. • Los materiales (cuadros, esquemas, etcétera) de la planificación. |

Lo que me ha ayudado a escribir el texto ha sido _____

He aprendido _____

Es conveniente que la próxima vez tenga en cuenta _____

Tomado de Camps y Ribas, 1998, p. 55.

res, etcétera, muchas veces desdeñados, aquí resulta crucial; en ellos van quedando las huellas de los avances, la forma de solucionar los problemas, los errores recurrentes, etcétera, que resultan muy informativos para ver en perspectiva la problemática y los progresos de los aprendices de escritores.

CUADRO 7.21 Una propuesta de criterios para evaluar el portafolios

Criterios para evaluar la carpeta

Cantidad de entradas. Analizamos si el aprendiz:

1. ha producido todos los textos que el docente había establecido;
2. ha tomado la iniciativa para escribir espontáneamente, sin consignas;
3. ha elaborado producciones intermedias para escribir espontáneamente, sin consignas;
4. ha elaborado producciones intermedias (cantidad y tipo);
5. ha escrito de manera continua durante el periodo analizado o si, al contrario, ha concentrado la actividad en lapsos concretos (se analizan las fechas de las entradas).

Calidad de entradas. Analizamos si el aprendiz:

1. utiliza espontáneamente técnicas de composición, aprendidas o no en clase;
2. revisa autónomamente sus producciones intermedias;
3. colabora con sus compañeros para planificar y revisar;
4. hace caso de las sugerencias del docente (tutorías, correcciones) y de los compañeros (tareas de revisión cooperativa);
5. consulta manuales de referencia (gramáticas, diccionarios);
6. usa tecnología informática (procesadores, verificadores, diccionarios CD-ROM).

Diversidad temas, textos, tonos, etcétera. Analizamos si el aprendiz:

1. escribe sobre temas variados (académicos, personales, sociales);
2. utiliza la escritura con diferentes propósitos: guardar datos, desarrollar ideas, organizarlas, etcétera;
3. usa varios tipos de texto;
4. se arriesga a usar registros, estilos y recursos lingüísticos poco conocidos;
5. adapta las técnicas de composición al contexto.

Progresión de composición y aprendizaje. Analizamos si el aprendiz:

1. incrementa o reduce la cantidad de entradas a lo largo del periodo evaluado;
2. mejora la calidad lingüística de los escritos;
3. incrementa o reduce la cantidad de producciones intermedias para un solo texto;
4. diversifica temas, tipos de texto y estilos.

Tomado de Cassany, 1999, p. 272.

8. Una propuesta interesante de evaluación de los productos, que enfatizan los aspectos diacrónicos, la constituye la *evaluación de portafolios o de carpeta* (Cassany, 1993; Valencia, 1993) (cuadro 7.21). En el portafolios el aprendiz presenta una muestra de sus producciones (esquemas, borradores) que ha elegido, y que ha incluso corregido y mejorado; es recomendable que se determinen de antemano los objetivos y el contenido del portafolio, es decir, que se expliquen cuántos y cuáles tipos de texto deben incluirse en el mismo para la evaluación. Además, en el portafolios debe contener un índice y comentarios hechos por los aprendices (y el enseñante) sobre los distintos escritos incluidos. Los criterios de evaluación pueden ser elaborados por el profesor o en conjunción con los alumnos, y las evaluaciones pueden ser hechas por el profesor, por los propios autores, por otros compañeros o por todos ellos. El portafolios, además un valor formativo, puede usarse para la evaluación sumativa; no obstante, el valor formativo constituye su esencia, ya que le permite al aprendiz analizar, reflexionar, comentar y aprender a evaluar sus propias producciones, sobre todo si son valoradas no sólo por él, sino por el enseñante y algunos de sus compañeros.

Sumario



En este capítulo nos hemos centrado en describir los procesos de comprensión y composición de textos, los cuales se consideran de importancia fundamental por sí mismos y para la realización de distintas actividades académicas de todos los niveles educativos.

La comprensión de textos se definió como un proceso cognitivo complejo de carácter constructivo en el que interaccionan características del lector, del texto y de un contexto. Cuando el lector se enfrenta a un texto para aprender a partir de él, utiliza distintos recursos activamente, como estrategias y esquemas.

En el texto presentamos distintas estrategias específicas, metacognitivas y autorreguladoras que pueden ocurrir antes, durante y después del proceso, y que pueden promoverse para mejorar la comprensión lectora. Por último, se hacen algunas recomendaciones sobre la forma de enseñanza de estrategias para mejorar la comprensión de los aprendices.

La composición de textos también es un proceso cognitivo complejo autorregulado. En este capítulo se presentaron las características principales de los escritores expertos y novatos y se discutieron dos modelos abstractos que describen genéricamente la forma en que cada uno de estos escritores componen un texto. También se presentaron algunas recomendaciones sobre de manera de enseñar los aspectos más creativos de la composición escrita.

Tanto para la enseñanza de las estrategias de comprensión como para las del dominio de la composición, la enseñanza que se ha demostrado más efectiva es aquella que se basa en la transferencia del control y la práctica guiada en contextos dialógicos entre un enseñante y los aprendices.

Actividades de reflexión e intervención

1. Analice cuáles son las características generales de las actividades de comprensión y producción de textos que realizan sus alumnos. Compárelas, sin ánimo de afectar a sus alumnos, con las descripciones ideales de los lectores y escritores hábiles que se presentaron en el texto. ¿Qué conclusiones puede obtener de ello?
2. Con base en lo revisado en el texto, indague y reflexione por diversos medios (observación de los productos, comentarios, entrevistas, discusiones grupales, etcétera) sobre las estrategias y habilidades que sus alumnos poseen para comprender y componer textos.
3. Analice qué posibilidades tienen sus alumnos para profundizar en la comprensión y composición durante las actividades que usted propone en clase.
4. ¿Qué tantas oportunidades u opciones han tenido sus alumnos dentro de su clase para realizar una actividad de lectura o escritura compartida? Acepte el desafío y planea una situación de este tipo; posteriormente discuta y valore la experiencia con sus propios alumnos y, de ser posible, con otros profesores.
5. Sobre la evaluación de la comprensión y de la composición, reflexione cómo emplear la evaluación de portafolios. Comente la posibilidad de hacerlo y anime a sus colegas a reflexionar sobre la forma de emplearla en sus asignaturas o grados que imparten.

Díaz-Barriga y Hernández, G. (20019) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 3ª. Edición. México: MacGraw-Hill. (Capítulo 7)