



Revista No. 19

## *Metacognición y estrategias lectoras*

**Rafael Areiza Londoño**  
**Luz Marina Henao Restrepo**

Dentro del ámbito académico, hablar de lectura nos remite al concepto de leer para aprender. La esencia del proceso lector implica un pensamiento reflexivo, analítico, crítico, de parte de un lector autónomo e independiente agente activo y responsable de su propio aprendizaje.

Una de las preocupaciones fundamentales de los investigadores en educación está relacionada con la metacognición, palabra que etimológicamente proviene de «*meta*»: más allá y «*cognoscere*» que significa conocer, del verbo latino *cognoscere*; es decir ir más allá del conocimiento.

Desde el punto de vista del uso metalingüístico del término se interpreta como la cognición acerca de la cognición, el conocimiento acerca del conocimiento y el saber, todos ellos referidos a un sujeto cognoscente que racionaliza, piensa, reconoce en sí el conjunto de procesos de «su» pensamiento que «lo facultan» y le posibilitan el aprendizaje sobre una realidad objeto de «su» pensamiento que «lo facultan» y le posibilitan el aprendizaje sobre una realidad objeto de «su» preocupación» intelectual.

Estos procesos metacognitivos se llevan a cabo cuando ese «yo» cognoscente piensa acerca de su propio pensamiento, reflexiona sobre si se tiene un determinado conocimiento, sobre si se está adquiriendo un determinado saber, o se reconozca el nivel cognoscitivo adquirido, se racionalice sobre errores o inconsistencias cometidas en una instancia expositiva y en general en un análisis interior, consciente, autoevaluativo del nivel de conocimientos manejados por un sujeto que aprende dentro de un contexto de educación formal o autodidáctico.

Toda persona es el único conocedor de su nivel de conocimiento y de sus posibilidades de manejo conceptual. Es decir, yo no puedo ser ignorante de mi nivel de conocimiento, ni de mis representaciones mentales acerca de la realidad, ni de mis propias capacidades y limitaciones. Mi introspección metacognitiva «me» permite reconocer qué tareas estoy en capacidad de hacer y cuáles no, al mismo tiempo que «mi» deseo de progreso «me» recomienda discernir sobre «mis» capacidades y limitaciones conceptuales para mejorar «mis» niveles de manejo cognoscitivo de la Memoria de Largo Plazo y optimizar "mis" desempeños a la

aplicación conceptual de «mi» memoria procedimental. Vemos así como la cognición -como proceso global- además de estar relacionada con el manejo de esquemas conceptuales, relaciones intertextuales de los mismos esquemas, estructuración conceptual dentro de un mismo campo semántico, etc. también está referida a un conocimiento de cómo funciona nuestra maquinaria cognoscitiva que en últimas es el conjunto de procedimientos psicosociolingüísticos de un hablante-oyente de una lengua, simultaneizando este papel con el de usuario de esa misma lengua en un hecho concreto de comunicación o en la función específica de interactuar con un texto del que se propone adquirir nuevos conocimientos, fundamentado en lo que ya conoce.

Cuando hablamos del dispositivo psicosociolingüístico hacemos referencia a que todo individuo de la misma manera como hace un manejo intuitivo de la competencia lingüística, así mismo, en sus inicios conoce intuitivamente una gramática del pensar y del cómo pensar, conocimiento gramatical éste que puede en sus fases posteriores llegar a explicitarse en el «yo» cognoscente, desarrollando y maximizando de esta manera la capacidad de aprender y por ende la de ejercer control sobre el mecanismo psicosociolingüístico, mediante estrategias metacognitivas construidas en la práctica continua y la autoevaluación de esas mismas prácticas lectoras, de las cuales se ha adquirido una estructuración conceptual -esquemata- que faculta al lector para establecer nuevas interacciones textuales con propósitos cognoscitivos que obviamente trasciendan el nivel del cual se partió y que constituyen el conocimiento previo. Estas estrategias o habilidades metacognitivas están relacionadas naturalmente con el desarrollo biológico, lo que quiere decir que una persona de mayor edad podría tener mayores capacidades para introyectarse y analizar su capacidad de aprender y determinar hasta qué punto ha comprendido un conjunto conceptual contenido en un texto, hecho este al que muy difícilmente podría acceder un niño entre 7 y 8 años, edad en la que se supone comienzan a desarrollarse esas habilidades metacognoscitivas. Sin embargo éstas no sólo están relacionadas con la madurez biológica o la edad sino también con las experiencias de aprendizaje en las cuales se ha visto involucrado el lector y que le posibilitan en mayor o menor grado construir redes de estructuras conceptuales que permiten alcanzar un mayor o menor nivel de aprehensión.

En últimas, entonces, y sin dejar de desconocer la importancia que juega la madurez biológica en los procesos cognitivos y metacognitivos, se puede asegurar que el desarrollo de habilidades metacognoscitivas está en más íntima relación con el dominio que un sujeto posea de sus estados y procesos cognitivos tales como la memoria, la atención, la percepción, la comprensión, que con las variables antes mencionadas. Son estos estados y procesos cognitivos los que en últimas le permiten al lector: hacer autoexploraciones cognoscitivas, formular implicaciones cognoscitivas y abducciones textuales y reconocimientos metalingüísticos en un texto científico, por ejemplo.

La lectura se constituye así, para el lector habitual en una actividad recursiva, entendiendo como tal el hecho de que un conocimiento adquirido modifica una estructura cognitiva que faculta a su poseedor para adquirir un nuevo conocimiento y reestructurar una esquemata; y así hasta el infinito, amén de facultarlo para generar una estructura cognitiva y una red de relaciones semánticas y/o conceptuales cada vez más complejas. Esto es, claro, un concepto teórico no aplicable en la práctica, pero sí argumentativamente plausible si se parte de la aceptación de un hablante-oyente ideal como lo concibe Chomsky (1965). En nuestro trabajo, y siguiendo la concepción chomskyana, entendemos por generar el hecho psicolingüístico por medio del cual todo usuario -eficiente y experto- de un concepto asigna una estructura cognoscitiva a todo manejo conceptual, es decir, reconoce las determinaciones conceptuales que configuran el macroconcepto y es

capaz de explicitar esta estructura en un texto expositivo. En otras palabras, es poseedor de una competencia cognoscitiva altamente cualificada y como consecuencia de ello puede hacerse una representación de la misma en el proceso de comprensión lectora o de producción escritural. De esta manera ubicamos así:

- Una competencia textual entendida como la capacidad que tiene todo lector eficiente de reconocer, de codificar, interpretar, inferir, abducir y construir implicaturas.
- Una competencia cognoscitiva que se explica como la capacidad que tiene el lector de reconocer en primera instancia unas estructuraciones discursivas propias de una modalidad escritural dentro de la cual se involucra un metalenguaje específico de la ciencia, del arte o la tecnología de las cuales el lector debe reconocer sus referentes reales y/o sus referencias conceptuales.

Se considera esta competencia como parte de la competencia textual y simultáneamente involucrando en su concepto el de competencia intertextual, concepto muy manejado por la lingüística actual.

Como consecuencia de poseerse una competencia cognoscitiva, como lo vimos, alimentada por una competencia intertextual, y la perentoriedad humana de incrementar y cualificar el conocimiento, se hace evidente la necesidad de plantear la existencia de una competencia metacognoscitiva íntimamente relacionada con los conceptos de memoria semántica y memoria procedimental que planteamos en artículo anterior. López (1997:130) citando a Flavell (1979) comenta: «Si lo cognitivo es lo que tiene que ver con el conocimiento, lo metacognitivo es lo que tiene que ver con el tener conciencia de ese conocimiento y de cómo se logra éste: en otras palabras, saber lo que sabemos y no sabemos, así como también lo que conocemos sobre nuestro propio sistema cognitivo: nuestras capacidades y limitaciones y, por lo tanto, lo que tenemos que hacer para llegar a saber. Así, mientras la cognición tiene que ver con los procesos mentales como la percepción, la atención, la memoria y la comprensión, la metacognición se ocupa de la metapercepción, la metatención, la metamemoria y la metacompreensión».

Es la metacognición la depositaria de un conjunto de habilidades cognitivas que facultan y, cuanto más desarrollados, le facilitan al individuo la adquisición, el empleo y el control del conocimiento; es decir, la conciencia metacognoscitiva de cada cual es lo que le da a su poseedor la «sensación de saber» y al mismo tiempo poder aplicar hábilmente ese conocimiento en un contexto de realidad concreta y/o conceptual. Queda claro de esta manera que esta competencia metacognoscitiva es una instancia de enlace entre la memoria semántica y la memoria procedimental, y lo que es más importante para nuestro propósito pedagógico: es el quid del «aprender a aprender» y a comprender.

Este «aprender a aprender» y a comprender es, como se ve, la consecuencia directa de un desarrollo adecuado y prolífico de conceptos del sistema integral de memoria en el que, como vimos en el párrafo anterior se involucra la experiencia metacognoscitiva. Este hecho -el aprender a aprender y a comprender- es un proceso eminentemente lingüístico de adquisición, estructuración y manejo de un conjunto de conocimientos, así como la puesta en marcha de ciertas habilidades metacognoscitivas que permiten el reconocimiento de un nivel de saber y son un hecho significativo dentro del proceso de constitución de lo humano (Baena, 1996);

es decir, la construcción de un verdadero lector, parte de un hecho cognoscitivo necesariamente vinculado a unos propósitos autoconscientes de construcción axiológica. Aparicio (1991:78) lo ratifica cuando dice: «Aprender a aprender genera independencia y responsabilidad, promueve la autonomía y de paso amplía indefinidamente los horizontes del ser humano en su deseo de acceder al conocimiento y de producirlo».

Ello implica que aprender a aprender y comprender lleva a un desarrollo, refinamiento - cualificación - de los esquemas cognoscitivos así como a una necesaria transformación de un estilo pasivo y dependiente del conocer por otro en el que el pensar, el percibir, el memorizar y el comprender construyen un formante activo, automotivado y sobre todo independiente, reflexivo y realmente agente constructor de su propio conocimiento, resultado de una interacción transaccional con el autor y con el texto, así como con unas realidades empírica y conceptual de las que parte en su propia construcción intencional y deliberada como lector eficiente.

*(...) aprender a aprender y comprender lleva a un desarrollo, refinamiento - cualificación - de los esquemas cognoscitivos así como a una necesaria transformación de un estilo pasivo y dependiente del conocer por otro en el que el pensar, el percibir, el memorizar y el comprender construyen un formante activo*

De lo anterior se infiere que la educación formal puede plantearse como objetivo final de todo de todo el proceso, el de que los estudiantes APRENDAN A LEER SIGNIFICATIVAMENTE, considerando gradaciones y niveles tal como lo plantea De Zubiria (1997:52), cuando dice:

«Una vez son adquiridas las habilidades del leer fonético, durante el ciclo preescolar, los mecanismos decodificadores elementales (primarios, secundarios y terciarios) deben desplegarse durante la escolaridad primaria, hasta quinto de primaria. La terciaria requiere de operaciones formales siquiera incipientes, por ende, en educación regular, su ejercicio sistemático, debería postergarse hasta sexto grado. Los mecanismos decodificadores complejos (metasemánticos y categoriales) han de desplegarse al finalizar el bachillerato y durante la universidad, hasta el doctorado. Nunca acabamos de aprehender a leer».

El autor identifica seis niveles de lectura como son: lectura fonética, decodificación primaria, decodificación secundaria, decodificación terciaria y lectura metatextual y lectura categorial; así mismo identifica en estos niveles dos grandes bloques que denominan lecturas elementales a las cuatro primeras y lecturas complejas a las dos últimas. Veamos:

La lectura fonética, preinterpretativa, se entiende como una técnica sensoriomotriz mediante la cual se coordinan procesos neuropsicológicos tendientes a vincular grafemas con sonidos e imágenes. Este proceso es lineal, y sucesivo de captaciones grafemáticas mediante la ejercitación de destrezas analítico-sintéticas. En términos más elementales la podríamos explicar como un proceso de recordación de cómo se sonorizan los grafemas como paso inicial para una verdadera lectura, para lo cual se debe reunir ciertos requisitos físicos tales como percepción visual, auditiva, aprestamiento espacial principalmente lateralidad y direccionalidad, los cuales en

últimas desembocan en una coordinación visomotora.

Este nivel de lectura en el que como se ve se involucran fundamentalmente un conjunto de habilidades, es la puerta de entrada a la lectura y constituye una herramienta indispensable para el acceso a los otros cinco niveles, sin embargo, no constituye en sí mismos el acto de leer.

La decodificación primaria tiene como fundamento y prerrequisito la lectura fonética, de cuyo manejo depende este primer paso hacia la comprensión lectora. Esta decodificación tiene por objeto recuperar del mundo conceptual del usuario los significados lexicales independientes. Corresponde aproximadamente a una traducción de términos o simplemente a una lectura denotativa. Ello quiere decir que el lector, que generalmente es un niño en sus primeras fases de construcción, sólo podrá retrotraer de su memoria semántica aquellas determinaciones conceptuales que se han estructurado en macroconceptos a partir de la realidad empírico-sensorial y social que lo circunscribe.

Lo anterior invita a pensar que el lector eficiente comienza a estructurarse desde muy tierna infancia. En otras palabras, un niño que tenga mayores oportunidades de exponerse a una amplia gama de experiencias, lógicamente tendrá mayores posibilidades, por lo menos en esta fase inicial, de asociar grafemas con sonidos y sonidos con significados, es decir, traducir textos de su nivel a conceptos que concuerden con su mundo experiencial. En este nivel elemental de lectura se combinan tres mecanismos fundamentales como son la contextualización, o sea el sentido relevante que adquiere cada palabra dentro de un contexto proposicional y/o textual; la sinonimia, o sea las alternativas lexicales que se pueden adoptar para la interpretación de una unidad lexical y finalmente la radicación, como mecanismo de descomposición morfológica a nivel intuitivo de los elementos lexicales desconocidos de cuya junción resulta un significado deducido por la presencia de estos elementos morfológicos en otras entradas lexicales conocidas de antemano.

La decodificación secundaria, está relacionada, entre otros aspectos, con el manejo de un sistema formal indispensable en el texto escrito, como son los signos de puntuación, los cuales no sólo le señalan al lector el conjunto de pausas que es necesario realizar, sino también la secuencia de ideas o juicios que se entretajan en el texto a fin de configurar un sentido. Para el lector es entonces indispensable reconocer unos signos de puntuación que le indican el comienzo y culminación de una oración; lo mismo que una serie de entramados orgánicos que hilvanan al anterior de la misma los elementos lexico-semánticos que en su conjunto manifiestan el pensamiento. El no manejo adecuado del mencionado sistema formal de signos lleva a un desorden lectoral cuya primera consecuencia puede ser la de no encontrar cohesión entre las oraciones constituyentes del texto y por ende la no comprensión de su sentido.

De otro lado, el lector debe tener la habilidad de identificar los elementos anafóricos los cuales son utilizados por el escritor no sólo como recurso estilístico sino como una exigencia del texto para hacerse más cómodamente legible sin repeticiones reiterativas.

Se entiende por elementos anafóricos aquellas deixis lingüísticas empleadas en un texto para señalar un elemento dado con anterioridad, entre los cuales se pueden identificar los pronombres, los adverbios, los adjetivos posesivos.

Para ilustrar la anáfora tomemos un cuento «El cautivo» de Jorge Luis Borges,

utilizado por Prato (94:60) en el que se resaltan estos elementos:

### **El cautivo**

«En Junín o en Tapalqué refieren la historia. Un chico desapareció después de un malón; se dijo que **lo** habían robado los indios. **Sus** padres **lo** buscaron inútilmente; al cabo de los años, un soldado que venía de tierra adentro **les** habló de un indio de ojos celestes que bien podía ser su hijo. Dieron al fin con **él** (la crónica ha perdido las circunstancias y no quiero inventar **lo** que no sé) y creyeron reconocer**lo**. El hombre trabajado por el desierto y por la vida bárbara, ya no sabía oír las palabras de la lengua natal, pero **se** dejó conducir, indiferente y dócil, hasta la casa. **Ahí** se detuvo, tal vez porque los otros **se** detuvieron. Miró la puerta, como sin entender**la**. De pronto bajó la cabeza, gritó, atravesó corriendo el zaguán y los dos largos patios y se metió en la cocina. Sin vacilar hundió el brazo en la ennegrecida campana y sacó el cuchillito de mango de asta que había escondido ahí cuando chico. Los ojos le brillaron de alegría y los padres lloraron porque habían encontrado al hijo.

Acaso a **este** recuerdo siguieron otros, pero el indio no podía vivir entre paredes y un día fue a buscar **su** desierto. Yo querría saber qué sintió en aquel instante de vértigo en que el pasado y el presente **se** confundieron; yo querría saber si el hijo perdido renació y murió en aquel éxtasis o si alcanzó a reconocer, siquiera como una criatura o un perro, los padres y la casa.»

Convencionalmente hemos adoptado hacer resaltar las pronominalizaciones y en general los elementos anafóricos del texto, cuya captación es necesaria, para demostrar lo imprescindibles que son al momento de querer acceder a un nivel elemental de comprensión lectora, como es el de determinar el tópico del discurso y su estructura semántica, desarrolladas a través de sus macro y microproposiciones.

*Podemos equiparar la lectura a una captación de significado y a una construcción y correlación de sentidos. Esto lleva a decir que la lectura de cualquier texto demanda una relectura integral (...)*

De la misma manera como la pragmática ubica dentro de la estructura de los actos de habla, un componente ilocutivo en el que se configuran la fuerza, intención o propósitos del hablante en un acto de enunciación, el lector establece diálogo con el autor a través del texto para identificar exactamente el matiz o los matices utilizados no sólo en todas y cada una de las microproposiciones contenidas en el texto sino la intención global que se propone exponer, demostrar, explicar, argumentar o narrar en el escrito. Ello quiere decir que el lector debe además ubicar en el texto un conjunto de elementos modalizadores (por ejemplo: es probable, definitivamente, puede ser hipotéticamente, es así como, en conclusión, etc.), que además de ser elementos conectivos, indican cuál es la posición del autor con respecto a un enunciado y direccionan en algún sentido la argumentación en función de los intereses del autor. A este hecho se le denomina cromatización.

El fin último que se propone la decodificación secundaria debe ser el de la construcción de una proposición, inferida a partir de los elementos semánticos manejados en el texto así como de un entramado argumentativo que el autor utiliza

para presentar y sustentar una idea fundamental.

**Decodificación Terciaria:** Es el último momento del denominado bloque de lectura elemental que tiene como fin último el entrar en diálogo con el autor a través del texto, identificando de la forma más cercana posible el significado o los pensamientos que el autor quiere comunicar.

Esta decodificación terciaria es el momento semántico más importante en el que el lector debe tener la suficiente habilidad cognoscitiva para identificar lo que Van Dijk ha denominado macroproposiciones entendidas como aquel conjunto de estructuras semánticas extraídas de un conjunto proposicional argumentativo, narrativo o expositivo que sintetiza semánticamente el valor de una estructura globalmente coherente. En otras palabras el lector tiene que saber discriminar en el texto distintos tipos de construcciones, es decir, diferenciar un conjunto de microproposiciones que tienen por objeto presentar, ampliar, sustentar o ejemplificar una idea, de aquella proposición principal que condensa en sí el tópico.

Es indispensable además de la identificación macroproposicional el identificar qué tipo de relación existe o se establece entre las diferentes macroproposiciones que conforman la estructura semántica global del texto, o lo que es lo mismo identificar el conjunto de relaciones y la función argumentativo-semántica que desempeña cada una de ellas dentro del escrito. Estas relaciones se establecen mentalmente mediante el empleo de lo que Ducrot denomina conectores argumentativos que adicionalmente a su función de enlace, orientan y direccionan argumentativamente un conjunto proposicional y por qué no macroproposicional, dándole así orden a la información para facilitar su comprensión y almacenamiento. Ello permite la construcción del modelo de una estructura semántica dada, en la que cada una de las macroproposiciones se jerarquiza en relación con las otras, permitiendo una más fácil recordación y reconstrucción más o menos fiel de una información cognoscitiva.

El hecho de construir ese modelo jerárquico e integrarlo a la Memoria de Largo Plazo (MLP) enriquece esquemas cognoscitivos, permite incrementar el nivel inferencial, facilita nuevas lecturas y en definitiva mejora lo que se ha denominado la competencia intertextual. Se llega así no solamente a un manejo/interpretación conceptual de la información del texto específico, sino a la producción de discursos más complejos, y a nuestro parecer, no solamente es la puerta de entrada hacia el bloque de lecturas complejas sino también a la asimilación de estilos y competencias escriturales que redundan en potenciar la capacidad de escribir nuevos textos.

**Lectura Categorical:** Siendo la lectura un proceso tan complejo en el que se imbrican toda una serie de condiciones físicas y capacidades psicológicas, es de pensar que solamente a través del ejercicio de ellas es posible acceder a un sentido del texto o a una captación, cuestionamiento y correlación de su objeto para llegar a dar cuenta cabal de un contenido. Podemos equiparar la lectura a una captación de significado y a una construcción y correlación de sentidos. Esto lleva a decir que la lectura de cualquier texto demanda una relectura integral, a la manera de una regurgitación del sentido, con el fin de, no sólo "saborear" su semanticidad, lo mismo que el estilo del autor, sino también una elaboración, reelaboración y confrontación de su sentido además de categorizar estructuras semánticas de la complejidad total del texto. En términos más concretos, la lectura categorial tiene su primer escaño en la relectura como momento preliminar a la lectura compleja.

Sin embargo esta lectura categorial demanda un proceso en el que se identifican

los siguientes estadios:

- Identificación de las ideas principales o macroproposiciones que orientan, sustentan o argumentan un punto de vista.
- Una vez extraídas las macroproposiciones se jerarquizan en orden ascendente, es decir en orden de importancia o posiblemente mostrando una secuencia a través de la cual se desarrolla el contenido o estructura semántica. Estas macroproposiciones van mostrando la secuencia de desarrollo temático y en su conjunto muestran la estructura global del texto □superestructura-. La organización jerarquizada de estas macroproposiciones es muy importante dado que permite reducir el texto a lo esencial y facilitar el almacenamiento de la información en la Memoria de Largo Plazo, hecho fundamental en un momento posterior (lectura metatextual) cual es el de la integración del hecho cognoscitivo presente, con los ya estructurados en esquemas cognoscitivos antes adquiridos, lo que a su vez faculta el manejo de los requerimientos de la memoria procedimental.
- La jerarquización dada en el estadio anterior permite identificar la macroproposición que articula el texto, es decir, la tesis, al rededor de la cual circunvalan las restantes macroproposiciones para sustentarla.
- Una vez identificada la tesis, se trata de confrontar las macroproposiciones sustentatorias con la macroproposición de la tesis, como resultado de lo cual, se debe identificar la coherencia conceptual que ha manejado el autor. En otras palabras se trata de identificar las relaciones conceptuales que hilvanan el texto en sus configuraciones semántica y cognoscitiva.

### ***Lectura Metatextual***

Una vez el lector se ha ocupado de la lógica interna del texto, llevando a cabo los objetivos anteriormente expuestos, puede ejercitar la elaboración metatextual, que consiste en contrastar el texto leído, con el autor, con la sociedad en la cual vive y con el resto de los escritos; todo texto se escribe en un contexto específico y está configurado en parte por la cultura y el entramado social en el que se crea. Sólo el reconocimiento de este hecho puede tener una profunda influencia sobre el sentido que el lector construya cuando se enfrente a un texto. Contrastar o comparar es una de las mejores maneras de utilizar productiva y creativamente la lectura, comprendiendo las ideas de los demás, refutándolas, ampliándolas, reelaborándolas, estableciendo conexiones entre textos, entre teorías, entre formas de visionar el mundo y la cultura - competencia intertextual-. Al retrotraer los conceptos manejados en este artículo nos damos cuenta de que la lectura es un acto complejo en el que se involucran toda una serie de factores socioculturales y de facultades mentales. Pensamos que la función principal que debe desarrollar el sistema educativo como una globalidad es propender por poner en contacto al estudiante con toda una serie de experiencias dentro de su contexto sociocultural y propiciar actividades tendientes a lograr una puesta en marcha consciente e intencional de las facultades cognoscitivas del estudiante.

Más concretamente, el sistema educativo debe orientarse hacia el desarrollo de un conjunto de competencias: cognoscitiva, comunicativa y metatextual, entre otras; que una vez cualificadas le permitan al formándose continuar en su proceso de aprender, es decir, acceder por sí mismo a la comprensión, análisis, apropiación y finalmente generación de nuevos conocimientos en ejercicio de su autonomía conceptual.

Para desarrollar la habilidad de leer es fundamental formar y formarse hábitos de

lectura. Se necesita trabajar con disciplina, aprender a amar la lectura, incorporándola al quehacer cotidiano, porque a leer se aprenden leyendo y releendo; en este caso, la práctica es insustituible.

## BIBLIOGRAFÍA

APARICIO de Escorcía, Blanca (1991). «*La lectura como forma de acceso al conocimiento*». En: **Revista Lenguaje** No.18. Cali. Universidad del Valle.

BAENA, Luis Ángel (1996). «*La significación y el proceso de constitución de lo humano*». En **Revista Lenguaje** No.24. Cali. Universidad del Valle.

CHOMSKY, Noam. (1965). **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid. Ed. Aguilar.

DE ZUBIRÍA, Miguel. (1997). **Teoría de las seis lecturas**. Tomo I y II. Santa Fe de Bogotá. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Marín.

GIRÓN, María Stella y VALLEJO, Marco Antonio. (1992). **Producción e interpretación textual**. Medellín. Ed. Universidad de Antioquia.

LÓPEZ, Gladys Stella. (1997). «*La metacompreensión y la lectura*». En **Los procesos de la lectura y la escritura**. Cali. Ed. Universidad del Valle.

MACLURE, Stuart y DAVIES, Peter. (1994). **Aprender a pensar, pensar es aprender**. Barcelona. Ed. Gedisa.

NICKERSON, Raymonds; PERKINS, David; SMITH, Edward. (1994). **Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual**. Barcelona. Paidós.

OTERO, Carlos P. (1970). **Introducción a la lingüística transformacional**. México. Ed. Siglo XXI.

PRATO, Norma Lidia. (1994). **Abordaje de la gramática desde una perspectiva psicolingüística**. Buenos Aires. Ed. Guadalupe.

SMITH, Frank. (1994). **Understanding y Reading**. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates. Plublishers.

WOOLFOLK, Anita (1996). **Psicología educativa**. México. Ed. Prentice Hall.

Derechos Reservados [Revista de Ciencias Humanas](#) - UTP  
Copyright © Pereira -Colombia - 2000  
Ultima Modificación, Mayo de 2000.  
Webmaster : [Ingrid Galeano Ruiz](#)  
Diseño: [César Augusto González](#)