

Cuatro estrategias metacognitivas para la autoregulación lectora en niños con problemas de comprensión

BENJAMÍN PUGA REYES

Doctorado de Ciencias Sociales y Humanidades/ UAA

INTRODUCCIÓN

La autorregulación de la lectura implica necesariamente el concepto de *metacognición* que, definida por J. Flavell como el “conocimiento de una persona en relación con sus propios procesos cognitivos y los productos relacionados a ellos...monitoreo activo y regulación consecuente y orquestación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos. . . normalmente en la búsqueda de una meta u objetivo concreto”,¹ es a la vez una definición de *estrategia metacognitiva*. A partir de estos conceptos, la enseñanza de la comprensión lectora se ha venido basando en un paradigma de “lectura estratégica”. Se cree que la deficiencia para comprender textos se supera mediante el uso eficiente que de las estrategias de lectura hacen los “buenos” lectores, especialmente las de índole metacognitiva, tales como las entrevistas metacognitivas, la detección de errores y el pensamiento en voz alta. Sin embargo, para los lectores con problemas de comprensión esto tiene una implicación pedagógica. Si el realizar los procesos implícitos en tales estrategias sea cuestión ordinaria para los lectores competentes, en

1 J. H. Flavell. “Metacognitive aspects of problem solving”. En L. B. Resnick, *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1976. p. 232.

la práctica no parece ser el caso para los lectores con problemas de comprensión, pues es ampliamente reconocido que los lectores incompetentes son, por ello mismo, incapaces de 'monitorear', dar un seguimiento a su propia comprensión.² Como bien lo observa N. Yuill, "sabemos, a través de la investigación metacognitiva, que los niños (y adultos) no siempre pueden externar explícitamente acerca del qué y el cómo ellos comprenden, así que instruirlos en la manera de usar lo que concebimos como 'buenas' estrategias no funciona necesariamente".³ pueden externar explícitamente acerca del qué y el cómo ellos comprenden, así que instruirlos en la manera de usar lo que concebimos como 'buenas' estrategias no funciona necesariamente".

Afortunadamente para los niños con problemas de comprensión no todo está perdido, pues sólo hay que recordar que todo individuo tiene derecho a desarrollar sus propias estructuras cognitivas mediante una enseñanza de calidad que les ofrezca oportunidades para estimular su conciencia reflexiva y que nunca es tarde para intentarlo.⁴ De ahí que bien valga la pena intentar estrategias que sean menos directas, pero esperanzadamente más adecuadas para alcanzar una autorregulación lectora en niños con problemas de comprensión. El presente documento propone, entonces, cuatro estrategias metacognitivas (análisis sintáctico, formulación de preguntas, paráfrasis y captación de bromas) cuya función sea el desarrollo de un proceso de auto-retroalimentación mediante la interacción dialéctica entre auto-seguimiento y autocontrol de la lectura, en donde las acciones de las estrategias también sean influidas por este proceso. Para tal fin, se propone adoptar el modelo

-
- 2 N.Yuill, & J. Oakhill, *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1991; K.. Cain. "Childrens' reading comprehension: The role of working memory in normal and impaired development". En S. J. Pickering (Ed.), *Working memory and education*. London, UK: Academic Press. 2006.
 - 3 N. Yuill. "Visiting joke city: How can talking about jokes foster metalinguistic awareness in poor comprehenders?" En D. S. McNamara (Ed.). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 2007., p. 341.
 - 4 B.K. Garner. *Getting to got it: Helping struggling students learn how to learn*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development. 2007., p. 3.

Hacker (ver figura 2) de la comprensión autorregulada en el proceso de la lectura normal.

AUTORREGULACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA

Para analizar el papel que juega la autorregulación en la comprensión lectora, es necesario en primer lugar un acercamiento al concepto de autorregulación en el contexto de aprendizaje en general. En su teorema del sistema autorregulatorio, Conant y Ashby proponen que la condición para que un regulador sea eficiente, éste debe ser un modelo del sistema que regula.⁵ En este sentido, se puede inferir que un sistema regulatorio eficaz es en realidad un sistema autorregulatorio. Basándose en este teorema, Nelson y Narens construyeron un modelo dinámico (figural), que representa la regulación metacognitiva de las estructuras cognitivas de un aprendiz, utilizando un marco referencial de la metamemoria.⁶

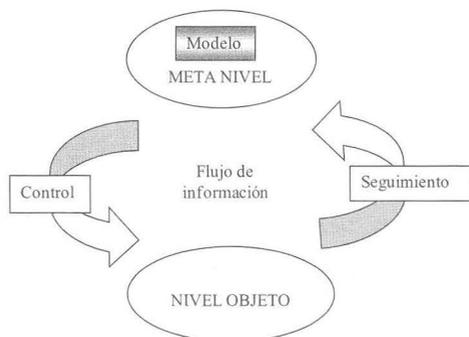


Figura 1. Modelo de metacognición, adaptado de Nelson y Narens.⁷

- 5 R. C. Conant & W. R. Ashby. "Every good regulator of a system must be a model of that system". *Int. J. System Sci.*, 1970, Vol. 1. No. 2. 89-97. Documento Web. Conant_Ashby.pdf. Recuperado 06-05-2010.
- 6 El concepto de metamemoria se refiere a que el individuo es consciente de sus procesos de memoria (almacenamiento y recuperación de información) para utilizarlos a su favor. J.H.Falvell y H.M. Wellman. "Metamemory". En R. V. Kail & J. W. Hagen (Eds.). *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1977, p. 4.
- 7 T. O. Nelson & L. Narens. "Metamemory": A theoretical framework and new findings. En G. H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, 1990. V 26, 125-141, y T. O. Nelson & L. Narens. "Why investigate metacognition?". En J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.),

Según este modelo, la metacognición se compone de dos niveles interrelacionados: el *meta-nivel* es en realidad un modelo 'dinámico' del *nivel-objeto*, al que contiene y puede modificar mediante la acción del 'control' que ejerce sobre éste, provocándole una de tres reacciones (inicio, continuación o término de una acción). El nivel-objeto, por el contrario, se encarga de tener informado al meta-nivel mediante la acción de seguimiento de la información. Sin embargo, un rasgo esencial del modelo es que el flujo de información del modelo no se verifica secuencialmente, sino en forma simultánea. Aunque esta característica interactiva del modelo permita pensar que la dirección del seguimiento de información se origina independientemente en el nivel-objeto, en realidad no se genera sino por la necesidad operativa del meta-nivel.

Del seguimiento metacognitivo de este modelo es posible rescatar algunos conceptos para entender la naturaleza de la lectura de comprensión. Primeramente el de *introspección* ("fuente de datos para ser explicados por procesos internos postulados"⁸), componente central de todo el sistema de memoria y herramienta metodológica. La importancia que la introspección reviste para dar cuenta del seguimiento metacognitivo que realiza una persona reside en su reporte subjetivo acerca, precisamente, de su introspección. Pero esta 'herramienta metodológica' puede conllevar distorsiones, pues los individuos obsevan Nelson y Narens pueden en sus reportes pasar por alto aspectos presentes en el insumo de información o añadir aspectos ausentes del mismo, lo que afecta definitivamente los procesos del control. Para la comprensión lectora, los reportes introspectivos pueden tener una implicación teórico-pedagógica, pues dificultan la veracidad de la estrategia de "entrevistas metacognitivas".

Otro aspecto del seguimiento metacognitivo, propuesto por Nelson y Narens se refiere a la distinción que existe entre un

Metacognition. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1994. pp. 1-26.

8 Nelson & Narens. "Metamemory". , p. 128.

seguimiento retrospectivo (juicio de confianza acerca una respuesta previa de recuerdo) y un *seguimiento de expectativas* (juicio acerca respuestas futuras). Del segundo tipo se deriva un juicio que parece relevante para la comprensión lectora: *juicio de sensación de saber*, que ocurre cuando un lector falla en identificar una contradicción textual, debido a la falta de integrar la información actual, donde se podría ubicar la contradicción, con la información de varios párrafos precedentes;⁹ en otra palabras, confiarse en las últimas oraciones del texto, en lugar de procesar todo el texto como una unidad.¹⁰ Como se puede inferir, esta deficiencia del proceso de la información, que provoca una ilusión de comprender, es un obstáculo para evidenciar la virtud pedagógica de la estrategia metacognitiva de “detección de errores o inconsistencias textuales”.

En cuanto a la autorregulación de la comprensión lectora propiamente dicha, D. J. Hacker construye un modelo metacognitivo con base en el modelo de Nelson & Narens antes descrito, en el que propone un nivel metacognitivo como modelo dinámico de un nivel cognitivo al que contiene y regula mediante los procesos de seguimiento y control en el acto de comprensión de lectura normal; esto es, un modelo autocontenido, autorregulado, de los procesos de comprensión lectora en condiciones normales (figura 2).

Hacker propone un nivel metacognitivo como modelo dinámico de un nivel cognitivo al que contiene y regula mediante los procesos de seguimiento y control en el acto de comprensión de lectura normal; esto es, un modelo autocontenido, autorregulado, de los procesos de comprensión lectora en condiciones normales. El objetivo del modelo es el de la construcción mental (interiorización) del texto base externo, haciendo uso adecuado de todos los recursos de las estructuras cognitivas (nivel cognitivo), a través de una interacción

9 R. H. Maki y S. L. Berry, S. L. (1984). “Metacomprehension of text material”. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1984. Vol.10. No.4, p. 664.

10 J. P. Magliano, L. D. Little, L. D. y A. C. Graesser, A. C. (1993). “The impact of comprehension instruction on the calibration of comprehension”. *Journal of Reading and Instruction*, 1993. 32, (3) p. 50.

entre lecto y texto. El texto contiene el insumo lingüístico, tales como palabras y unidades sintácticas (sintagmas, oraciones y párrafos) que son analizadas en términos semánticos como proposiciones, elementos esenciales de texto base. De ahí se procesan en otro nivel de representación para alcanzar una representación global de la lectura, donde las estructuras cognitivas son modificadas (se logra la comprensión o conocimiento).

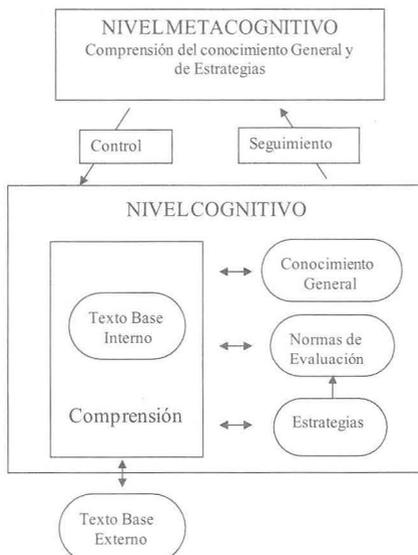


Figura 2. Mecanismos teóricos del seguimiento de la comprensión.
Adaptado de Hacker(1998).¹¹

Las normas de evaluación, pertenecientes al proceso de seguimiento, sirven para comparar el estado de una representación mental dada entre los dos niveles del modelo y se pueden aplicar en cualquier nivel de representación textual siempre y cuando sean específicas de dicho nivel. Según Hacker, a través de similitudes y

11 D. J. Hacker. "Self-regulated comprehension during normal reading". En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.) Metacognition in educational theory and practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1998. pp. 171-174.

diferencias derivadas de la comparación se puede determinar el éxito o el fracaso de la comprensión. Las primeras son indicadores de que la comprensión se logra; por el contrario, las segundas indican un fracaso de comprensión en términos de una sensación de ‘disonancia’ que se puede manifestar como confusión o incertidumbre por el lector, y que puede ser atribuible al texto cuando el lector es capaz de volverlo consistente con su modelo o a la incompetencia del lector cuando éste no logre hacerlo.¹² En cuanto a las estrategias, Hacker sostiene que alivianan la carga de la *memoria operativa*,¹³ facilitando una mayor fluidez en el procesamiento de información, y luego proporciona ejemplos de estrategias de los dos procesos de autorregulación: 1) de seguimiento, tales como re-lectura, vistazo regresivo, predicción, y comparación de proposiciones; y 2) de control, tales como resumen, aclaraciones y corrección de información incompleta o inexacta.¹⁴

Al parecer la parte medular de la autorregulación lectora en el modelo Hacker la constituyen las normas de evaluación, pues sólo mediante el buen funcionamiento de éstas es posible dar un seguimiento más fiel a los procesos interiores y solucionar adecuadamente (controlar) los problemas que se puedan presentar en el momento de la lectura normal. Se puede decir que la evaluación es la condición necesaria de la autorregulación lectora y que el control su condición suficiente. Sin embargo, una función simultánea de evaluación y control no se puede dar de forma espontánea; es necesario que exista algo así como un elemento iniciador, un factor que haga posible una interacción dialéctica entre estas dos condiciones: una especie de auto-retroalimentación. La auto-retroalimentación implicaría el uso de la memoria operativa en términos de activar (evocar) eventos de instrucción dada por maestros; aportaciones de

12 *Ibid.*, p. 174.

13 El concepto de *memoria operativa* se refiere al almacenamiento y procesamiento temporal de información en labores cognitivas. Pero en relación con la lectura, el concepto de *amplitud de la memoria operativa* es pertinente: el número más amplio de oraciones que se puede procesar y que sus últimas palabras sean correctamente recordadas.

14 Hacker, *op. cit.*, p. 171.

compañeros de clase; interacción lingüística con adultos con los que se conviva; lecturas previas, conocimientos lingüísticos (léxicos, fonológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos); conocimientos previos (general y temático); y sobre todo enseñanzas derivadas de errores (propios y ajenos). En este sentido, se puede decir que la calidad de la auto-retroalimentación determina la calidad de autorregulación lectora y, por tanto, la calidad de comprensión. Se trata de la puesta en función de las estructuras cognitivas en forma consciente por el lector, por la que quizá se manifieste la estrecha colaboración entre memoria operativa y metacognición, pues el elemento subyacente de la auto-retroalimentación puede encontrarse en los 'procesos de control' del sistema de memoria propuesta por Atkinson y Shiffrin.¹⁵

Sin embargo, la particularidad de las estructuras cognitivas o conocimiento previo de un lector constituye una restricción para el logro de una construcción mental congruente del texto. Lo que pudiera conducir a la comprensión y conocimiento, también puede convertirse en incomprensión (ideas erróneas) e inferencias defectuosas (prejuicios). Cada lector tiene sus propios conocimientos previos y reacciona acorde con ellos. Hacker conviene en que el privilegio del conocimiento previo en la lectura muestra una tendencia a pasar por alto la información textual, lo que puede conducir a un desbalance entre la sensación de comprender del lector y lo que en realidad el texto expresa. Esta sensación de comprender, anteriormente descrita, puede, en el modelo Hacker, ocurrir de dos maneras: 1) porque la autorregulación de la comprensión no se lleva a cabo, y 2) aunque tal autorregulación se realice, "los lectores construyen un texto conforme a su modelo metacognitivo del texto (entendimiento de lo que ellos creen está en el texto) en lugar del texto real".¹⁶

15 Los procesos de control están a cargo del individuo para operar el flujo de información en todos los niveles de su sistema de memoria. R. C. Atkinson y R. M. Shiffrin. "Human memory: A proposed system and its control processes". *The Psychology of Learning and Motivation*. New York: Academic Press. (1868), 89-122.

16 Hacker, op. cit., p. 179.

Aunque parezca contradicción, quizá ambas situaciones ocurren en el fenómeno de inferencias que McGinite, María y Kimel califican de *estrategias improductivas*,¹⁷ que los lectores incompetentes adoptan debido a que dependen excesivamente del procesamiento ascendente (decodificación) de la lectura. Estos investigadores explican que algunos lectores optan por una estrategia *no-acomodativa*, que en términos piagetianos significa que “asimilan” el texto a sus esquemas, pero sin modificarlos (acomodarlos), esto es, dependen mucho de su conocimiento previo (cualquiera que éste sea), sin prestar mucha atención a la información textual nueva; mientras que otros siguen la estrategia *hipótesis fija*, mediante la cual constituyen su hipótesis desde el principio, derivada de las primeras oraciones del texto, y se aferran a ella llegando incluso a producir interpretaciones descabelladas. Así las cosas, no es de sorprender entonces que los lectores incompetentes construyan inferencias erróneas, pero no porque dejen de aplicar un seguimiento de lo leído, más bien porque son fieles a sus estructuras cognitivas, potencialmente perfectibles, pero actualmente deficientes. En consecuencia, parece razonable intentar estrategias alternas a fin de remediar las deficiencias metacognitivas de los lectores con problemas de comprensión. Y ese es el tema del siguiente apartado.

CUATRO ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Las cuatro estrategias metacognitivas que aquí se proponen tienen un origen cognitivo, pero que gracias al dinamismo del nivel metacognitivo adquieren esta naturaleza. Su fin último es fomentar en los lectores un desarrollo metacognitivo mediante la toma de “conciencia textual”, algo así como lo que Baker y Brown

17 W. McGinite, K. María y S. Kimmel. “El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura”. En E. Ferreiro and M. Gómez Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura escritura*. México, D. F: Siglo XXI. 1982. Pp. 29-49.

llaman “sensibilidad para las restricciones contextualizarles”,¹⁸ y no simplemente inducirlos a la imitación de estrategias que no tienen sentido para ellos a causa de su deficiente procesamiento cognitivo-metacognitivo, tal es también el caso del “pasamiento en voz alta” a la hora de leer, ya que los reportes verbales introspectivos de procesos cognitivos no siempre resultan fieles, “pues pueden ser también distorsionados para incluir estrategias más inteligentes de lo que el lector en realidad utilizó, quizá con el ánimo de agradar al examinador o para aparecer ‘listo’ ”.¹⁹ Por estas razones, se proponen las siguientes estrategias metacognitivas: *análisis sintáctico* (-semántico) de oraciones de un texto para adquirir una conciencia de cohesión textual; *formulación de preguntas* a manera de discusión del tema y respuestas de pruebas de opción múltiple; *paráfrasis* de oraciones, trozos de texto o párrafos; y *captación de bromas* en el tratamiento del vocabulario, giros lingüísticos o lenguaje figurado con el fin de desarrollar una especie de “conciencia metapragmática”.²⁰

El *análisis sintáctico* [parsing] es un concepto que presenta dos acepciones: como proceso que asigna una estructura gramatical a una cadena de palabras y, algunas veces, como un proceso de extracción de significados de una oración.²¹ Al parecer las dos nociones son complementarias; pues no es posible asignar una estructura gramatical a un conjunto de palabras, o sea, asignarle la categoría de frase, oración o cláusula (aún de párrafo) sin la participación del significado de elementos gramaticales y las relaciones semánticas en que éstos se ven involucrados. Van Gompel

18 L. Baker y A. I. Brown. “Cognitive monitoring in reading”. En J. Flood (Ed.), *Understanding Reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association. 1984, pp. 34-36.

19 G. S. Paris y J. Flukes. “Assessing children’s metacognition about strategic reading”. En S. E. Israel, C. Collins Block, K. L. Bauserman, & Kinnucan-Welch, K. (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction and professional development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2005, p. 123.

20 Sucintamente sería “la habilidad para dar seguimiento a la adecuación de la referencia de los mensajes y para comprender los diferentes aspectos de la relación entre el lenguaje y sus contextos”. J. E. Gombert. *Metalinguistic development*. England: Chicago University Press. 1992., p.119.

21 S. G. Pulman, S. G. “Computational models of parsing”. En A. W. Ellis (Ed.), *Progress in the Psychology of Language*, Vol. 3, 253-300. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1987. p.165.

y Pickering sugieren esta complementariedad, al sostener que el proceso central de la comprensión de una oración subyace en la construcción de su estructura sintáctica.²² En realidad de lo que se trata, entonces, es de un análisis sintáctico-semántico. Un problema aparente estriba en determinar cómo se da este proceso. Existen dos enfoques explicativos. El *interactivo* sostiene que el procesador echa mano, al instante de la lectura (“inmediatamente”), de toda fuente de información de manera simultánea, tales como semántica, pragmática, contexto discursivo, estructura sintáctica; mientras que el enfoque *modular* (información sintáctica encapsulada) concibe el uso “demorado” de tales fuentes.²³

Este dilema es aún tema de controversia. No obstante, el servicio que pudiera prestar el que muy bien puede denominarse “análisis sintáctico-semántico” de la comprensión lectora es doble: en general, para aclarar ambigüedades de oraciones sintácticamente confusas y, en particular, para el apego del lector al texto. El apego al texto implica el control del uso de los esquemas cognitivos a la hora de formular inferencias. De esta manera, el proceso de análisis estructural involucra el uso de otras estrategias, tales como vistazo retrospectivo y re-lectura de trozos textuales, entre otras. De ahí que el propósito del análisis sintáctico-semántico se enfoque principalmente en las relaciones textuales de cohesión, tales como las relaciones conjuntivas, la referencia anafórica y la referencia metafórica.

En cuanto a la *formulación de preguntas*, es indudable que constituye una parte central de enseñanza de la comprensión lectora, ya que hasta ahora parece ser el modo más adecuado de darse cuenta si el lector ha formado una representación congruente (o aproximada) del texto. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, las preguntas generalmente son (aunque no exclusivamente) orales y tienen lugar tanto antes, durante y después a la lectura, pero en el proceso de

22 R. P. G. van Gompel y M. J. Pickering, “Syntactic parsing”. En M.G. Gaskell (Ed.), *The Oxford handbook of psycholinguistics*. New York: Oxford University Press Inc. 2007. p. 289.

23 *Ibid.*, pp. 289-292.

evaluación (más formal) se realizan por lo regular en forma escrita.

Algunos autores consideran las preguntas como la prueba catalizadora de la comprensión lectora; distinguen preguntas “superficiales” de las “profundas”, aduciendo que las primeras se formulan acerca de material explícito, mientras que las segundas van más allá, hasta inducir inferencias y, en lo que respecta al ámbito educativo, firman que la incidencia de la formulación de preguntas en la comprensión es insignificante, debido a que la mayoría de los maestros formulan sólo preguntas superficiales.²⁴ Alison King,²⁵ en la misma línea de análisis, propone que existen inferencias superficiales (literales, simples, automáticas) derivadas del texto base e inferencias profundas (complejas, más elaboradas). Asimismo, en comunión con el problema de la sensación de comprensión que experimentan no pocos lectores, King lo atribuye a que dichos lectores se conforman solamente con construir el sentido del nivel literal del texto base, sin aspirar a explicar la conexión que existe entre éste y el contexto situacional (fuera del texto). Los autores anteriormente mencionados proponen diversas estrategias dirigidas a superar tales deficiencias; sin embargo, dado las características de los lectores deficientes, se opta por preguntas en forma de discusión del texto, de lectura guiada.

En esta forma dialogada se discute el texto por el grupo entero y el maestro se encarga de formular preguntas profundas que sondan el proceso de pensamiento de los alumnos al formular preguntas de calidad, que reflejen una participación de calidad de los alumnos mediante respuestas más elaboradas. A decir verdad, el secreto del éxito no reside en la enseñanza directa como tal, sino más bien en la naturaleza y contenido de la interacción estudiante-maestro.²⁶ Pero

24 A. C. Graesser, S. S. Swamer, W. B. Baggett y M. A. Sell, M. A. “New models of deep comprehension”. En B. K. Britton & A. C. Graesser (Eds.), *Models of Understanding Text*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1996. pp. 22-23.

25 A. King. “Beyond literal comprehension: A strategy to promote deep understanding of text”. En D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 2007. , pp. 267-270.

26 P. D. Pearson y L. Fielding. “Comprehension instruction”. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosen-

también puede ser problemático, ya que si el maestro no les da la oportunidad de participar a todos los estudiantes por igual, entonces se produce una pasividad en aquéllos menos aptos, que se inhiben de contestar por temor a las críticas.²⁷ En tales circunstancias, para que el enfoque funcione, primeramente se necesita que el maestro abandone la práctica de usar los alumnos que siempre contestan. Esta práctica, tan común en nuestras aulas, no pocas veces tiende a producir estudiantes fracasados, que de otra manera podrían destacarse en la vida académica. En este sentido, los maestros tienen la responsabilidad de crear un ambiente propicio, para que los alumnos de baja auto-confianza no resulten opacados por aquéllos que acaparan la dinámica del grupo.²⁸

El tipo de cuestionamiento que aquí se propone es el que cuyas preguntas hagan reflexionar a los estudiantes de las implicaciones de sus respuestas, con el fin de re-dirigir sus inferencias. Las preguntas adecuadas se generan para facilitar la construcción de una explicación del tema en cuestión y generalmente emergen cuando una persona intenta ir más allá del conocimiento ya dado.²⁹ Se espera que esta práctica sí sea posible de imitación razonada por parte de los alumnos, aún sin indicárselo. El percibir que existen incongruencias de una respuesta con las condiciones textuales (sintácticas, semánticas o pragmáticas), aun cuando tal observación también esté fuera de dirección, demuestra que los lectores ya se apegan más al texto. Otra práctica de preguntas es la que tiende a enfocar la atención de la memoria operativa en el texto y que consta en formular preguntas similares a las de pruebas de opción múltiple, ya que, según Bormuth, Carr, Manning y Pearson, éstas son esenciales para la práctica de tomar una prueba, como fuente de

tal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, II. Withe Plains, NY: Longman.1991. p.841.

27 J. F. Almasi y K. Garas-York. "Comprehension and discussion of text". En S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge. 2009. p. 470-471.

28 L. M. Rosenblatt. *La literatura como exploración*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica. 1938/2002., p. 96.

29 Graesser et al., op. cit. p. 22.

retroalimentación para alumno (conocer su desempeño) y maestro (para enmendar su enseñanza.)³⁰ Para el maestro el valor didáctico de este tipo de preguntas estriba en darse cuenta cómo se plantean, de manera que se aseguren respuestas derivadas de su comprensión.³¹ Entonces habría razón para argumentar que toda evaluación de la comprensión lectora comienza con la comprensión de las preguntas mismas.

En lo referente a la *paráfrasis*, se le define como una versión alternativa de una oración o trozo textual sin cambiar su significado, pero de ninguna manera reducida a una traducción palabra por palabra.³² La paráfrasis constituye la condición sine qua non de la comprensión lectora, porque mediante sus propias palabras el lector materializa el pensamiento de autor, dinamiza al texto, aunque solamente sea una aproximación. Una muestra de evidente comprensión lectora se manifiesta cuando el lector es capaz de reformular los pensamientos del autor en su propio lenguaje y sin ambigüedades.³³ En otras palabras, “la paráfrasis requiere tanto de una lectura en pos de la comprensión como de la reformulación escrita, concreta y concisa, del significado original del autor en las propias palabras del estudiante.”³⁴ En este sentido, la paráfrasis es un proceso que involucra también la escritura, con el fin de estimular un entendimiento más profundo de textos; pero a decir de Fisk y Hurst, la paráfrasis en realidad integra los cuatro factores de la comunicación: lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral.³⁵ Más aún, Shugarman y Hurst proponen el uso de nuevas formas

30 J. R. Bormuth, J. Carr, J. Manning, D. Pearson. “Children’s comprehension of between- and within-sentence syntactic structures”. *Journal of Educational Psychology*, 1970. Vol. 61, No. 5, pp.349-351.

31 R. C. Anderson. “How to construct achievement tests to assess comprehension”. *Review of Educational Research*, Spring, 1979. Vol. 42. No. 2. 145-170.

32 D. Crystal. *A dictionary of linguistics & phonetics*. Fifth Edition. Malden, MA: Blackweel Publishing, Ltd. 2003., p. 336.

33 A. J. Harris y E. R. Sipay. *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods*. White Plains, NY: Longman, Ninth Edition. 1990., p. 537.

34 S. L. Shugarman y J. B. Hurst. “Purposeful paraphrasing: Promoting a nontrivial pursuit for meaning”. *Journal of Reading*. 1986. 29, p. 396-399.

35 C. Fisk y B. Hurst. *Paraphrasing for comprehension*. *The Reading Teacher: A Journal of the*

de representar el texto original (la elaboración), como una de tres formas de paráfrasis,³⁶ que al parecer son susceptibles de adaptación al nivel cognitivo de tercero de primaria: la *paráfrasis simple* se refiere a una reformulación de trozos textuales cortos, párrafos u oraciones temáticas, El *resumen* sirve para resaltar los puntos centrales de textos más largos, series de párrafos, tablas, gráficas, entre otros. La *elaboración* propone transformar un texto escrito en nuevas formas de representar su significado, mediante la creatividad del lector, tales como dibujos o tablas, por ejemplo. Estas formas se pueden adaptar a la enseñanza en las siguientes tres fases:

Identificación del trozo textual a parafrasear. Por ejemplo, unidades de cohesión (conjuntivas, anafóricas o metafóricas). El material puede ser cualquier tipo de lectura (libros de texto, revista, libros de la biblioteca del rincón, etc).

Copiar el trozo textual y escribir su paráfrasis (y re-leer para ajustar el significado). La escritura a este nivel no es muy sofisticada, pues los alumnos comienzan a aprender a expresarse en sus propias palabras, así que habrá no pocas ocasiones en que repetirán algunas palabras (y aún seguirán la estructura) del texto original, pero lo importante es el esfuerzo por conservar el aspecto semántico (paráfrasis estructural). En el caso de la paráfrasis de elaboración, solamente se espera que los alumnos realicen ilustraciones alusivas al texto. Los dibujos son una forma de estimular la expresión, especialmente en los alumnos tímidos en la comunicación lingüística y su inicio a la participación en ésta.

Leer en voz alta para el grupo en general, equipo de trabajo o compañero de banca. Los oyentes tendrán la oportunidad de comentar la paráfrasis y compararla con la suya, sin perder de vista que el objetivo principal es de índole semántica y pragmática no sintáctica. De esta manera los mismos compañeros aportarán elementos para re-dirigir la construcción de paráfrasis. En el caso

International Reading Association. Vol. 57, No. 2. Newark, DE: International Reading Association. 2003., p. 182.

36 Shugarman y Hurst., op. cit. p. 397.

particular de la paráfrasis de elaboración (pero también en los demás modalidades) se puede construir un periódico mural para exhibirlo en el aula o en algún corredor de la escuela.

Resulta innecesario mencionar que las estrategias de la paráfrasis implican el uso de estrategias cognitivas de formulación de inferencias y de memoria operativa. Asimismo, a la par el darle “vida” a los pensamientos del autor en las voces de los estudiantes, el proceso de paráfrasis llevado a cabo en la manera descrita, contribuye a la interacción maestro-estudiante y estudiante-estudiante, en un ambiente de apoyo al aprendizaje en general y a la comprensión lectora en particular.

Por último, una estrategia de *captación de bromas*, resulta particularmente necesaria para la adquisición de una sensibilidad pragmática para la lectura y para el desarrollo metalingüístico del niño en general, porque va más allá de la semántica estructural de los textos. Siendo las bromas un fenómeno pragmático, los niños encuentran dificultades para captar su sentido, debido a su escaso conocimiento convencional de la vida y a su incipiente sensibilidad retórica.³⁷ El humor lingüístico se refiere a la incongruencia de naturaleza lingüística (léxica, fonológica, sintáctica o pragmático-semántica) que provoque un efecto humorístico;³⁸ de ahí que, como en la paráfrasis, la estrategia de captación de bromas también integra las modalidades lingüísticas de lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva. Sin embargo, cabe mencionar que, para el caso de la comprensión lectora de los alumnos con dificultades de comprensión, tal humor puede generarse desde la intención del autor, pero también en la incapacidad del alumno para aclarar los términos lingüísticos ambiguos del texto. En todo caso, los lectores incompetentes se muestran incapaces de captar el sentido humorístico del resultado de la lectura.

37 A. C. Graesser. “An introduction to strategic reading comprehension”. En D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007., p. 10.

38 Gombert., op. cit. p. 114.

En opinión de Crystal, una teoría coherente de la pragmática está todavía en ciernes, aunque tradicionalmente, apunta él, a la pragmática se le ha considerado como una división de la semiótica, junto con la semántica y la sintaxis, pero señala que se trata de decisiones en el uso de lenguaje a partir de restricciones de la interacción social entre actores y contextos de la comunicación.³⁹ El autor también asienta que la falta de coherencia teórica de la pragmática se debe a la variedad de temas a explicar, entre los que se encuentran la deixis, las implicaciones de conversación, la presuposición, los actos del habla y la estructura del discurso. Además, a éstos se pueden agregar los que a juicio de Kempson deben estar incluidos: metáfora, estilística, elementos retóricos en general y estructura temática (manera personal de emitir un enunciado).⁴⁰ En lo que a la comprensión lectora concierne, todos los aspectos antes señalados parecen apuntar a dos características subyacentes de la pragmática, “intención” y “referencia” que el autor de un texto le imprima a su mensaje. Estos dos rasgos tienden a cumplirse en virtud de reglas convencionales de la comunicación socialmente establecidas. Pero tales conformidades en ocasiones pueden ser modificadas, especialmente en el caso en que se intenta dar significado diferente al que generalmente se da por sentido, causando con ello malentendidos.⁴¹ En la lectura, en contraste con la conversación, las intenciones y referencias son frecuentemente difíciles de captar, pues no existen gestos corporales o entonación en las oraciones escritas, y las reglas convencionales de la escritura los signos de puntuación no son de gran ayuda pragmática. De ahí que una estrategia pragmática sea otro factor metacognitivo que pudiera contribuir significativamente al seguimiento y control de la lectura, mediante un proceso de auto-retroalimentación. La estrategia pragmática de la comprensión lectora, aquí propuesta, se refiere a la captación de bromas o situaciones humorísticas derivadas

39 Crystal., op. cit. p. 364.

40 R. M. Kempson. *Semantic theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1977. , p. 192.

41 D. Wunderlich. *Foundations of linguistics*. Cambridge, Great Britain: Cambridge University Press. 1979., p. 272.

de la interpretación correcta, pero también incorrecta, de los textos escritos. Dos fenómenos parecen ser los recurrentes: ambigüedad de significados de palabras (polisemia y homofonía) y la interpretación literal de las expresiones metafóricas.

La ambigüedad por polisemia, o varios significados de una palabra, cola (de un animal) y cola (sustancia para pegar); por homofonía, o palabras de sonido similar pero de ortografía y significado diferentes (vaya, baya, valla). Además de palabras ambiguas, Yuill propone el de frases ambiguas, insertas en adivinanzas.⁴² En un estudio para evaluar la habilidad de captación de la ambigüedad lingüística en adivinanzas humorísticas entre lectores eficientes y lectores incompetentes, Yuill encontró que el relatar una adivinanza y responder a una pregunta de significado ambiguo se mostraban relaciones significativas con la comprensión, independientemente de la edad y de la habilidad para decodificar. Y que además los lectores incompetentes no lo eran tanto cuando se trataba de captar el sentido de las adivinanzas (oralmente). Estos y otros hallazgos le permitieron sugerir que el tratado de palabras y frases de significados múltiples en adivinanzas humorísticas ayudan y motivan al lector a adquirir una conciencia metalingüística,⁴³ tan necesaria para aclarar las ambigüedades de los textos y mejorar la comprensión lectora. A este tipo de ambigüedad Gombert lo denomina “ambigüedad referencial”, o sea, “una carencia de precisión en el mensaje con referencia a lo que es requerido por el contexto en que se emite”.⁴⁴ En otras palabras, como lo sugirió Wunderlich, se produce un malentendido. Pero en tales casos generalmente esto se convierte en sesgos humorísticos del lenguaje, de los que hay que tener sensibilidad para comprender. Además, para redundar, la captación

42 N. Yuill. “Visiting joke city”, p. 329.

43 En general, la habilidad para reflexionar sobre el lenguaje oral o escrito, y en lo particular, para darse cuenta de que existen expresiones, palabras y frases con significados múltiples y a veces ambiguos. Yuill, “Visiting”, p. 326.

44 J. E. Gombert. *Metalinguistic.*, p.95.

de la intención y referencia en el lenguaje escrito no es cosa fácil.

Por otro lado, la referencia metafórica, recurso retórico y didáctico, también obedece a la intención del autor de asignar atributos de un ente a otro para provocar una imagen en la mente del lector, con el doble fin, seguramente, de economizar y embellecer el lenguaje de la comunicación. En este sentido es permisible afirmar que una metáfora, al igual que una fotografía, también vale mil palabras. La metáfora, o el lenguaje figurado en general, cuando es tomado en sentido literal, por lo regular se transforman en lenguaje humorístico. Sólo la sensibilidad pragmática permite al lector apreciar la referencia por comparación que propone un autor. Y por este medio se entabla una comunión entre ambos. Para concluir, un ejercicio para encontrar la referencia y la intención subyacentes de una expresión metafórica parece ser también la escritura de paráfrasis. Con ello se garantizaría un enfrascamiento en la lectura de la unidad lingüística en cuestión, donde se tome en cuenta tanto el contexto lingüístico como el pragmático.

En fin, las cuatro estrategias metacognitivas aquí propuestas intentan la adquisición de una actitud reflexiva de auto-retroalimentación para re-orientar la interacción auto-seguimiento-auto-control mediante una conciencia de cohesión textual. Todas ellas involucran, como ya se asentaba, el uso de estrategias de comprensión y de memoria operativa, con el fin de evitar un acercamiento frontal al estilo de imitación de estrategias metacognitivas directas. Un rodeo bien vale la pena si con ello se estimula al niño a enfrascarse en el texto. Como bien lo apuntan Guthrie, Tobaoda y Coddington, con enseñanza nada fuera de lo común, pero bien concebida por los maestros, los estudiantes pueden lograr dominar las estrategias, si se les provee de tiempo suficiente, pues “ganar conocimientos (expositivos o literarios) es la esencia de la lectura, y facultar a los estudiantes a adquirirlos, el fin último de su enseñanza”.⁴⁵

45 G. T. Guthrie, A. Tobaoda y C. S. Coddington. “Engagement practices for strategy earning in concept-oriented reading instruction”. En D. S. McNamara (Ed.). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 2007., p. 123.

