

# Consideraciones sobre la relación entre lectura, metacognición y evaluación\*

Reflections about the relation between reading, metacognition and evaluation

**Myriam C. Castillo P**  
**Álvaro W. Santiago G.\*\***

---

## Resumen

En este texto se aborda la noción de lectura como proceso cognitivo y estratégico, y la relación de ésta con la metacognición, en especial la metalectura y la meta comprensión, así como la evaluación del ejercicio lector desde una perspectiva procesual y metacognitiva.

---

## Palabras clave:

Lectura, comprensión, metacognición, evaluación, metalectura, meta comprensión.

---

## Abstract

This paper broaches the reading notion as a cognitive and strategic process, and its relation with metacognition, specially meta-reading and meta-comprehension, as well as the evaluation of the reading activity from a procedural and metacognitive perspective.

---

## Key words:

Reading, comprehension, metacognition, evaluation, meta-reading, meta- comprehension.

Artículo recibido el 16 de septiembre de 2005 y aprobado el 15 de febrero de 2006.

\* Ponencia presentada en el *Encuentro nacional de docentes de lenguaje y literatura*, Bogotá, D.C., Universidad Pedagógica Nacional, 19 al 21 de octubre de 2004.

\*\* Profesores del Departamento de Lenguas, Universidad Pedagógica Nacional.  
mcastillo@uni.pedagogica.edu.co y asantiago@uni.pedagogica.edu.co

## Consideraciones iniciales

El hombre, como ser sígnico, es un constante productor e intérprete de signos. De estos, hay uno que ha adquirido una importancia fundamental en el ámbito cultural: la escritura. Es tal el papel que desempeña este sistema que, en cierta medida, ha ido –nuevamente– desplazando al código verbal y, así, nos encontramos con afirmaciones como: *No lo diga, escríbalo; si no está escrito no tiene valor; las palabras se las lleva el viento*; versiones modernas de la sentencia latina: “*Verba volant, scripta manent*”. Así mismo, dentro de las posibles formas para clasificar a los individuos se encuentra la que los agrupa, con todas sus implicaciones sociales, culturales, económicas, en *alfabetizados y no alfabetizados*, esto es, en aquellos que han tenido acceso al código escrito y aquellos que no<sup>1</sup>.

Según lo anterior, la escritura –y desde luego su actividad complementaria, la lectura– ha alcanzado un papel preponderante en el medio cultural, pues vivimos rodeados de toda clase de textos escritos: avisos publicitarios, anuncios, grafitis, volantes, libros, periódicos, revistas, folletos, tarjetas..., y podría afirmarse que prácticamente no hay ámbito de nuestra vida en el que no nos veamos enfrentados al código escrito (desde la realización de una tarea tan elemental como tomar el bus hasta la producción de la más elaborada obra científica o literaria, suponen la presencia del código escrito), de tal forma que el manejo de este código, en cuanto a su producción –escribir– como a su recepción –leer<sup>2</sup>– se ha vuelto un aspecto indispensable para

sobrevivir en este mundo cultural soportado en la tecnología alfabética. Así, pues, saber escribir y leer han dejado de ser, en principio, un lujo para unos pocos, para convertirse en una necesidad básica de supervivencia.

De acuerdo con Cassany *et al.*, “la lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización” (1997: 193). Esta afirmación tiene que ver con el hecho de que el dominio del código escrito, en especial de la lectura, se constituye en la puerta de entrada a la cultura letrada; en este sentido, Hurtado (MEN, 1998: 72) afirma que leer posibilita el enriquecimiento cognitivo, la forma de ver y comprender el mundo, y es requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de los individuos. De esta suerte, la lectura se torna en fuente inagotable de conocimientos cada vez más elaborados, así como de las más altas experiencias estéticas; según esto, leer no sólo es útil al hombre para sobrevivir en un entorno dominado por el código escrito, sino que “abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino” (Bettelheim y Zelan, 1983: 56).

Si bien todo lo anterior es válido y pertinente, también lo es el hecho –no menos indiscutido e indiscutible– de que hemos fracasado en buena medida en la realización de tan nobles intenciones. Aunque el desarrollo del sistema educativo nos señale que se ha dado un proceso de democratización de la escritura y la lectura, la escuela no ha podido todavía alfabetizar de forma plena a los individuos, esto es, no ha logrado incorporarlos enteramente a la cultura de lo escrito. Respecto a lo anterior, Ferreiro (2001: 14) argumenta que la noción de fracaso escolar está asociada históricamente a un “fracaso de la alfabetización inicial”. Esto indica que no es suficiente con saber decodificar o codificar para decir que se sabe leer y escribir. Así, muchos de los problemas del desempeño escolar de nuestros estudiantes, en todos los niveles de formación, tienen que ver, de una u otra forma, con fallas en lectura y escritura.

<sup>1</sup> Desde luego, esta definición de alfabetización es muy elemental y laxa, pues como plantea Ferreiro (2002: 57), una definición de este término implica que el individuo no sólo tenga acceso al código escrito sino que esté en condiciones de “formar parte de la cultura letrada” o “poder circular en la diversidad de textos que caracteriza la cultura letrada, al menos como receptor de la misma”. O, de acuerdo con Lerner (2001: 42), alfabetizar implica que todos los individuos (estudiantes) “tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales de progreso cognitivo y crecimiento personal” y, de esta forma, lleguen a ser lectores y escritores competentes y autónomos, para que así puedan “ser ciudadanos de la cultura escrita” (2001: 27).

<sup>2</sup> La lectura, como plantearemos más adelante, supone la comprensión, es decir, identificar el significado que el texto encierra y la interpretación, entendida como la formulación de valores y juicios personales en relación con el texto leído (Cf. Mendoza, 1998).



## La lectura

En términos generales, asumimos la lectura como una actividad cognitiva por medio de la cual un receptor –lector– intenta desentrañar, develar, encontrar el significado que un signo particular, el texto escrito, contiene. Desde esta perspectiva, la lectura<sup>3</sup> deja de ser el mero reconocimiento de unos signos gráficos, o la simple traducción de lo gráfico a lo verbal (oralización), o la decodificación de unos símbolos alfabéticos, para convertirse, antes que nada, en un proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a apropiarse del significado y sentido de una variedad de textos, dado que estos aspectos no sólo los buscamos en lo escrito o en lo verbal, sino en lo olfativo, en lo gestual, en lo pictórico, etc. Esto atendiendo al principio que sostiene que en el ámbito cultural el ser humano vive inmerso en los signos, lo cual lo convierte –como ya señalamos– en constante productor y receptor de estos.

Según lo anterior, leer es una actividad cognitiva que busca la comprensión/interpretación de un texto; de acuerdo con Mendoza (1998: 14): “Leer es, básicamente, saber comprender y, sobre todo, saber interpretar, o sea, saber llegar a establecer nuestras propias opiniones, formuladas como valoraciones y juicios”. Así, el fin de esta actividad apunta a que el lector capte y se apropie<sup>4</sup> del contenido del texto (comprenda) y, además, se forme juicios y opiniones personales (interprete), sin dejar de lado el disfrute de éste.

Esta apropiación del contenido se constituye, a la vez, en un proceso de construcción y producción del lector, puesto que es él quien activa el proceso

semiósico comprensivo/interpretativo. De acuerdo con lo anterior, la lectura debe entenderse como una actividad de recepción y producción de significado/sentido, esto es, como un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor (lector) activo que reconoce la lectura como un proceso de cooperación textual y no como una simple actividad mecánica de decodificación.

Ahora bien, esta búsqueda y construcción de significado/sentido implica que el lector efectúe, en determinadas circunstancias, una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, verificación, comparación, asociación...) en las que pone en juego diversos conocimientos (lingüísticos, comunicativos, textuales, letrados, enciclopédicos...), en relación con las informaciones y demás elementos que proporciona el texto como tal, así como sus intereses particulares (adquirir información o tener una experiencia estética, por ejemplo). De esta forma, la lectura se constituye en un proceso interactivo en el que participan lector, texto y contexto.

Los conocimientos que el lector emplea para construir el significado del texto pueden ubicarse en dos grandes grupos, de acuerdo con Goodman (1996): a) los *conocimientos previos conceptuales* que corresponden al saber enciclopédico o conocimiento del mundo que posee el individuo, conocimiento que puede explicarse en términos de esquemas mentales; y b) los *conocimientos previos letrados*, es decir, los conocimientos que el individuo posee sobre el código escrito en particular, agrupados en conocimientos sobre aspectos textuales: alfabéticos, morfosintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos; al igual que conocimientos sobre aspectos físicos o paratextuales que sustentan el código escrito: material de soporte, formatos, tipografía y diseño gráfico, entre otros.

Además de lo anterior, también intervienen las claves lingüísticas y textuales que aporta directamente el texto. Estas claves están relacionadas con aspectos como superestructura, macroestructura, microestructura, coherencia, procedimientos de cohesión (deixis, repeticiones, paráfrasis, sinónimos,

<sup>3</sup> Al respecto, cabe anotar que Marín (1999: 225-264) plantea tres grandes nociones acerca de la lectura: la primera la define como el simple recorrido de la vista sobre lo escrito; la segunda la asume como decodificación: identificar signos y atribuirles un significado; de esta forma, leer es descifrar unos signos, dejando de lado la interpretación y la inferencia; la tercera noción entiende la lectura como interpretación, como proceso de conocimiento, en este caso se acentúa el valor de la lectura como hecho cognitivo.

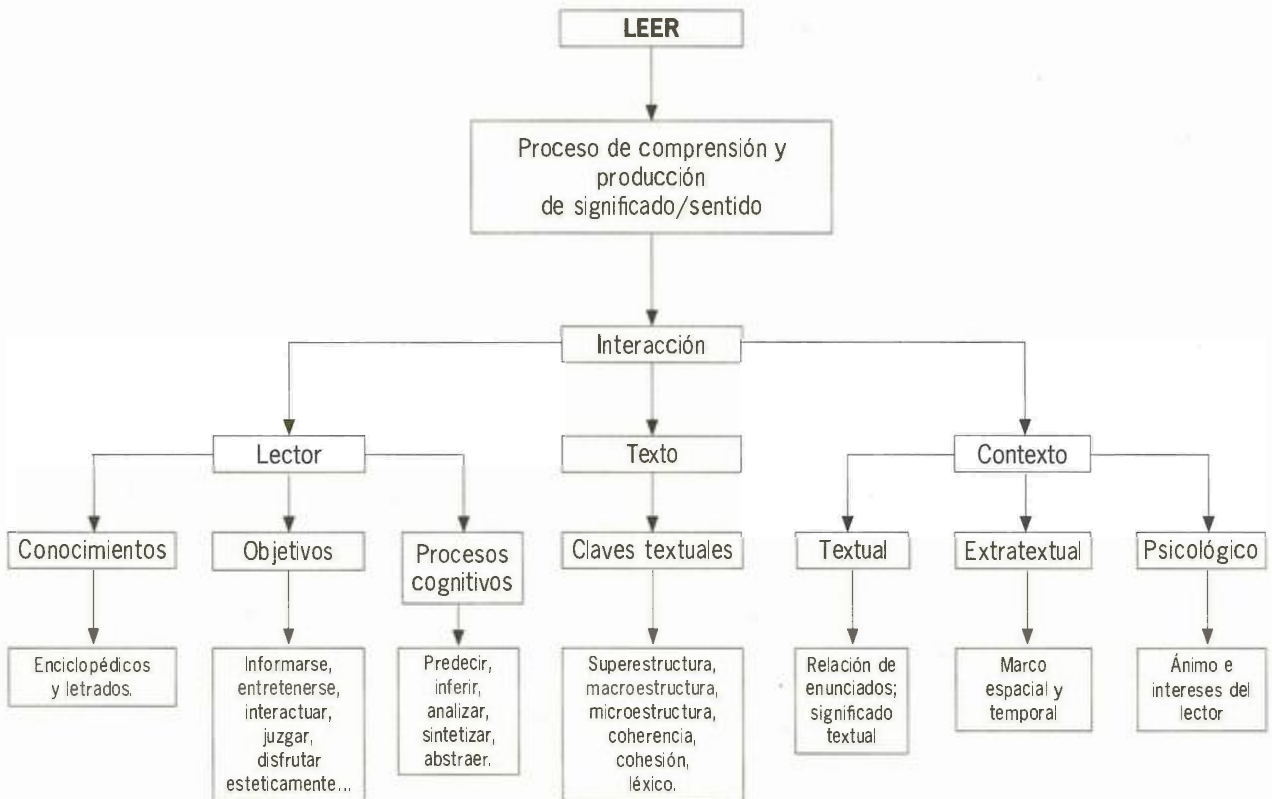
<sup>4</sup> Esta apropiación supone la integración de la información nueva que presenta el escrito con los conocimientos que posee el lector, de forma tal que se reestructuren sus esquemas cognitivos.

explicaciones, pronominalizaciones, relaciones semánticas...) y léxico.

El contexto corresponde a todas aquellas situaciones que rodean y propician la interacción entre el texto y el lector, de tal manera que aparecen multiplicidad de factores alrededor del acto de leer: propósitos del lector, tipo de texto, condiciones de lectura, situación específica, entre otros. Según esto, el contexto tiene que ver con aspectos propios del texto, con el ambiente en el que se da la lectura y con el estado anímico del lector; por ello, éste se puede dividir en tres tipos, de acuerdo con Hurtado (MEN, 1998: 77-78): a) *textual*, representado por

las relaciones sintagmáticas que se establecen entre los enunciados que conforman el texto como tal, relaciones que constituyen el significado textual; b) *extratextual* o situacional, referido al marco espacio-temporal en el que se lleva a cabo el ejercicio lector; c) *psicológico* o emocional, determinado por la disposición anímica del sujeto lector.

Así, asumimos la lectura como un proceso intelectual que tiene como finalidad la comprensión y la producción de sentido, a partir de la interacción que se da entre un lector y un texto, ubicados en un contexto determinado. Todo lo anterior podemos sintetizarlo mediante el siguiente esquema:



### Lectura y metacognición

La idea fundamental que hasta ahora hemos esbozado en relación con el proceso lector resalta el hecho de que la lectura debe apuntar a la comprensión/interpretación, aspecto medular en el caso particular de la lectura cuyo objetivo es el de obtener información. Según ello, todo el trabajo físico e intelectual que el lector adelanta con el

texto escrito busca —como quedó señalado en la conceptualización— la comprensión de éste, esto es, llegar a la reconstrucción global del contenido del escrito, buscar el significado y, desde luego, el sentido que como signo contiene el texto, es decir, interpretar. Para garantizar el éxito, a la vez que facilitar la realización de esta labor, el lector debe



poner en marcha aspectos cognitivos y recurrir a un tipo particular de herramientas, las llamadas *estrategias metacognitivas*.

Al respecto, López (1997) argumenta, en la línea que hemos trazado, que la actividad de construcción de significado y sentido que constituye la esencia del proceso lector es producto de la interacción que se da entre lector, texto y situación; interacción que está determinada por los conocimientos, los intereses y las expectativas del lector. En esta interacción, el lector confronta sus conocimientos con los contenidos que el texto le ofrece; este hecho lo conduce a formarse, a medida que avanza en la lectura, una representación conceptual del contenido textual: entre más elaborada sea dicha representación, más alto será el grado de comprensión. Así, pues, en esta actividad de construcción de significado, el lector debe transformar lo que el autor le ofrece a través del texto en una representación mental o cognitiva. En palabras de Tardif (1997: 181): “Esta transformación corresponde esencialmente a una construcción por parte del lector, construcción que se realiza en interacción con el texto y con el contexto”.

Siguiendo el planteamiento de López, la lectura se torna en un proceso estratégico, determinado por los objetivos que se propone el lector que, como expusimos, para el caso de la lectura que busca la obtención de información (o lectura eferente<sup>5</sup>), estarán orientados hacia la apropiación y dominio del tema de un texto específico. Para adelantar de mejor forma este proceso y, en consecuencia, obtener mejores resultados, el lector debe poner en juego procesos de orden cognitivo, así como recurrir a estrategias de orden metacognitivo.

En términos generales, el vocablo cognitivo se emplea en psicología cognitiva y en ciencia cognitiva para hacer referencia al conocimiento que el individuo tiene del mundo, es decir, “el conjunto de representaciones de la realidad (que la reproducen

o la construyen) ‘almacenadas’ en su memoria” (Mayor, Suengas y González, 1993: 13).

La metacognición, por su parte, tiene que ver con la conciencia que el individuo posee acerca de ese conocimiento; en otras palabras, la metacognición puede entenderse como “la cognición sobre la cognición, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento” (Mayor, Suengas y González, 1993: 51).

La cognición está asociada a procesos mentales como la percepción, la atención, la memoria, la lectura, la escritura y la comprensión, mientras que la metacognición se ocupa del conocimiento y regulación de dichos procesos<sup>6</sup>. “Por tanto, la metacognición es el conocimiento que tenemos de todas estas operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan/interfieren su operatividad, etc. Para hacer referencia específica a cada uno de estos aspectos metacognitivos se habla de metamemoria, meta-atención, metalectura, metaescritura, etc., y todo el conjunto de estas ‘metas’ es la metacognición” (Burón, 1996: 11). Para el caso que nos ocupa, se hacen relevantes la metalectura y la metacomprensión<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> En este punto se hace necesario que veamos algunos aspectos importantes de la metacognición, para así entender su papel en la enseñanza en general y en la didáctica de la lectura en particular. De acuerdo con los planteamientos de Burón (1996: 17), la actividad metacognitiva implica estos aspectos esenciales: a) conocimiento de los objetivos que se persiguen con la actividad mental; b) elección de estrategias para cumplirlos; c) autoobservación de la ejecución con el fin de verificar si las estrategias elegidas son las adecuadas, y d) evaluación de los resultados, esto es, determinar qué tanto se cumplieron los objetivos. Estos aspectos pueden sintetizarse en: a) saber qué se quiere conseguir (definir objetivos) y b) saber cómo se consigue (autorregular o determinar estrategias). Lo anterior lleva a definir las dos dimensiones que configuran la acción metacognitiva: el conocimiento de las operaciones mentales y la autorregulación de éstas. De acuerdo con lo expuesto, para que el resultado de la actividad cognitiva sea el mejor, se hace necesario que tengamos claro qué es lo que queremos conseguir y cómo lo podemos conseguir; este último aspecto significa poseer estrategias adecuadas y eficaces de actuación (autorregulación). Ahora, enseñar a autorregular la actividad mental es equivalente a enseñar estrategias eficaces de aprendizaje, mientras que, promover el desarrollo metacognitivo lleva a saber aprender.

<sup>7</sup> Burón (1996) plantea los conceptos de metalectura y metacomprensión, mientras que Mayor, Suengas y González (1993), así como López (1997), entre otros autores, sólo hablan de metacomprensión.

<sup>5</sup> Roseblatt (1978), citada en Johnston (1989), diferencia dos tipos de lectura: la eferente y la estética. El objetivo de la primera se concentra en la búsqueda de información y en la construcción de la intención comunicativa del autor del texto; por su parte, la lectura estética busca, ante todo, que el lector disfrute de una obra de arte.

La metalectura está relacionada con “el conocimiento que tenemos sobre la lectura y de las operaciones mentales implicadas en la misma: para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué implica leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros, etc.” (Burón, 1996: 12). Según esta definición, la lectura tiene que ver con el hecho de saber leer, el cual presupone las actividades mentales de percepción, decodificación, predicción, inferencia, verificación, que se ponen en marcha para la comprensión e interpretación de los signos escritos, mientras que la metalectura hace referencia al conocimiento consciente que el lector tiene sobre la lectura, es decir, sobre dichas actividades y la manera como puede regularlas para mejorar su actuación lectora. Así mismo, la metalectura tiene que ver también con la definición del objetivo que el lector tiene al interactuar con un texto y, en consecuencia, con la selección de las estrategias pertinentes para conseguir dicho objetivo, puesto que, de acuerdo con Burón, según el objetivo que nos planteemos, así leemos. Teniendo en cuenta esto último, un buen lector, es decir, aquel que ha desarrollado conocimiento metalector, tiene claro para qué lee y regula su acción mental con base en la naturaleza del texto y el objetivo que persigue.

Por su parte, la metacompreensión se entiende como “la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un determinado tipo de textos, en función de una tarea determinada” (Mayor, Suengas y González, 1993: 213).

De acuerdo con lo expuesto, la metalectura y la metacompreensión se constituyen en conocimientos importantes para el lector en la medida en que le permiten determinar qué necesita para adelantar la actividad de apropiación del escrito, qué sucede mientras lee, qué factores favorecen o impiden la asimilación del texto. Según esto, la metacognición en lectura—al igual que en los demás procesos mentales—le brinda al lector la posibilidad de controlar, supervisar y evaluar su lectura, en términos del grado de apropiación del texto.

Como señalamos párrafos atrás, al interactuar con un texto escrito, el lector pone en marcha unos procesos cognitivos y recurre a unas estrategias metacognitivas, a veces sin ser consciente de ello (aunque esto último parezca paradójico). De acuerdo con Goodman, dichos procesos cognitivos son: la predicción, la anticipación, la inferencia, la verificación de hipótesis y la corrección. Estos procesos, inobservables directamente, pueden hacerse concretos mediante actividades como tomar notas, subrayar, elaborar representaciones gráficas (cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales, macroestructuras, entre otras posibilidades), escribir resúmenes o reseñas; estas actividades que se pueden asumir como el uso de estrategias para dar cuenta del proceso lector.

No obstante las diversas propuestas acerca de los procesos cognitivos y las estrategias metacognitivas asociadas al proceso lector, en las que a veces se confunden los unos con las otras, los teóricos coinciden en el hecho de que la lectura es un proceso en el que el lector desempeña un papel central, que está orientado hacia la comprensión/interpretación del significado/sentido del texto, como hemos planteado. De otro lado, aceptan que este proceso—al igual que cualquier otro— puede mejorarse a través de, en primer lugar, la toma de conciencia por parte del lector de cuál es su verdadero nivel de lectura; y, en segundo lugar, de la aplicación intencional de actividades o estrategias que ayuden a la mejora de dicho nivel y, por consiguiente, a tener una adecuada apropiación del texto. Los teóricos coinciden, además, en que dichas estrategias se materializan en aspectos tan cotidianos para nosotros como glosar, subrayar, resaltar, elaborar esquemas, tomar notas, hacer resúmenes, escribir reseñas, entre otras opciones. Así, consideramos que elementos como la macroestructura referencial o tópica, el mapa conceptual, el resumen y la reseña (descriptiva y crítica) forman parte de las estrategias que, desde nuestra visión, son instrumentos que permiten dar cuenta del grado de comprensión/interpretación de un texto, y elementos que se pueden trabajar en el aula de clase con el fin de acercar a los estudiantes al desarrollo y uso de estrategias de metalectura y metacompreensión.



## La evaluación

Hasta aquí, hemos planteado que la lectura tiene como finalidad la comprensión y la interpretación textuales, y que este proceso supone la interacción del lector con el texto en una situación determinada (contexto). Además de ello, hemos expuesto que para garantizar el éxito de dicho proceso, el lector pone en marcha aspectos cognitivos (procesos mentales) y debe recurrir a un tipo particular de estrategias: las metacognitivas. Presentaremos, en seguida, algunas reflexiones sobre la evaluación de este proceso y el papel de la metacognición en esta actividad.

En el contexto educativo, la evaluación constituye un elemento complejo y controvertido. En la mayoría de los casos, en términos de la práctica concreta, la evaluación se asume en un sentido limitado y restrictivo como una calificación dentro de un sistema de acreditación basado en la medición cuantitativa. Así mismo, ha estado bajo el control del docente sin la intervención activa de los estudiantes. De ahí que en el marco de la práctica educativa, la evaluación ha estado en las manos del profesor, quien resulta ser la única autoridad en relación con su planeación y ejecución.

De manera general, podríamos afirmar que a pesar de los estudios sobre evaluación y de las diversas innovaciones que se han propuesto relativas a dicha actividad, ésta continúa cargando con una herencia que la mantiene vinculada con la pedagogía tradicional, en la cual se concibe al estudiante como un ente pasivo frente a lo que ocurre con su proceso de aprendizaje y a la posibilidad de participar de su evaluación. “Mientras para el maestro la evaluación se ha transformado en una instancia de poder para premiar comportamientos deseados, para los estudiantes constituye un obstáculo que se debe superar a través de un dato numérico que asegura la continuidad en el sistema” (Jara y Pérez, 2001: 236).

Replantear el concepto, la función, la importancia de la evaluación y su papel en el proceso de aprendizaje es una exigencia de los cambios sociales y educativos a los que nos vemos enfren-

tados. Aprender a evaluar y a ser evaluado es parte del compromiso de los agentes involucrados en la educación. Rebasar las concepciones reduccionistas, de alcances limitados, implica asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación como una labor que se sustenta en el diálogo, la concertación y la transformación.

De acuerdo con Medina y Salvador (2002: 307), las distintas definiciones que se han propuesto en relación con el concepto de evaluación ponen de manifiesto tres constantes: “1° la obtención de la información, 2° la formulación de juicios y 3° la toma de decisiones”. Estos tres factores deben involucrar al estudiante como agente activo de su formación, pues es evidente que la evaluación debe estar dirigida al mejoramiento de los diversos procesos de aprendizaje y de las tareas involucradas en ello; de igual forma, ha de estar dirigida hacia la formación de estudiantes autónomos capaces de regular, controlar, supervisar y, en consecuencia, mejorar sus procesos de aprendizaje, esto es, propender a la formación de estudiantes con conocimientos en metacognición.

Desde esta perspectiva, la evaluación educativa se concentra en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y constituye un instrumento de cualificación y transformación para todos los actores involucrados y para todas las acciones desarrolladas en estos. Así, la evaluación ayuda a saber cuáles son las dificultades y qué necesitamos para solucionarlas. En este planteamiento está implícita la labor del docente y del estudiante como responsables y ejecutores de los cambios y transformaciones que se han de llevar a cabo. Por tanto, “el objetivo central de la evaluación es el mejoramiento y la potenciación de los procesos de cambio. La evaluación es una instancia permanente de control para corregir y transformar las tareas de gestionar, enseñar y aprender” (Gvirtz y Palamidessi, 1999: 260).

Si la lectura es un aprendizaje trascendental en cuyas bases se gesta el éxito o el fracaso escolar, no podemos continuar con modelos tradicionales de enseñanza y evaluación que “no apuntan a formar lectores autónomos, capaces de manejar su propio aprendizaje y de enfrentar situaciones nuevas” (Pierre, 1997: 154).

Redefinir la evaluación implica necesariamente redefinir el proceso de enseñanza–aprendizaje y plantear modelos dinámicos de evaluación que correspondan con las prácticas que la sociedad y la escuela de hoy exigen. De acuerdo con esto, formar lectores capaces de comprender e interpretar textos requiere una evaluación que dé cuenta de los procesos –entendidos como estrategias, ritmos, estilos, ambientes, recursos, etc.– y de los resultados que involucra el acto de leer, de manera integrada.

Las prácticas evaluativas deben establecer el dominio que tienen los estudiantes sobre los diferentes procesos cognitivos implicados en la lectura, de tal forma que los docentes puedan ofrecer las orientaciones necesarias e identificar en cuáles de ellos deberían intervenir. Lo anterior sustentado en el hecho de que acompañar el aprendizaje de la lectura no es sólo desarrollar un “saber-leer”, centrado en la simple decodificación de las grafías, sino formar lectores verdaderos y auténticos que, siendo protagonistas de su aprendizaje, puedan autorregular sus procesos y sean reflexivos de su propio quehacer, lo cual implica, entonces, que tengan en su proceso de formación un trabajo fuerte en metacognición (metalectura y metacompreensión) para poder cumplir con ese objetivo. Así, la labor del docente debe estar orientada hacia el apoyo del aprendizaje y el ofrecimiento de herramientas que permitan al estudiante encontrar sus propias estrategias con las cuales enfrentar su actividad lectora y solucionar los problemas que ésta le ofrezca. De manera que, siguiendo los planteamientos de Jolibert (1997), la evaluación en lectura debe ser pensada y practicada como:

- Un proceso continuo que permite, tanto al estudiante como al profesor, hacer un balance, ajustar, reforzar e intervenir en el aprendizaje y desarrollo de la habilidad lectora; de igual forma, adelantar los cambios y transformaciones necesarios para la obtención de mejores resultados.
- Una actividad flexible, es decir, abierta a los cambios con el fin de que se adecue a las necesidades y exigencias propias de cada ejercicio lector.
- Una actividad metacognitiva, o sea, una actividad que se propone comprender cómo funciona, en este caso el proceso lector, y qué se debe hacer para que éste sea más eficaz.
- Una actividad compartida en la que se buscan soluciones a problemas y transformaciones que beneficien el proceso de aprendizaje y el de enseñanza.

Dentro de un enfoque didáctico de la lectura que involucre la metacognición, el estudiante debe estar en capacidad de plantearse interrogantes que le permitan encontrar sentido y orienten su actividad lectora: ¿Qué leer?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo? y ¿cuándo?, para así determinar cuáles estrategias le servirán de base y qué provecho traerán para sus propósitos e intereses en relación con un texto en particular. En este sentido, evaluar, según la orientación de dicho enfoque, implica realizar una supervisión constante del aprendizaje del estudiante en la búsqueda de la adaptación, regulación y control de las tareas, actividades y requisitos que supone el proceso lector.

A continuación presentamos un diagrama, que debe entenderse como una propuesta para la elaboración de un modelo de evaluación que dé cuenta de un trabajo en lectura:





El esquema planteado nos ofrece una visión de lo que puede considerarse un tipo particular de evaluación: la procesual, que involucra los distintos momentos de la evaluación y responde en cada uno de ellos a propósitos específicos. Para explicar la noción de evaluación procesual, debemos volver nuestra mirada sobre los distintos tipos de evaluación que ésta cubre<sup>8</sup>.

La definición de las funciones que cumple la evaluación ha dado lugar a una tipología que incluye dos grandes grupos: la evaluación en función del agente evaluador y la evaluación en función de las finalidades perseguidas. El primer grupo se subdivide en dos tipos: la interna y la externa. Estos se definen en relación con el agente que está en el centro de su diseño y planeación (estudiante,

profesor o experto). El segundo grupo se divide en tres tipos: diagnóstica, formativa y final.

La evaluación diagnóstica constituye una valiosa herramienta para obtener datos sobre el conocimiento inicial de los estudiantes y, con base en esta información, proponer las estrategias necesarias. Así, la evaluación diagnóstica, en el proceso de enseñanza de la lectura, tiene como finalidad indagar sobre el conocimiento que el estudiante posee en relación con la lectura, ya que esta información es relevante para la estructuración del plan de acción (selección de materiales, recursos, estrategias metacognitivas...).

La evaluación formativa constituye el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que proporciona la posibilidad de modificarlo y mejorarlo de manera continua, realizando ajustes al diseño preliminar.

La evaluación final controla los resultados obtenidos. Este tipo de evaluación se ha visto, tradicionalmente, como el eje para la toma de decisiones en lo que tiene que ver con la promoción de los estudiantes. Sin embargo, es importante aclarar que ésta, dentro de un modelo de evaluación procesual, también ofrece información importante sobre la

<sup>8</sup> "La característica auténticamente distintiva del concepto de evaluación procesual reside en su propio objeto: los procesos internos y las estrategias de aprendizaje que posibilitan las sucesivas adquisiciones educativas" (Medina y Salvador, 2002: 310). Por tanto, esta evaluación se orienta hacia la realimentación y la transformación. Su preocupación se dirige hacia lo que viene con miras a la revisión y replanificación. Por consiguiente, una evaluación procesual involucra los distintos tipos de evaluación según los momentos y propósitos.

validez del proceso que se ha seguido y la obtención o no de los logros planteados en el mismo. Esto nos lleva a la metaevaluación, es decir, a la reflexión sobre todo el proceso evaluativo que se ha adelantado para la realización de la tarea lectora.

Dentro de un modelo dinámico de evaluación, la evaluación procesual constituye la síntesis de los momentos de evaluación antes descritos. La evaluación procesual, en el ámbito de la lectura, busca modificar los hábitos lectores; por tanto, no asume la actividad lectora como un acto inmediateista y no evalúa exclusivamente resultados, sino que da cuenta del proceso, con el fin de identificar problemas y proponer soluciones. En este tipo de evaluación el maestro y el estudiante dialogan para proponer planes de acciones tendientes al mejoramiento del grado de comprensión/interpretación de este último. Así pues, los objetivos de la evaluación procesual se pueden resumir como:

- Acompañar el proceso de aprendizaje.
- Conseguir modificaciones.
- Perseguir el mejoramiento.
- Cambiar los hábitos y comportamientos del estudiante.
- Hacer de la lectura una práctica eficaz, placentera y comprometida.
- Involucrar al estudiante en la supervisión y control de su lectura (esto es, desarrollar la metacognición, a través de la autoevaluación).

Tal modelo de evaluación, aplicado al proceso lector, supone una redefinición de los objetivos que se persiguen, de las estrategias que se utilizarán y de la participación del estudiante y del maestro. Para tal efecto, es necesario tener en cuenta estas consideraciones (Pierre, 1997):

1. La evaluación del saber leer debe dar cuenta del ejercicio mismo de los procesos y no únicamente de los productos.
2. La evaluación debe proporcionar información sobre el dominio de los procesos implicados en la lectura.
3. Reconocer el carácter interactivo de la lectura y los diversos desempeños que se producen.
4. Tomar en consideración la importancia que tienen las diversas situaciones de lectura y las tareas

que se deben realizar, según éstas, es decir, tener claro el objetivo que se persigue con la lectura y, con base en ello, definir las estrategias que permiten llevar a feliz término dicho objetivo.

5. El aprendizaje de la lectura supone momentos distintos a los cuales deben corresponder diferentes modalidades de evaluación y de estrategias didácticas.

## A manera de conclusión

Tal y como hemos planteado, la escritura ha adquirido un papel fundamental en el entorno cultural del hombre; por tanto, la lectura se ha constituido en un conocimiento clave, dado que es ésta la que le posibilita al individuo acceder y ser miembro de la cultura letrada. Esto nos ha permitido caracterizar la lectura como la puerta de entrada al mundo de la escritura y, además, como un proceso cognitivo que busca comprender e interpretar los textos que conforman dicho mundo.

Según lo anterior, la lectura se constituye en un proceso interactivo de comprensión e interpretación en el que intervienen un lector y un texto escrito, quienes se encuentran inmersos en un contexto determinado. Ahora bien, para llevar a cabo esta actividad, el texto aporta tanto elementos conceptuales (datos, informaciones, cosmovisiones...) y formales (aspectos lingüístico-textuales y paratextuales), mientras que el lector pone en juego sus conocimientos previos, así como sus procesos mentales y recurre a las estrategias metacognitivas.


Se desprende de esto último que el trabajo didáctico en lectura implica adelantar un entrenamiento en metacognición (metalectura y metacompreensión) para formar buenos lectores, esto es, individuos que saben qué es leer y cómo enfrentar y adelantar esta actividad. Desde nuestra perspectiva, este trabajo de metacognición en el aula de clase se concreta con la utilización de recursos como la macroestructura, el mapa conceptual, el resumen y la reseña, entre otras posibilidades.

Las reflexiones que hemos presentado sobre la evaluación en general y de la lectura en particular



nos permiten participar de un enfoque didáctico de la lectura que involucra la metacognición como eje fundamental de la práctica lectora. Como consecuencia de lo planteado, podemos afirmar que hemos asumido un modelo interactivo de lectura, con el cual se busca formar lectores autónomos y críticos, conscientes de la finalidad que persiguen al enfrentar un texto escrito, a la vez que capaces de supervisar y evaluar su forma de leer. Ahora bien, dentro de este enfoque, el papel del profesor consiste en diseñar un plan de intervención sistemática

que ofrezca diversas estrategias metacognitivas y que proponga la lectura como un ejercicio para desarrollar autonomía, así como un pensamiento crítico, en aras de superar la concepción meramente instrumental de ésta.

Finalmente, para conseguir este objetivo se hace necesario, ante todo, formar docentes que incorporen el código escrito a su práctica vital, es decir, formar docentes lectores y escritores capaces de guiar a sus futuros educandos para que se conviertan en ciudadanos de la cultura letrada. 

## Bibliografía

- BETTELHEIM, Bruno y Karen Zelan (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- BURÓN, Javier (1996). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- CASSANY, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz, (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- FERREIRO, Emilia (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GOODMAN, Kenneth (1996). "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística". En: *Textos en contexto 2: Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y vida.
- GVIRTZ, Silvina y Mariano Palamidessi (1999). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- INOSTROZA, Gloria (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile: Dolmen.
- JARA, Enriqueta y Mauricio Pérez (2001). "Procesos educativos y formación docente". En: *La formación docente en América Latina*. Red latinoamericana para la transformación docente en lengua materna. Bogotá: Magisterio.
- JOHNSTON, Meter (1989). *La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- JOLIBERT, Josette (1997). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- LERNER, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ, Gladis (1997). "La metacompreensión y la lectura". En: María Cristina Martínez, *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- MARIN, Marta (1999). *La lingüística y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- MAYOR, Juan, Aurora Suengas y Javier González M. (1993). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- MEDINA R., Antonio y Francisco Salvador M. (coord.). (2002). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.
- MENDOZA F., Antonio (1998). *Tú, lector*. Barcelona: Octaedro.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). *Lengua castellana. Lineamientos curriculares*. Bogotá: Magisterio.
- PARRA, Marina (2001). "La lectura como un proceso de construcción de sentido". En: *Litterae*. n° 10. Diciembre de 2001, pp. 255-268.
- PIERRE, Régine (1997). "Saber leer hoy: de la definición a la evaluación del saber leer". En: Emma Rodríguez y Elizabeth Lager (coord.). *La lectura*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- TARDIF, Jacques (1997). "La evaluación del saber-leer: un asunto más de competencia que de actuación". En: Emma Rodríguez y Elizabeth Lager (coord.). *La lectura*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.