
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA¹

Rudy Mostacero²

Cómo citar: Mostacero, R. (2009). Estrategias metacognitivas en la lectura y la escritura. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 5, 89-108. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10879981>

RESUMEN

En este artículo el autor presenta un compendio y una reflexión en torno a los procesos que ocurren durante la lectura y la escritura, especialmente en el plano metacognitivo del uso y de su enseñanza, y con el propósito de adelantar un aporte al trabajo de los docentes en el aula.

Para comprender el alcance de la metacognición en la enseñanza, Mostacero establece que es necesario, por una parte, destacar el origen de este enfoque y, por otra, relacionarlo con los modelos interactivos y discursivos de los años 90. Así, el autor muestra que las teorías sobre la cognición se encuentran con las teorías sobre el aprendizaje, y que las investigaciones sobre la escritura como proceso se interrelacionan con las investigaciones de la lectura como hecho interactivo. Por último, los procedimientos metacognitivos —entendidos como *estrategias de aprendizaje*— son descritos y ejemplificados tanto en actividades de lectura como de escritura.

Palabras claves: procesos de lectura y escritura, estrategias metacognitivas, enseñanza de la lengua

¹ Una versión preliminar de este texto fue presentada como conferencia en el Postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes, San Cristóbal, Venezuela, el 13 de abril del 2007. La presente versión ha sido modificada y actualizada.

² Lingüista y docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Director-Editor de la revista *Textura*.

Introducción

Durante las últimas tres décadas (1977-2007), se ha dado una integración entre las teorías psicológicas, lingüísticas, etnográficas y pedagógicas, en torno a los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lectura y de la escritura. El primer impacto corresponde al advenimiento de las teorías cognitivas, y gracias a tres aportes significativos: Flavell, Flower y Hayes, y Bereiter y Scardamalia. El segundo le pertenece a las disciplinas de la lingüística, especialmente a la psicolingüística, a la sociolingüística y a la pragmática. De un primer encuentro surgen las investigaciones relativas a los procesos y subprocesos de naturaleza cognitiva, y estas se complementan con las indagaciones en psicogénesis del lenguaje: lectura y escritura como saberes que los infantes poseen mucho antes de la escolaridad.

En este artículo y para cubrir tres décadas de importantes avances, me voy a referir a los siguientes puntos: a) la interrelación entre dichos procesos, b) las teorías sobre la lectura y la escritura, c) la lectura como proceso interactivo y d) la influencia de las estrategias metacognitivas tanto en la actividad de leer como en la de escribir.

Interrelación entre los procesos de lectura y escritura

Voy a partir de dos premisas y una presuposición. La primera premisa aboga por la existencia de suficiente evidencia para afirmar que hay una interrelación entre los procesos de lectura y escritura, mientras que la segunda enuncia que existe una estrecha relación entre las *dificultades de aprendizaje* y las *dificultades de lectura y escritura*. La presuposición nos informa que lectura y escritura, en cuanto habilidades y procesos de cognición superior, entrañan estrategias metacognitivas que pueden ser mediadas por el docente. En la primera parte de esta sección me ocuparé de la relación entre ambas, y en la segunda me centraré en las dificultades, mientras que el tercer aspecto será examinado más adelante.

Parodi (1999), en un estudio sobre las conexiones entre la comprensión y la producción de textos escritos y después de examinar los resultados de varias investigaciones, llega a la conclusión de que hay suficiente evidencia acerca de una *interrelación bidireccional integral* entre ambas, pero consideradas como

procesos. Apoyándose en Vygotsky, dice que se trata de “habilidades que proceden de una misma matriz cognitiva” (1999: 70). Entonces, más que una premisa, es una realidad. Igualmente, para comprobar este aserto, se puede recurrir a la experiencia personal de que buenos lectores hacen, comúnmente, buenos escritores, o a la inversa; y para colocar un ejemplo más puntual, que si alguien es capaz de comprender la superestructura de un relato, entonces, se puede colegir que estará capacitado para utilizar ese conocimiento en la redacción de un texto narrativo futuro. Por supuesto, si el docente interviene para que un determinado conocimiento pueda hacerse consciente y operativo durante una actividad de aula, sus consecuencias serán altamente provechosas.

Por eso, Parodi dice que la “competencia cognitiva subyacente común a ambos procesos permite que cualquier aprendizaje en un dominio resulte en el mejoramiento del otro” (Parodi 1999: 73). Y con ello las habilidades que se ponen en juego son la anticipación, la inferencia, la presuposición, la relación causa-efecto, la interpretación metafórica, entre otros, y que para Vygotsky (1993) pertenecen a los procesos de cognición superior.

Estos razonamientos son suficientes para dejar aclarada la primera cuestión, sin embargo, el aprendizaje no es homogéneo ni similar para todos los aprendices. Su variedad depende de las capacidades y habilidades que cada quien ha desarrollado, está de acuerdo con la influencia del ambiente (por ejemplo, un ambiente lector familiar favorecerá un interés temprano del niño en el gusto por la lectura), así como con la empatía que se desarrolle entre el docente y el alumno.

Por otra parte, se da una relación concomitante entre dificultades de aprendizaje y dificultades para aprender a leer y a escribir. Además de diferenciar, como lo hacen Defior (1996) y Salvador Mata (1997), entre *dificultades de aprendizaje en general* y *dificultades específicas*, como las de la lectura crítica o de la ortografía, me interesa ilustrar lo que hay de específico en ciertos aprendizajes más precisos.

La disponibilidad léxica puede llegar a ser una limitación, si se pretende realizar una sustitución o una interpretación paradigmática. Si el lector o el escritor poseen un repertorio restringido de sinónimos, de adjetivos superlativos o de antónimos, su composición carecerá de suficiencia léxica. Del mismo modo, si un lector solo conoce el significado coloquial o regional de un término,

y este no cuadra con el significado específico o técnico del vocablo, entonces, la interpretación lectora puede estar en entredicho.

Sin embargo, estas limitaciones no son tan decisivas para el abordaje de un texto como el conocimiento que se pueda tener acerca del empleo apropiado de las clases de citas. Si en un escrito solo se emplean las citas textuales, el texto final resultará preponderantemente parafrástico, repetitivo, y el sujeto estará demostrando que es hábil para reproducir textos ajenos, pero no utiliza un estilo personal de escritura (Mostacero 2005). Las primeras dificultades pertenecen al orden de los significados de las palabras que se utilizan en la construcción de una oración; las últimas, en cambio, corresponden al manejo de los párrafos y a la cohesión entre párrafos. Incluso, se puede entender que el dominio de lo segundo debiera ser consecuencia del dominio de lo primero.

Para los fines de una redacción competente, las dificultades relativas al manejo de las relaciones paradigmáticas y aun de la organización del párrafo (relaciones de cohesión gramatical), no son tan decisivas como las técnicas para lograr la coherencia semántica y pragmática de los textos. Por ejemplo, tener claro cuáles son los propósitos personales al comenzar a redactar un texto, saber cuáles son las exigencias de quiénes van a ser nuestros lectores, y que el producto final se ajuste a dichas exigencias.

Para el caso de la lectura, nos vamos a valer de un ejemplo concreto, ya que los métodos de enseñanza de la lectura en la escuela básica aún dependen de criterios inapropiados, puesto que muchos docentes todavía creen que la lectura equivale a la decodificación silábica. El ejemplo se basa en una imitación de otro que difundía el *National Geographic Channel* y donde se afirmaba que para comprender un texto se necesita percibir globalmente el ordenamiento del mismo, que no nos fijamos ni en las sílabas ni mucho menos en el ordenamiento de las letras dentro de las palabras, sino que percibimos la estructura oracional. Hagamos la lectura del siguiente texto.

LIIMTES A LA LIBRETAD

Un ed los retso msá inretesnates uqe deeb enacrar el ser hunamo es el ed tamor dicesiones, seto es, in más in nemos qeu el majeno de us libretad. El hmober es le núnico aminal que tieen cnociencai de ssu atcos. No atcúa moivdo sool por institnos o edternimantes heertidarios. Teine la pacacidad paar dedicir su condutca, atnes de actaur, y peude tambein evaular uss actaucionse a la luz ed lso retulsados de ésats. Pro ol anteroir, es frecnuete qeu nso atalse la dadu y la incretidmubre acreca de lo acertado o equicovado de nusetrsa dicesoinés.

Un lector medianamente entrenado no decodifica sílaba a sílaba sino que se fija en las palabras o en secuencias de palabras. Incluso, al comienzo, experimenta extrañeza ante el ordenamiento de las letras, pero al iniciar la segunda oración ya su percepción se ha acomodado a la secuencia semántica. Leemos significados globales que la memoria mediata e inmediata va confrontando con la disponibilidad léxica y semántica que tenemos internalizadas. Por eso es posible avanzar en la lectura y, sobre todo, captar el mensaje profundo. En la próxima sección revisaremos las teorías que sobre la lectura y la escritura se han elaborado en los últimos 30 años.

Teorías sobre la lectura y la escritura

Las teorías sobre la lectura y la escritura combinan los aportes de la psicología, de la pedagogía y, sobre todo, de las diferentes disciplinas de la lingüística. En los últimos 30 años se ha dado una verdadera integración interdisciplinaria. Por eso, se puede afirmar que si las ciencias del lenguaje y de la comunicación se hicieron interdisciplinarias, desde los años 60 del siglo pasado, eso se llevó a cabo por la saturación del modelo inmanente representado tanto por Saussure como por Chomsky. La apertura interdisciplinaria de la lingüística se corresponde con la teoría de la cognición en psicología, como una opción para diferenciarse y alejarse del enfoque conductista que había prevalecido en esta ciencia casi desde principios del siglo XIX.

El iniciador de la teoría cognitiva en Europa fue John Flavell, quien en 1977 dio a conocer *El desarrollo cognitivo* (véase Peronard 1999), en tanto que tres años más tarde los norteamericanos Linda Flowers y John Hayes publicaron *A Cognitive Process Theory of Writing* (véase Flowers y Hayes 1981, 1996; pero también Cassany 1999; Camps y Milian 2000 y Soliva 2001).

El objeto de estos investigadores eran los mecanismos internos de la mente que se activan durante el uso del lenguaje, que pueden ser verbalizados (*monitoreo*), y a los cuales se puede acceder, consecuentemente, por la información que dan los sujetos mientras realizan la actividad de lectura o de escritura. Algunos procedimientos son automáticos, es decir, inconscientes, pero otros son conscientes o pueden ser concientizados. La investigación metacognitiva trata de ponerlos al descubierto utilizando actividades de atención y autorregulación (*metaatención, metamemoria*), y, por supuesto, verbalizándolos y volviéndolos a autorregular (*operaciones metalingüísticas*). Todo esto es grabado en una cinta o en un video; se acompañan de entrevistas, antes y después de cada experiencia, de modo que un experto puede revisar el desempeño que el sujeto ha tenido en sus procesos cognitivos y metacognitivos, y así poder utilizarlos estratégicamente en el aula.

El sujeto hace tareas de escritura, autorregula su trabajo de reescritura, evalúa sus propias composiciones y las de sus compañeros, recurre una y otra vez a las operaciones metalingüísticas y metacognitivas, edita, etc., de modo que actúa como un sujeto piagetiano, es decir, es el constructor de su propio aprendizaje. A esto se añade el papel del docente, quien acompaña al aprendiz durante todo el proceso, lo estimula y lo reorienta, y debe conocer la manera de convertir lo que es metacognitivo en estratégico. Según Peronard (1999: 48), la aplicación de esta metodología reporta dos ventajas: de un lado, se debe diferenciar entre los datos que acerca del *sujeto*, de la *tarea* y de las *estrategias* brinda el método y, de otro, las implicaciones pedagógicas frente a los métodos tradicionales que se enfocaban más en el producto que en los subprocesos.

Lo anterior no solo pone al descubierto el conocimiento de la cognición y la autorregulación de la cognición, nuevos datos sobre como suelen operar los sujetos cuando concientizan sus conocimientos sobre la lengua, la cultura y la situación interactiva, sino que también ha representado un adelanto considerable para aprender a redactar los textos más complejos. Y se hace por inducción desde afuera (con mediación del docente) y por autoinducción, una vez que las estrategias han sido adquiridas por los aprendices. Es decir, tenemos la *promoción desde afuera y desde adentro*: autopromoción de la lectura y de la escritura como actividades integradas.

Sin embargo, aún no se ha podido desentrañar todas las operaciones cognitivas. No ha sido posible develar todos los mecanismos que operan a nivel

consciente, ya sea porque no son fáciles de verbalizar o no son verbalizables, ya sea porque los sujetos no cuentan con las mismas habilidades para hacerlo (Peronard 1999: 50).

Por otra parte, si los procesos cognitivos y metacognitivos se trasladan al dominio de los aprendizajes, como lo hace Ríos (2006), entonces, no solo se reconocen diversos tipos de aprendizajes, sino que tres de ellos, el *aprendizaje significativo* (Ausubel), el *cooperativo* (Vygotsky) y el *estratégico* (Pozo y Monereo) comprenden necesariamente, en mayor o en menor grado, la cognición y la metacognición. Es deseable que por esa cooperación que siempre ha habido entre los psicólogos y los pedagogos, y ahora entre lingüistas y planificadores, se concrete una integración entre las propuestas más innovadoras. Según Ríos (2006: cap. 5), son siete las teorías sobre el aprendizaje, las cuales se corresponden con los aportes de las teorías psicológicas del último medio siglo: el *condicionamiento clásico* (Iván Pavlov), el *condicionamiento operante* (G. Thorndike y B. F. Skinner), el *aprendizaje por imitación* (Albert Bandura), el *aprendizaje por insight* (Wolfgang Köhler), el *aprendizaje significativo* (David Ausubel), el *aprendizaje estratégico* (J. Pozo y C. Monereo) y, por último, el *aprendizaje cooperativo* (Lev Vygotsky).

Para valorar lo que en la actualidad sabemos, por una parte, sobre procesos de lectura y escritura y, por otra, sobre estrategias pedagógicas para enseñar estas prácticas, es necesario, antes, saber cuándo se iniciaron sus investigaciones, quiénes las promovieron y qué orientación tenían. Contrariamente a lo acostumbrado, todo empezó en América Latina a raíz de la experiencia intelectual de una argentina que llegó a ser la primera latinoamericana cuya tesis doctoral fue asesorada por Jean Piaget. Me refiero a Emilia Ferreiro.

Luego de estudiar epistemología genética con Piaget y de defender su tesis doctoral, regresó a Buenos Aires en 1970. Su formación estaba orientada a la adquisición de la lengua oral y las etapas de la inteligencia, por ejemplo, el estudio de las seriaciones y su relación con la conservación del pensamiento y del lenguaje, el problema de la expresión de las relaciones del tiempo, etc. Este, precisamente, era uno de los temas que Ferreiro se proponía investigar al llegar a Buenos Aires, sin embargo, cambió el tema y la orientación.

Como lo dice Tolchinsky (1993: 201 y ss.), ni la psicología ni la lingüística incluían el estudio de la lectura y de la escritura dentro de sus objetivos. Incluso,

se suponía que estas habilidades se aprendían en un contexto claramente escolarizado. Ferreiro y su equipo demostraron todo lo contrario. Las primeras investigaciones se hicieron con niños entre cuatro y seis años, entre 1973 y 1975, y al comienzo dentro de un marco de encuadre piagetiano. La hipótesis de entrada era simple: si los niños son sujetos activos y receptivos —según la teoría de la inteligencia piagetiana—, entonces, ellos pueden *construir* su propio aprendizaje.

El grupo de Ferreiro comprobó que los niños, fueran de ambientes escolarizados o no, ya poseían ideas precisas de qué es escribir, qué es un texto, qué es narrar, etc. De modo que todas las experiencias y descubrimientos cristalizaron, en 1979, cuando Ferreiro y Teberosky publicaron *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Esto correspondió a una primera etapa que incluso no se pudo completar en suelo argentino, ya que por causa de la dictadura militar el grupo salió al exilio y se dispersó. El golpe de estado ocurrió en mayo de 1976. No obstante, gracias al impacto del libro, que marca un antes y un después en cuestiones de didáctica de la lengua, se pudo operar una verdadera revolución en el conocimiento de los procesos que están implícitos en la lectura y la escritura.

Para dar una idea de dicha transformación, voy a transcribir ocho de los “desafíos” que según Delia Lerner, otra de las investigadoras del equipo de Ferreiro, la escuela tenía que superar. Por el tipo de desafíos, se puede medir la diferencia entre la anterior y la nueva didáctica de la lengua (Lerner 2001: 38-41):

- Formar practicantes de la lectura y la escritura que vayan más allá del poder “descifrar” u “oralizar” un texto.
- Abandonar la lectura como actividad mecánica que conduce al desaliento y al rechazo, más bien, hacerla apta para el trabajo con proyectos.
- Leer para formar escritores.
- Escribir para superar la meta de la escritura como copia, como actividad reproductiva.
- Los niños deben manejar con eficacia los diferentes géneros escritos.
- Lograr que la escritura deje de ser un mero objeto de evaluación.
- Usar la escritura como instrumento de reflexión (metacognición).

- La escuela no debe contribuir a la discriminación de los alumnos que quedan fuera del sistema.

En suma, si de teorías se trata, a los aportes de Piaget y Vygotsky (incluso Luria), sobre los aspectos de la cognición, hay que agregar la contribución del grupo argentino de Emilia Ferreiro, y, a este, nuevas propuestas psicológicas. Por ejemplo, la teoría triárquica de Robert Sternberg, la tesis de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, así como la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural de Reuven Feuerstein (cf. Ríos 2006: cap. 4). A lo anterior se añade, para completar el espíritu de la integración, la teoría del aprendizaje significativo de A. D. Ausubel y, por supuesto, las estrategias y actividades metacognitivas. Esta increíble aleación ha sido denominada *pedagogía integradora* (Fracá 2003), *aprendizaje estratégico* (Monereo 2000), *investigación acción en el aula*, *investigación etnográfica*, entre otros. No voy a entrar en la presentación de cada teoría puesto que la exposición sería larga, más bien, me centraré en las que trabajan con mecanismos interactivos y procedurales.

La lectura como proceso interactivo

De acuerdo con Solé (1992), la lectura consiste en un proceso interactivo entre el lector y el texto, pero donde el *sujeto-lector* transforma el texto por la activación de sus capacidades cognitivas, por ejemplo, usando sus conocimientos previos realiza operaciones intertextuales con otros textos del mismo autor o de terceros autores; igualmente, en relación con otras partes ya leídas de la misma obra. Al mismo tiempo, el sujeto-lector es transformado progresivamente por el contenido que lee o por el ideario del autor que, a la vez, puede haber plasmado en su texto las voces e ideas de otros autores. El alcance del significado de “transformación” implica una interacción dinámica entre lo que el lector posee como “experiencias de lectura” y lo que la obra contiene como “propuesta de lectura”. Naturalmente, entre las primeras están, según Solé, las anticipaciones, las presuposiciones, las intuiciones, las inferencias, en una palabra, las *hipótesis cognitivas* de la lectura.

La comprensión lectora difiere de un individuo a otro, dependiendo de su edad, de sus conocimientos previos, de su memoria, de sus habilidades metacognitivas, entre otros. Hay textos transparentes y otros opacos; en general, los textos especializados que emplean palabras técnicas ofrecen mayor dificultad, tal el caso de un artículo científico de medicina o de semántica formal.

Pero volviendo al principio, es bueno recordar con Solé (1992) que se lee para obtener información, por placer, para realizar tareas, para rendir evaluaciones, para intervenir en un foro, etc. Es decir, practicamos la lectura con una función determinada que puede coincidir con una función social. Caso contrario, es una lectura obligatoria, rutinaria, impuesta. Preferimos aquellas que nos trasladan a otros mundos, donde somos pura intuición y emoción. Veamos ahora cómo opera la metacognición en la lectura.

La lectura y las estrategias metacognitivas

En *Estrategias de lectura*, ese libro fundamental acerca del proceso lector, Isabel Solé dedica muchas páginas a las estrategias de comprensión lectora y lo hace desde una “concepción constructivista del aprendizaje escolar” (Solé 2006: 64). Las clasifica en seis rubros, las explica y las trata en varios capítulos. En lo que sigue presentaré una síntesis de algunas de ellas (las que aparecen en la p. 62). Las seis estrategias son enunciadas por la autora de esta manera: 1) comprender los propósitos explícitos e implícitos del texto, 2) activar los conocimientos previos, 3) desentrañar la información relevante que contiene el texto, 4) evaluar la consistencia interna del escrito, 5) utilizar la relectura para lograr la revisión y recapitulación de segmentos extensos y complejos, 6) elaborar y probar inferencias de diverso tipo.

Hasta aquí las seis clases de estrategias, sin embargo, para hacerlas más útiles se pueden reaplicar en una séptima que tendría como objetivo la redacción de un texto, es decir, lo que comúnmente sigue a la lectura y fichaje de la bibliografía. La séptima se enunciaría así: *aplicar las estrategias anteriores de lectura a la redacción-lectura de un nuevo texto*. De ellas y con el objeto de brindar una ejemplificación daré el detalle de tres estrategias, la 2, la 4 y la 6. Las mismas estarán formuladas en forma de preguntas que activan los mecanismos cognitivos del sujeto lector. La denominación corresponde a Solé; las preguntas son de mi autoría.

Activación de los conocimientos previos: ¿Qué sé yo acerca del contenido que estoy leyendo? ¿Puedo relacionarlo con lo dicho por otros autores, con cuáles? ¿Si hay coincidencia, es total o parcial; si hay desacuerdo, es parcial o total? ¿Qué puedo resumir o concluir acerca de aquello que es coincidente o

divergente? ¿Qué es lo que más conozco acerca del autor, del tema, de las teorías, de los métodos, de los resultados, etc., que estoy leyendo? ¿Cómo puedo hacer para conseguir mayor información?

Evaluar la consistencia interna del texto: ¿El texto que leo es consistente, profundo, coherente, innovador? ¿Estoy en condiciones de interpretar cada cosa? ¿Puedo decir por qué es consistente, profundo, coherente o innovador? ¿Tiene partes complejas o superfluas? ¿Qué tipo de inferencias debo hacer para lograr interpretar el sentido oculto? ¿Los temas y subtemas son coherentes entre sí? ¿Hay una secuencia temática, un desarrollo apropiado de las ideas centrales? ¿Cuál es mi opinión acerca de las partes del texto? ¿El contenido global se relaciona con el título?

Elaborar y probar inferencias de diverso tipo: ¿El texto que estoy leyendo resulta transparente o es muy denso? ¿Las partes de contenido más complejo habrán sido apropiadamente interpretadas por mí? ¿La teoría y la metodología empleadas por el autor están actualizadas? ¿Estoy de acuerdo con ellas? ¿Qué tipo de inferencias debo utilizar? ¿Serán pertinentes? ¿El autor utiliza presuposiciones? ¿Mis intuiciones serán legítimas? ¿Es posible que anticipe algunas conclusiones?

Por último, cerraré esta sección enumerando las estrategias de la séptima opción. Queda entendido que si el grupo de seis estrategias de comprensión lectora guían el trabajo previo de lectura y fichaje, de reflexión y anotación de comentarios para la redacción futura, las estrategias que a continuación se citan sirven para redactar, revisar lo escrito, volver a leer y volver a escribir.

Aplicar las estrategias de lectura revisadas anteriormente (las 6 en conjunto) para la redacción-lectura de un nuevo texto: [1] ¿Cuáles son mis propósitos de redacción? ¿En qué partes de mi texto deben hacerse explícitos? ¿Mi plan de texto es satisfactorio? ¿Debo someterlo a revisión, con quién? ¿Trabajaré con la generación y lluvia de ideas?

[2] ¿Cómo relaciono las ideas (ahora en forma de citas o referencias) de los distintos autores entre sí y con mis propias ideas? ¿Las coincidencias o los desacuerdos me permitirán hacer comparaciones interesantes, demostrativas, conclusivas? ¿Lo que voy a hacer coincidirá con las demandas de la audiencia? ¿Quién es mi audiencia?

[3] ¿Soy consciente de que en mi redacción suelo hacer un uso integrado de las citas? ¿Poseo la habilidad para introducir, hacer la cita y salir de ella? ¿Con qué personas discursivas voy a redactar mi texto, serán las mismas a lo largo del texto o haré un uso variado de ellas? ¿Qué hago habitualmente para revisar la cohesión del texto?

[4] Con respecto a la coherencia de mi escrito, ¿los temas y subtemas son coherentes entre sí? ¿Hay un desarrollo apropiado de las ideas centrales? ¿Hay una secuencia que le da al conjunto una consistencia argumentativa, narrativa o explicativa?

[5] ¿Estoy utilizando adecuadamente las ideas de cada autor por separado y, a la vez, haciendo un empleo integrado de ellas? ¿Para lo anterior estoy utilizando estrategias de relectura y reescritura? ¿Puedo reconstruir las ideas relevantes de cada autor, de cada apartado, etc., para hacer una síntesis, para escribir unas conclusiones? ¿Estoy fijando mi posición, estoy haciendo algún aporte? ¿Mi posición es crítica o se limita al comentario?

[6] ¿Las inferencias que yo hice para la lectura de la bibliografía serán adecuadas para aplicarlas, ahora que estoy redactando, para releer y reescribir mi propio texto? ¿Hay algún concepto o término que deba revisar a fondo? ¿He revisado todas las partes de mi escrito con respecto al plan inicial, a los propósitos, a los objetivos? ¿Será necesario que busque más información para mejorar las partes débiles de mi trabajo? ¿Qué ayuda podré encontrar en Internet? ¿Someteré mi texto a la lectura de algún compañero o de algún asesor?

En fin, estas son solo algunas preguntas para sugerir la activación del mecanismo metacognitivo. Pero como las prácticas de lectura dan inicio, prolongan o cierran esa otra actividad gemela, la producción escrita, en lo que sigue pasaremos a esta.

La actividad metacognitiva en la composición escrita

Al plantearme la relación entre práctica de la escritura y conciencia de la escritura, parto del supuesto de que, como lo dicen Camps y Milian (2000: 7), “se da una interrelación entre composición escrita y conocimiento y control consciente del texto y de los procesos de producción verbal”, lo cual es el corolario de un conjunto apreciable de investigaciones que se han llevado a cabo, por lo menos desde la década de los 80, cuando Flower y Hayes (1981) y

Bereiter y Scardamalia (1987) propusieron sus bases teóricas. También es notable la profusión de investigaciones sobre la actividad y los procesos metacognitivos: Camps y Milian (2000a), Allal (2000), Pittard y Martlew (2000), Camps (2001), Bigas (2001), García y Marbán (2002) y López y Arciniegas (2004), entre otros.

La premisa de partida es que la lengua de la cual nos servimos para hablar, leer o escribir, puede ser objeto de reflexión y de conocimiento, pero para observar cómo la usamos en situaciones concretas de producción y comprensión textual. A esto se llama metacognición: usar la lengua para explicitar el uso de la lengua, prestar atención a lo que se lee o escribe para comprenderlo y escribirlo mejor.

Ahora bien, en relación con la composición escrita se han propuesto varias opciones metodológicas que sintetizo a continuación con el único propósito de mostrar que, mientras la investigación sobre los procesos verbales no cesa, la escuela sigue utilizando lineamientos tradicionales. El objetivo es dar una idea rápida de las propuestas didácticas que se han presentado (algo así como los “modelos” que se han propuesto para la enseñanza del escribir) y luego exponer una experiencia holandesa que utiliza dicho modelo.

- El modelo “psicogenético” de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979)
- El modelo de “negociación de tareas” (o apertura de “cajas negras”) de Daniel Cassany (1999)
- El modelo de procesos metalingüísticos de Marta Milian y Anna Camps (2000)
- El modelo metacognitivo de Rijlaarsdam y Couzijn (2000)
- El modelo de “instrucción estratégica” de García Sánchez (2002)
- El modelo de “secuencias didácticas” de Anna Camps (2003)
- El modelo discursivo de “intervención pedagógica” de María Cristina Martínez (2001, 2005)
- El modelo de la “pedagogía integradora de aula” de Lucía Fraca (2003)

La experiencia holandesa la llevaron a cabo Rijlaarsdam y Couzijn (2000), y consistió en el uso de la estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. Se apoya en tres tipos de actividades: de *control*, de *evaluación* y de

reflexión (p. 216), pero además deben ser congruentes con dos tareas más: una para el *procesamiento del lenguaje* y otra para el *aprendizaje del lenguaje*, ya que se parte del principio de que son tareas de *lenguaje integrado* (p. 217).

Asimismo, se fundamenta en la experiencia que haya acumulado cada escritor y que aplica en cada nueva situación. Los autores confiesan que desarrollaron un modelo para trabajar con cinco competencias: *lingüística, textual, pragmática, socio-cultural y estratégica*. Por lo tanto, se basa en un “programa doble” y el sucesivo cambio de roles en los aprendices que pasan de escritor a lector, a comentador, a instructor y a crítico.

El cambio de roles demanda una verbalización constante que se va registrando (portafolios y entrevistas), y en cuyos materiales los docentes pueden hacer una evaluación de cómo funcionan. Los sujetos deben aprender a partir de la reflexión crítica de su propia actuación y de la comparación con la de sus pares.

Rijlaarsdam y Couzijn sostienen que está demostrado tanto en Holanda como en Francia, Estados Unidos y España, a través de múltiples investigaciones, que las estrategias metacognitivas han resultado eficaces en matemática y en lengua. Dicen:

El conocimiento metacognitivo no solamente tiene influencia en la regulación de los (sub)procesos de escritura sino que, al mismo tiempo, regula el aprendizaje. Escritores y aprendices adquieren información nueva en el dominio del conocimiento estratégico, controlando sus propios procesos de escritura, evaluándolos y almacenando esa información en la memoria a largo plazo. (2000: 221)

Los aprendices pueden desarrollar lo que llaman “conciencia de escritura”, esto es, una autorregulación o autocontrol de todos los subprocesos que se hacen al escribir, y esto se lleva a cabo mediante preguntas, por ejemplo: ¿el tema será apropiado?, ¿qué debo hacer ahora?, ¿el tema es muy general?, ¿qué sé sobre él?, ¿qué puedo hacer para encontrar más información?, etc. Eso hace que los autores opinen de esta manera:

Aquellos que conceptualizan y evalúan la ejecución de su tarea mientras escriben,

* El subrayado no me pertenece.

invierten en su aprendizaje. Esto afecta significativamente a las capacidades de autocontrol y autorreguladoras de los alumnos. Los escritores que aprenden mientras escriben poseen **un programa doble*** para el regulador: algunas actividades son para la producción del texto (la escritura) y otras para el aprendizaje. (2000: 225)

La experiencia se llevó a término con 81 alumnos (15 años) de tercer año de secundaria, clases de nivel medio y avanzado, quienes recibieron entrenamiento para redactar textos persuasivos con inclusión de argumentos propios. Fue un trabajo de equipos y donde cada estudiante adoptaba varios roles: lector, comentador, corrector, instructor, etc. El programa consistió en 4 módulos, y cada módulo abarcó 9 horas de clase. El programa fue acumulativo, a cada módulo se agregó nuevos aspectos de escritura persuasiva y evaluativa, además, se adoptó el método de secuencias didácticas de Camps (2003).

Al concluir y con base en el análisis de todos los textos escritos y verbalizados por los estudiantes (que fueron grabados), se llegó a la conclusión de que las actividades y estrategias de tipo metacognitivo sirven para formar buenos aprendices de escritores. Permite consolidar un conocimiento sobre textos correctos y corrección de textos, configura diferentes roles y tareas. También comprobaron que a veces es más provechoso ser observador y comentarista del proceso que escritor o lector, y que lo más importante es aprender a interpretar y aprender a opinar sobre un problema que tratar de coincidir en su interpretación. Por último, los efectos del aprendizaje estratégico se muestran en las opiniones de una estudiante, Charlotte, para cada una de las 12 etapas en que consistió la experiencia de estimulación metacognitiva.

Para finalizar este artículo, solo me queda agregar que si el tiempo para el desarrollo y propuesta de nuevas teorías y metodologías para el trabajo con la lengua es relativamente corto, ya que no han transcurrido más que 30 años desde que Emilia Ferreiro y Ana Teberosky publicaran *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, sin embargo, se han hecho propuestas muy avanzadas y revolucionarias. Se necesita multiplicarlas, puesto que ya disponemos de una base muy confiable para superar las limitaciones del pasado inmediato, una clave de ello quizás esté en el hecho de que la UNESCO destinó una de sus cátedras para el fomento de la lectura y de la escritura (Mostacero 2008, 2009).

En efecto, en 1996 se iniciaron en la Universidad del Valle, Cali, Colombia, los programas y actividades de la "Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la

calidad y la equidad de la Educación en América Latina". Después de 13 años se ha extendido por ocho países y se han celebrado cinco congresos internacionales. Esto es un claro indicador de que la innovación no solo impacta los fundamentos de la didáctica de la lengua, sino que un número cada vez más creciente de estudiantes y docentes de todos los niveles están adoptando los cambios interactivos y discursivos para el aprendizaje del leer y del escribir, del pensar y del saber, de la participación, en plenitud de derechos, y por una sociedad más justa y solidaria.

Para concluir

El recorrido a través de tres décadas nos ha permitido constatar que las teorías sobre los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura, y para todos los niveles, empezaron a gestarse a raíz de la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Ferreiro y Teberosky, publicado en 1979. Es decir, como apertura a la década de los 80. De esta misma década son las teorías cognitivas, las de Flavell en Francia, y las de Flower y Hayes, por un lado, y Bereiter y Scardamalia, por otro, en Norteamérica. Es por eso que los modelos "comunicativos" de la década anterior, los de producto, dan paso a los modelos de procesos cognitivos y metacognitivos. Eso asegurará una gran variedad de alternativas metodológicas, desde el modelo de "apertura de las cajas negras" de Cassany (1999) hasta el modelo de "secuencias didácticas" de Camps.

Por otra parte, revisé la interrelación entre los procesos del leer y del escribir, con lo cual se comprobó que cualquier aprendizaje en uno de los dos dominios —esto lo afirmaba Parodi, 1999— redundaba en el mejoramiento cualitativo en el otro dominio. Asimismo, se hizo un recuento de las teorías que provienen del importante influjo de la psicología cognitiva, no obstante, esta innovación no resultaría decisiva si no se complementara con los descubrimientos de Emilia Ferreiro y su equipo, quienes lograron transformar tanto la teoría como la pedagogía de la lengua materna.

Por último, se hizo hincapié en las estrategias metacognitivas siguiendo las esclarecedoras orientaciones de Isabel Solé (1992), para la comprensión lectora, y de unos cuantos especialistas en escritura: Camps, Milian, Cassany, Peronard, Allal, Bigas, etc. De todos ellos se seleccionó la experiencia de los holandeses Rijlaardsdam y Couzijn (2000). Todo esto nos permite concluir que las tareas de escritura y lectura deben estar didácticamente integradas, que la autoayuda y la

autorreflexión son necesarias en la experiencia de todo escritor, y que las estrategias de aprendizaje deben orientar y reorientar todo el proceso. Con esto se logrará desplazar el centro de los aprendizajes: como primera opción, cambiar la tradicional orientación decodificadora de la lectura por una concepción interactiva, inferencial e interpretativa; como segunda opción, dejar de usar la escritura con fines evaluativos y reproductivos y, más bien, acercarla a la función epistémica y social que debe tener.

Bibliografía

Allal, L.

- 2000 "Regulación metacognitiva de la escritura en el aula". En Camps, A. y M. Milian (comp.) (2000). **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario, Sante Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones. 187-214.

Bereiter, C. y M. Scardamalia

- 1987 **The Psychology of Written Composition**. Hillsdale, N. J., Erlbaum.

Bigas, M. *et ál.*

- 2001 "La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de situaciones en aula de 3 a 5 años". En Camps, A. y M. Milian (comp.) (2000). **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario, Sante Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones. 129-145.

Camps, A. y M. Milian (comp.)

- 2000 **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario, Sante Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.

- 2000a "La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura". En Camps, A. y M. Milian (comp.) (2000). **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario, Sante Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones. 7-38.

Camps, A. (coord.)

- 2001 **El aula como espacio de investigación y reflexión**. Barcelona: Graó,

Camps, A. (comp.)

- 2003 **Secuencias didácticas para aprender a escribir**. Barcelona: Graó.

Cassany, D.

- 1999 **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós.

Defior, S.

- 1996 **Las dificultades de aprendizaje: un enfoque significativo**. Málaga:

Ed. Aljibe.

Ferreiro, E. y A. Teberosky

- 1979 **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Flower, L. y J. Hayes

- 1981 "A Cognitive Process Theory of Writing". En *CCC*, 32. 356-387.
- 1996 "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". En **Los procesos de Lectura y Escritura 1**. Buenos Aires: Lectura y Vida. 73-110.

Fracas de Barrera, Lucía

- 2003 **Pedagogía integradora en el aula**. Caracas: Colección Los Libros de *El Nacional*.

García Sánchez, J.-N.

- 2002 **Instrucción estratégica en la composición escrita**. Barcelona: Ariel.

García Sánchez, J. y J. Marbán

- 2002 **Instrucción estratégica en la composición escrita**. Barcelona: Ariel.

Lerner, Delia

- 2001 **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

López, G. S. y E. Arciniegas

- 2004 **Metacognición, lectura y construcción del conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo**. Cali: Cátedra UNESCO de la Universidad del Valle.

Martínez, M. C.

- 2001 **Análisis del discurso y práctica pedagógica**. Rosario, Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.

Martínez, M. C. (ed.)

- 2005 **Didáctica del discurso**. Cali: Universidad del Valle.

Milian, M.

- 2001 "Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita". En Camps, A. (coord.) (2001). **El aula como espacio de investigación y reflexión**. Barcelona: Graó. 23-36.

Monereo, C. (coord.)

- 2000 **Estrategias de aprendizaje**. Madrid: Visor.

Mostacero, Rudy

- 2005 "La construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro". En **Lingua Americana**, Año VIII, n.º 15. 63-79.

- 2008 "Perspectiva dialógica del discurso y enseñanza de la lengua". En Badano, M. del R. *et ál.* (comp.). **Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad**. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. 60-69.

- 2009 **La Cátedra UNESCO, su contribución a la investigación y a la pedagogía de la lengua**. Conferencia presentada en las IX Jornadas de Actualización Lingüística y Literaria, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo de Maturín, 21 al 23 de abril de 2009, inédita.

Parodi, G.

- 1999 "Conexiones entre comprensión y producción de textos escritos: una aproximación psicolingüística". En Parodi, G. (ed.) (1999). **Discurso, cognición y educación**. Ensayos en honor a Luis Gómez Macker, Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso. 59-90.

Peronard, M.

- 1999 "Metacognición y conciencia". En Parodi, G. (ed.) (1999). **Discurso, cognición y educación**. Ensayos en honor a Luis Gómez Macker, Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso. 43-57.

Pittard, V. y M. Martlew

- 2000 "La cognición situada socialmente y la actividad metalingüística".