

A COMPRENSIÓN DO DISCURSO ESCRITO NUNHA LE: METACOGNICIÓN E ESTRATEXIAS DE LECTURA

Tese de doutoramento presentada por María Xesús Roca Rábade e
supervisada polo Prof. Dr. José Manuel Oro Cabanas.

A doutoranda,

Vº Bº do director,

María Xesús Roca Rábade

Prof. Dr. José Manuel Oro Cabanas

Departamento de Filoloxía Inglesa
Facultade de Humanidades
Lugo
2009

AGRADECEMENTOS

Ningún proxecto humano nace e se alimenta da intención dunha soa persoa. Esta tese non constitúe unha excepción, polo que deben sentirse parte dela tódalas persoas coas que comparto diferentes esferas da miña vida.

En primeiro lugar, debe constar aquí o agradecemento ó meu titor, o profesor José Manuel Oro Cabanas, pola súa inestimable axuda ó longo do proceso de elaboración desta tese.

Tódolos meus compañeiros do departamento de Filoloxía Inglesa da Facultade de Humanidades, os que seguen aquí e os que estiveron nalgún momento, contribuíron co seu apoio á culminación deste traballo. En especial, gustárame agradecerlle á profesora JoDee Anderson McGuire o seu ánimo constante e infinda confianza.

Síntome na obriga tamén de mencionar a todas aquelas persoas coas que teño compartido horas de estudo e procesos de aprendizaxe, porque estaban contribuíndo, quizais sen sabelo, ó xerme dun interese que nunca parou de medrar.

Debo así mesmo agradecer outro tipo de apoios máis prosaicos, pero igualmente necesarios, posto que me tería sido ben difícil adicarme á realización desta tese de non ser polas diferentes axudas que recibín da Xunta de Galicia, a través da Consellería de Innovación e Industria (Dirección Xeral de Investigación, Desenvolvemento e Innovación).

En último lugar, mais por enriba de tódalas cousas, esta tese esta adicada a tódalas persoas que me queren e me coidan. E a Felipe, sempre.

Táboa de contidos

TÁBOA DE CONTIDOS.....	v
ÍNDICE DE TÁBOAS.....	ix
ÍNDICE DE ILUSTRACIÓNS.....	x
0 INTRODUCCIÓN E XUSTIFICACIÓN DO ESTUDO.....	12

CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

BLOQUE I O ESTUDO DA LECTURA NA L1

1 CONTRIBUCIÓNS Á COMPREENSIÓN DO DISCURSO ESCRITO: PROCESO E PRODUTO.....	25

1.1 CARACTERIZACIÓN DA LECTURA: DAS LETRAS ÓS MODELOS MENTAIS.....	25
1.1.1 PROCESAMENTO SUB-LÉXICO E LÉXICO.....	27
1.1.1 O PROCESAMENTO DAS ESTRUTURAS SUPRA-LÉXICAS.....	32
1.1.2 O PRODUTO DA COMPREENSIÓN LECTORA.....	36
1.1.3 A COMPETENCIA LECTORA.....	39
1.2 A EVOLUCIÓN NA CONCEPCIÓN DA LECTURA: CONCEPTOS CENTRAIS E MARCO CRONOLÓXICO...	44
1.2.1 A LECTURA COMO OBXECTO DE ESTUDO MULTIDISCIPLINAR.....	44
1.2.2 PARADIGMAS, TEORÍAS E MODELOS.....	45
1.2.3 PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	48
1.3 CONTRIBUCIÓNS Á INVESTIGACIÓN DO PROCESO DE LECTURA.....	55
1.3.1 OS MODELOS DE PROCESAMENTO DA INFORMACIÓN SERIAIS.....	58
1.3.2 A COMPREENSIÓN COMO ELABORACIÓN DUN ‘MODELO MENTAL’.....	63
1.3.3 APROXIMACIÓNS PSICOLINGÜÍSTICAS Á LECTURA.....	72
1.3.3.1 A lectura como xogo de adiviñanzas.....	76
1.3.3.2 A teoría dos esquemas (<i>Schema theory</i>).....	80
1.3.3.3 As concepcións construtivistas da lectura.....	87
1.3.4 OS MODELOS INTERACTIVOS.....	91
1.3.4.1 Os modelos interactivos-compensatorios.....	94
1.3.5 CONCLUSIÓNS SOBRE AS DIFERENTES ACHEGAS Ó ESTUDO DA COMPREENSIÓN DO DISCURSO ESCRITO	

2 CARACTERIZACIÓN DA LECTURA COMO ACTIVIDADE ESTRATÉXICA.....103

2.1 INTRODUCCIÓN.....	103
2.2 CARACTERÍSTICAS DAS ESTRATEXIAS DE LECTURA.....	107
2.3 A LECTURA CONCIBIDA COMO UN PROCESO ESTRATÉXICO: A REGULACIÓN METACOGNITIVA....	110
2.3.1 METACOGNICIÓN: DEFINICIÓN DO CONCEPTO E DELIMITACIÓN DAS ÁREAS PROBLEMÁTICAS.....	111
2.3.1.1 A investigación da metacognición.....	115
2.3.2 O MODELO DE MONITORIZACIÓN COGNITIVA DE FLAVELL (1987).....	118
2.3.3 O COÑECEMENTO DA COGNICIÓN E A REGULACIÓN DA COGNICIÓN.....	121
2.3.4 A METACOGNICIÓN DURANTE A COMPREENSIÓN LECTORA.....	123
2.3.4.1 Coñecemento da lectura e regulación da lectura.....	126
2.3.4.2 Metacognición e problemas de comprensión.....	129
2.3.4.3 Metacognición, motivación e atribución causal.....	130
2.3.4.4 Estratexias de lectura metacognitivas.....	133
2.4 CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO, MONITORIZACIÓN E AVALIACIÓN.....	142
2.4.1 CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO.....	143
2.4.2 MONITORIZACIÓN.....	144
2.4.3 AVALIACIÓN.....	146
2.4.4 ESTRATEXIAS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.....	147
2.5 AS ESTRATEXIAS DE COMPREENSIÓN DO DISCURSO ESCRITO NO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DOS MODELOS MENTAIS.....	150
2.5.1 ESTRATEXIA NO MARCO DO PROCESAMENTO DE INFORMACIÓN.....	150
2.5.2 AS ESTRATEXIAS LINGÜÍSTICAS.....	152
2.5.3 AS ESTRATEXIAS DE COMPREENSIÓN DO DISCURSO ESCRITO.....	154
2.6 CARACTERIZACIÓN DOS LECTORES COMPETENTES.....	160

BLOQUE II O ESTUDO DA LECTURA NA LE

3 A LECTURA NA LE. VARIABLES E CONCEPTUALIZACIÓNS TEÓRICAS.....167

3.1 INTRODUCCIÓN.....	167
3.2 INTERACCIÓN ENTRE COMPETENCIA LECTORA NA L1 E COMPETENCIA LINGÜÍSTICA NA LE....	173
3.2.1 A HIPÓTESE DA INTERDEPENDENCIA LINGÜÍSTICA.....	175
3.2.2 A HIPÓTESE DO CURTO-CIRCUÍTO.....	176
3.2.3 OUTRAS VARIABLES NA INTERACCIÓN ENTRE COMPETENCIA LECTORA NA L1 E COMPETENCIA LINGÜÍSTICA NA LE.....	179
3.2.3.1 Exposición á lingua meta.....	179
3.2.3.2 As habilidades cognitivas dos suxeitos.....	180
3.2.3.3 A dificultade cognitiva da tarefa.....	181
3.2.3.4 Os coñecementos previos.....	181
3.2.3.5 Os modelos de lectura interiorizados.....	182
3.2.3.6 Instrución no uso de estratexias.....	184
3.2.4 CONCLUSIÓNS SOBRE A INTERACCIÓN ENTRE COMPETENCIA LECTORA NA L1 E COMPETENCIA LINGÜÍSTICA NA LE EN RELACIÓN Ó CONSTRUTO ‘COMPETENCIA LECTORA NA LE’.....	185

3.3 CARACTERIZACIÓN DO PROCESO DE LECTURA NUNHA LE.....	187
3.3.1 A DESCRICIÓN DO PROCESO DE ELABORACIÓN DUN MODELO MENTAL DO TEXTO NA LE.....	193
3.3.1.1 O lector e o texto.....	194
3.3.1.2 A lingua.....	195
3.3.1.3 O proceso de lectura: a construción de niveis de lexibilidade.....	195
3.3.1.3.1 A identificación do tipo de discurso.....	196
3.3.1.3.2 A aplicación dos esquemas mentais.....	197
3.3.1.3.3 Establecemento da coherencia local: da palabra á oración.....	198
3.3.1.3.4 A interpretación global: coherencia e macroestrutura.....	199
3.3.2 APLICACIÓN DO CONCEPTO DE AUTOMATIZACIÓN Á LECTURA NA LE.....	201
3.4 AVALIACIÓN DA COMPRENSIÓN E DA COMPETENCIA LECTORA NA LE.....	206
3.4.1 COMPETENCIA LECTORA.....	207
3.4.2 COMPRENSIÓN.....	211

4 AS ESTRATEXIAS NA APRENDIZAXE DUNHA LE.....215

4.1 INTRODUCCIÓN.....	215
4.2 A COMPETENCIA ESTRATÉGICA. ESTRATEXIAS E ÉXITO NA APRENDIZAXE DUNHA LE.....	221
4.3 COMPETENCIA ESTRATÉGICA E COÑECEMENTO META-ESTRATÉGICO.....	224
4.4 DEFINICIÓN E TAXONOMÍAS DE ESTRATEXIAS DE APRENDIZAXE DUNHA LE.....	228
4.4.1 ELEMENTOS DEFINITORIOS DO CONCEPTO DE ESTRATEXIA.....	228
4.4.1.1 Control consciente, intencionalidade, dirección cara a un obxectivo.....	234
4.4.1.2 Carácter facilitador.....	235
4.4.1.3 A orquestración.....	236
4.4.1.4 Actividade mental e comportamento derivado da mesma.....	237
4.4.2 ESTRATEXIAS DIRECTAS E INDIRECTAS.....	238
4.4.3 ESTRATEXIAS COGNITIVAS E ESTRATEXIAS METACOGNITIVAS.....	241
4.4.3.1 Definición de estratexia dentro do paradigma cognitivista.....	242
4.4.3.2 Estratexias metacognitivas.....	243
4.4.3.3 As estratexias cognitivas.....	243
4.4.3.4 As estratexias socioafectivas.....	244
4.4.3.5 Posibilidade de ensinar as estratexias de xeito explícito.....	245

5 AS ESTRATEXIAS DE LECTURA NA LE.....248

5.1 A NOCIÓN DE ESTRATEXIA DE LECTURA EFICAZ.....	248
5.2 CRITERIOS PARA A CLASIFICACIÓN DE ESTRATEXIAS DE LECTURA EN LE.....	249
5.2.1 CONTRIBUCIÓN DA DISTINCIÓN ENTRE ESTRATEXIAS CENTRADAS NA PALABRA E NO TEXTO.....	251
5.2.2 CONTRIBUCIÓN DA DISTINCIÓN ENTRE ESTRATEXIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS.....	259
5.2.3 CONTRIBUCIÓN DA DISTINCIÓN ENTRE ESTRATEXIAS PREVIAS, SIMULTÁNEAS E POSTERIORES.....	265
5.2.4 CONTRIBUCIÓN DA COMBINACIÓN DA DISTINCIÓN ENTRE ESTRATEXIAS COGNITIVAS/METACOGNITIVAS E ESTRATEXIAS CENTRADAS NA PALABRA/TEXTO.....	268
5.2.5 CONTRIBUCIÓN DOUTRAS TAXONOMÍAS.....	275
5.3 ESTRATEXIAS ANTE ZONAS DE OPACIDADE LÉXICA.....	285

5.3.1 O VOCABULARIO NA LECTURA NUNHA LE.....	285
5.3.2 ESTRATEXIAS ANTE ZONAS DE OPACIDADE LÉXICA.....	287
5.4 ESTRATEXIAS, ACTITUDES E COMPORTAMENTOS LIGADOS Á LECTURA EFICAZ NA LE.....	292
5.5 CONCLUSIÓNS SOBRE O USO DE ESTRATEXIAS DE LECTURA NA LE.....	298

ESTUDO EXPERIMENTAL

6 ESTUDO DE CAMPO.....	303

6.1 OBXECTIVOS.....	303
6.2 METODOLOXÍA DE INVESTIGACIÓN.....	304
6.2.1 ESTUDO PILOTO 1.....	305
6.2.1.1 Cuestionario persoal.....	305
6.2.1.2 Lectura silenciosa dun texto.....	306
6.2.1.3 Protocolo de lembranza escrito.....	307
6.2.1.4 Control dos coñecementos previos.....	308
6.2.1.5 Cuestionario.....	308
6.2.2 ESTUDO PILOTO 2.....	313
6.2.2.1 Modificación do texto.....	313
6.2.2.2 Modificacións no cuestionario.....	313
6.2.3 ESTUDO DEFINITIVO.....	315
6.2.3.1 Modificacións.....	315
6.2.3.2 Os suxeitos.....	316
6.3 ANÁLISE E DISCUSIÓN DOS RESULTADOS.....	316
6.3.1 CRITERIOS PARA A ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	316
6.3.2 COÑECEMENTOS METACOGNITIVOS SOBRE A VARIABLE 'PERSOA'.....	319
6.3.2.1 Autoconceito e percepción de eficacia.....	319
6.3.2.2 Percepción de autoeficacia nos diferentes aspectos que integran a lectura nunha LE.....	323
6.3.2.3 Concepto interiorizado do lector ideal.....	330
6.3.3 COÑECEMENTOS METACOGNITIVOS SOBRE A VARIABLE 'TAREFA'.....	335
6.3.3.1 Modelo de lectura interiorizado.....	335
6.3.3.2 Componentes da lectura percibidos como dificultosos.....	338
6.3.4 COÑECEMENTOS METACOGNITIVOS SOBRE A VARIABLE 'ESTRATEXIA'.....	342
6.3.4.1 Estratexias consideradas efectivas polos suxeitos.....	342
6.3.4.2 Estratexias empregadas ante problemas de comprensión.....	346
6.3.4.3 Estratexias de lectura adicionais.....	351
6.3.4.4 Estratexias ante palabras descoñecidas.....	356
6.3.5 FACTORES OBXECTO DE ATRIBUCIÓN CAUSAL DOS FRACASOS.....	359

7 CONCLUSIÓNS, E PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN.....	363

8 REFERENCIAS.....	376

ANEXOS.....	406

Índice de táboas

Táboa 2.1: Categorías de regulación metacognitiva e preguntas de autoavaliación Ríos Cabrera (1991).....	135
Táboa 2.2: Estratexias de lectura Morles (1991).....	138
Táboa 2.3: Estratexias de construción de significado Pressley e Afflerbach (1995).....	144
Táboa 2.4: Estratexias de monitorización Pressley e Afflerbach (1995).....	146
Táboa 2.5: Estratexias de avaliación Pressley e Afflerbach (1995).....	147
Táboa 2.6: Estratexias de solución de problemas Pressley e Afflerbach (1995).....	148
Táboa 2.7: Estratexias de comprensión do discurso escrito Van Dijk e Kintsch (1983)...	155
Táboa 3.1: Marco Común Europeo de Referencia (2002): Escala de Autoavaliación.....	210
Táboa 3.2: Marco Común Europeo de Referencia (2002): Actividades de comprensión lectora xeral.....	211
Táboa 4.1: Estratexias de aprendizaxe Rubin (1981).....	239
Táboa 4.2: Estratexias de aprendizaxe Oxford (1990).....	240
Táboa 5.1: Estratexias de lectura Hosenfeld (1977).....	253
Táboa 5.2: Estratexias de lectura Barnett (1988).....	256
Táboa 5.3: Estratexias de lectura Sheorey e Mokhtari (2001).....	260
Táboa 5.4: Estratexias de lectura Mokhtari e Reichard (2004).....	263
Táboa 5.5: Estratexias de lectura Carrell (1988).....	273
Táboa 5.6: Estratexias de lectura Davis e Bistodeau (1993).....	275
Táboa 5.7: Estratexias de lectura e realización de exames de lectura Anderson (1991)...	278
Táboa 5.8: Estratexias de lectura Taifeller e Pugh (1998).....	282
Táboa 5.9. Estratexias de lectura segundo He (2008).....	284
Táboa 6.1: Autoconcepto como lector L1 e LILE.....	319
Táboa 6.2: Autoconcepto lector L1 e LILE: Porcentaxes.....	320
Táboa 6.3: Autoconcepto lector en función da variable 'sexo'.....	322
Táboa 6.4: Autoconcepto lector LILE en función da variable 'lectura habitual LILE'.....	322
Táboa 6.5: Estatísticos descritivos: Percepción de autoeficacia en aspectos básicos da lectura.....	324
Táboa 6.6: Percepción autoeficacia en diferentes aspectos da lectura: porcentaxe de respostas.....	325
Táboa 6.7: Estatísticos descritivos: Estratexias e habilidades atribuídas a un bo lector...	331
Táboa 6.8: Estratexias atribuídas ó lector ideal: porcentaxe de respostas.....	332
Táboa 6.9: Estatísticos descritivos: Compoñentes da lectura percibidos como dificultosos.....	339
Táboa 6.10: Compoñentes da lectura percibidos como dificultosos: Porcentaxe de respostas.....	340
Táboa 6.11: Estatísticos descritivos: estratexias consideradas efectivas.....	343
Táboa 6.12: Estratexias consideradas efectivas: Porcentaxe respostas.....	344
Táboa 6.13: Estatísticos descritivos: Estratexias lectura LILE ante erros comprensión...	347
Táboa 6.14: Estratexias ante erros de comprensión: Frecuencia de respostas.....	347
Táboa 6.15: Estatísticos descritivos: Estratexias lectura LILE adicionais.....	352
Táboa 6.16: Estratexias adicionais: porcentaxe de respostas.....	353
Táboa 6.17: Estratexias empregadas ante palabras descoñecidas relevantes: Porcentaxes de uso.....	357

Índice de ilustracións

Ilustración 1: Autoconcepto lector L1.....	320
Ilustración 2: Autoconcepto lector LILE.....	321
Ilustración 3: Percepción autoeficacia.....	325
Ilustración 4: Percepción da autoeficacia: Detectar ausencia de comprensión.....	326
Ilustración 5: Percepción de autoeficacia: Capacidade de anticipación.....	328
Ilustración 6: Percepción de autoeficacia: Valoración crítica do texto.....	329
Ilustración 7: Estratexias e habilidades atribuídas ó lector ideal en LILE.....	332
Ilustración 8: Modelo interiorizado de lectura LILE	336
Ilustración 9: Percepción de elementos dificultosos lectura LILE.....	340
Ilustración 10: Percepción da efectividade das estratexias de lectura en LILE.....	344
Ilustración 11: Estratexias lectura LILE empregadas ante problemas de comprensión.....	348
Ilustración 12: Percepción desánimo frecuente lectura LILE.....	350
Ilustración 13: Percepción éxito/fracaso no uso de estratexias de lectura LILE.....	350
Ilustración 14: Percepción estratexias de lectura LILE adicionais.....	353
Ilustración 15: Estratexias empregadas ante palabras descoñecidas relevantes.....	357
Ilustración 16: Atribución causal dos fracasos nas tarefas de comprensión.....	359
Ilustración 17: Percepción capacidade de anticipación.....	441
Ilustración 18: Percepción capacidade discriminación información relevante.....	441
Ilustración 19: Percepción da capacidade de relación información textual.....	441
Ilustración 20: Percepción capacidade cuestionamento crítico contido.....	442
Ilustración 21: Percepción capacidade de aplicación coñecementos previos.....	443
Ilustración 22: Percepción capacidade para detectar ausencia comprensión.....	443
Ilustración 23: Lector ideal: recoñecemento automático das palabras.....	444
Ilustración 24: Lector ideal: pronuncia das palabras.....	444
Ilustración 25: Lector ideal: comprensión do significado global.....	445
Ilustración 26: Lector ideal: uso do dicionario.....	445
Ilustración 27: Lector ideal: inferencia significado das palabras descoñecidas.....	446
Ilustración 28: Lector ideal: activación dos coñecementos previos.....	446
Ilustración 29: Lector ideal: concentración nos detalles do contido.....	447
Ilustración 30: Lector ideal: comprensión da organización textual.....	447
Ilustración 31: Dificultade: sons das palabras.....	448
Ilustración 32: Dificultade: pronuncia das palabras.....	448
Ilustración 33: Dificultade: palabras descoñecidas.....	449
Ilustración 34: Dificultade: estruturas gramaticais.....	449
Ilustración 35: Dificultade: aplicación coñecementos previos.....	450
Ilustración 36: Dificultade: significado xeral.....	450
Ilustración 37: Dificultade: organización textual.....	451
Ilustración 38: Efectividade: pronuncia mental de partes das palabras.....	452
Ilustración 39: Efectividade: concentración no significado illado das palabras.....	452
Ilustración 40: Efectividade: concentración no significado xeral.....	453
Ilustración 41: Efectividade: pronuncia de tódalas palabras.....	453
Ilustración 42: Efectividade: concentración nas estruturas gramaticais.....	454
Ilustración 43: Efectividade: activación dos coñecementos previos.....	454
Ilustración 44: Efectividade: uso do dicionario.....	455
Ilustración 45: Efectividade: concentración nos detalles do contido.....	455
Ilustración 46: Efectividade: concentración na organización textual.....	456

Ilustración 47: Ante problema de comprensión: avanzar.....	456
Ilustración 48: Ante problema de comprensión: reler.....	457
Ilustración 49: Ante problema de comprensión: retroceder e reler.....	457
Ilustración 50: Ante problema de comprensión: diccionario.....	458
Ilustración 51: Ante problema de comprensión: abandono.....	458
Ilustración 52: Estratexia: visualización previa.....	459
Ilustración 53: Estratexia: xeración idea previa.....	459
Ilustración 54: Estratexia: discriminación relevancia palabras descoñecidas.....	460
Ilustración 55: Estratexia: rodear/subliñar.....	460
Ilustración 56: Estratexia: tomar notas.....	461
Ilustración 57: Estratexia: usar debuxos e ilustracións.....	461
Ilustración 58: Estratexia: avaliar o estado da comprensión.....	462

0 INTRODUCCIÓN E XUSTIFICACIÓN DO ESTUDO

A capacidade para ler textos nunha lingua estranxeira (LE) ou nunha segunda lingua (L2)¹ constitúe un requisito case indispensable na sociedade actual, especialmente nun contexto educativo superior. A aprendizaxe e a adquisición de información prodúcese fundamentalmente a través dos textos, o que incluso motiva o uso estendido do termo ‘Lectura para fins profesionais’² (*Reading for Professional Purposes*) (Ulijn e Salager-Meyer, 1998). Como sinala Mendoza Fillola (1998: 49), “(...)no puede considerarse que se domina una lengua «sin saberla leer», sin poseer la correspondiente formación precisa para comprender sus producciones escritas en cuanto exponentes informativos, técnicos, comunicativos o culturales”.

Ademais, a crecente mobilidade laboral, especialmente no espazo europeo, impón a necesidade de ser capaz de enfrontarse a textos de diversa natureza e en diferentes linguas (Taifeller, 2005). Os novos medios de comunicación e as novas ferramentas de aprendizaxe requiren, cada vez máis, suxeitos³ capaces de realizar o proceso de lectura en linguas diferentes á materna. Como apunta Uribe Mallarino (2002: 7), é necesario acceder á comprensión lectora en varias linguas estranxeiras nun mundo cada día máis

¹ Ó longo desta tese empregaremos de xeito preferente o termo ‘Lingua Estranxeira’ (LE), posto que cremos que reflicte a situación do inglés na sociedade á que pertencen os suxeitos que tomaron parte no noso estudo experimental. Cando nos refiramos a outros autores, respectaremos a terminoloxía adoptada (‘LE’, ‘segunda lingua [L2]’). Empregaremos tamén, por razóns de variedade estilística o termo ‘lingua meta’, que semella despojado de calquera connotación socio-política. Algúns autores obxectan contra a oposición terminolóxica entre LE/L2, xustificando que se sustenta en factores de tipo sociolingüístico e mesmo político, alleos ó proceso de aprendizaxe en si mesmo. Mitchell e Myles (2004: 6) consideran que esta distinción non é pertinente, posto que “(...)the underlying processes are essentially the same for more local and for more remote target languages, despite differing learning purposes and circumstances”. Porén, Oxford (2000: 113) sinala que o contexto de uso da lingua (demanda de competencia, grao de apoio dispoñible) afecta ó uso de estratexias na aprendizaxe e uso da mesma.

² Segundo Ulijn e Salager-Meyer (1998: 81), este termo “(...)can be used to refer to any reading activity that is carried out for purposes connected with work or study (academic or professional), whether in the first language (L1) or in a foreign language (L2). This title also subsumes L2 reading by students who are learning the second language for academic purposes(...)”.

³ Cando ó longo deste traballo mencionemos ós lectores dunha LE estarémonos referindo a “(...)cognitively mature individual already literate in their respective first languages learning to read a second language” (Koda, 2004: 7).

integrado no cal as sociedades que o compoñen non queren renunciar á súa diversidade lingüística.

A lectura na nosa lingua materna é un proceso habitual que poñemos en marcha cada día decenas de veces sen nos decatarmos. A naturalidade coa cal os seres humanos alfabetizados somos capaces de pór en práctica esta habilidade impídenos ás veces apreciar o enorme poder que outorga. Porén, non hai nada extraordinario no acto de comprender o significado da palabra escrita, nada que supoña un uso especial das capacidades cognitivas e motoras humanas. Frank Smith (1994: 1) invítanos á reflexión con estas palabras:

There is nothing special about reading, apart from everything that reading enables us to do. The power that reading provides is enormous, not only in giving access to people far distant and possibly long dead but also in allowing entry into worlds which might otherwise not be experienced, which might otherwise not exist. Reading enables us to manipulate time itself, to involve ourselves in ideas or events at a rate and in a sequence of our own choosing, quite independently of the manner in which the text was produced or printed. We do not have such power when we listen to speech or watch a movie.

Cremos que a transcendencia da lectura, non só no ámbito académico, senón tamén na vida cotiá, queda patente dada a variedade de modelos explicativos que teñen sido propostos dende diferentes disciplinas para o estudo da comprensión dos textos. De entre estas diversas disciplinas é notoria a contribución que a psicoloxía cognitiva ten feito ó estudo da lectura, o que leva a Poggioli a afirmar que “La historia de la investigación sobre los procesos de la lectura es en gran parte la historia de la psicología cognitiva, comenzando con Wilhelm Wundt y su laboratorio en Leipzig hacia finales de 1870 hasta el presente” (1991: 365).

Así, as primeiras investigacións sobre os movementos sacádicos, as fixacións oculares e os tempos de lectura comezaron xa a finais do século XIX, e experimentaron un verdadeiro pulo ata 1920. Nestas décadas examináronse a meirande parte dos

problemas de procesamento básicos considerados relevantes na actualidade (Poggioli, 1991: 367). Ó longo do século xx, o interese polo proceso de lectura, lonxe de minguar, explorou novos camiños en torno a dous obxectos de estudo preferentes: o texto e o lector. O texto, entendido como un conxunto de signos que debían ser descifrados de xeito mecánico polo lector, foi o elemento que inicialmente acaprou a atención investigadora. Mais a revolución cognitiva que tivo lugar nos anos sesenta do século pasado determinou a viraxe definitiva cara ó lector, como axente activo que non só procesa o texto, senón que constrúe o seu significado.

A concepción do lector coma un suxeito activo, que procesa o texto dun xeito selectivo en función dos seus coñecementos previos e das expectativas xeradas a partir destes, contribuíu á apertura dun novo campo de investigación: a dimensión estratéxica da lectura. Iniciouse así o estudo dos comportamentos de lectura que os suxeitos poñían en funcionamento para acadar a comprensión dun xeito eficaz e eficiente. O interese polas estratexias de lectura conxugouse coa aplicación do concepto de metacognición, nacido nos anos 70 do século xx da man de Flavell no contexto da psicoloxía evolutiva. O recoñecemento da capacidade metacognitiva dos suxeitos implica asumir que estes posúen coñecementos sobre as actividades cognitivas que realizan e posúen ademais a capacidade de monitorizar e regular a súa realización.

Aplicada á comprensión de textos, a metacognición supón o coñecemento das variables que afectan á lectura (as características persoais como suxeito lector, as características das diferentes tarefas e as diferentes estratexias dispoñibles para remediar os problemas de comprensión), pero tamén a capacidade de control sobre o proceso. A principal vantaxe que ofrece a ‘regulación metacognitiva’ reside na posibilidade de detectar problemas de comprensión que se interpoñen entre a situación actual e o obxectivo cognitivo definido. Unha vez detectados, estes problemas de comprensión poden ser

avaliados polo suxeito, quen decidirá o inicio de accións compensatorias. É aquí onde aparece a estreita ligazón entre a ‘regulación metacognitiva’ e as ‘estratexias de lectura’. Só o coñecemento e o control do proceso de lectura permiten unha aplicación eficaz das estratexias de lectura.

O interese polo proceso de lectura na LE ten unha tradición máis curta, pero igualmente sólida. Existen dúas contribucións que teñen exercido un enorme peso no estudo da comprensión textual na LE. Por unha banda, o desenvolvemento das teorías interactivas-compensatorias sobre a lectura (Stanovich, 1980) proporcionou unha base realista para investigar o comportamento dos aprendices dunha LE durante a lectura, defendendo a existencia de efectos compensatorios entre as diferentes variables implicadas no proceso. Así, na realización dunha tarefa específica de lectura, as carencias lingüísticas poderían ser compensadas por outras variables, como os coñecementos previos ou o uso de estratexias.

Por outro lado, a esencia da investigación sobre a lectura na LE foi establecida por Alderson (1984) coa publicación dun artigo de título elocuente: “Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?”. Esta pregunta fundamental sobre a natureza da comprensión textual nunha lingua diferente á materna está na orixe dunha parte considerable da investigación no eido da lectura na LE, ó identificar as dúas variables máis influentes na competencia lectora na LE. Dado que a lectura é un proceso altamente automatizado na L1, parece improbable que a competencia lectora nativa non exerza influencia no comportamento lector na LE. Por outro lado, o acceso ó significado vese condicionado no caso da lectura na LE por un código cuxo coñecemento é parcial, sendo igualmente improbable que esta limitación non afecte ó comportamento dos suxeitos.

O estudo das estratexias de lectura nunha LE ten sido abordado dende múltiples perspectivas. Os estudos pioneiros (Hosenfeld, 1977) empregaban métodos de investigación introspectivos (protocolos de pensamento en voz alta durante a realización de

tarefas de lectura) co obxecto de identificar as estratexias propias dos bos/malos lectores. Outra liña de investigación das estratexias de lectura nunha LE centrouse na comparación do comportamento estratéxico durante a lectura dos falantes nativos dunha lingua e dos aprendices da mesma como LE (Cziko, 1980; McLeod e McLaughlin, 1986). Unha terceira liña de investigación abordou a comparación do comportamento estratéxico dos suxeitos durante a lectura na súa L1 e na LE (Clarke, 1980). Destes traballos pioneiros xurdiron diferentes taxonomías de estratexias de lectura, a miúdo acompañadas dunha consideración da efectividade das mesmas.

O noso estudo das estratexias de lectura nunha LE adopta unha perspectiva diferente. O obxectivo da investigación que dá orixe a esta tese é a análise do compoñente metacognitivo ligado á comprensión de textos en Lingua Inglesa como Lingua Estranxeira (LILE). Partimos do concepto de metacognición, tal e como foi formulado por Flavell (1987), entendido coma unha cognición de segunda orde sobre calquera aspecto de tipo cognitivo ou psicológico. Tomamos como base a súa distinción entre os coñecementos metacognitivos referentes á variable persoa, á variable tarefa e á variable estratexia. Ó mesmo tempo, aplicamos á comprensión de textos o seu concepto de 'experiencia metacognitiva', así como a súa distinción entre estratexias cognitivas (encamiñadas á consecución dunha tarefa cognitiva) e estratexias metacognitivas (encamiñadas á comprobación da consecución de dita tarefa).

O alicerce último desta investigación é o interese polo coñecemento do proceso de lectura en LILE, a través da análise dos conceptos interiorizados que os suxeitos posúen sobre as diferentes variables na súa aplicación á lectura, facendo fincapé na variable 'estratexia'. Cremos, seguindo a Wenden (1986, 1998, 1999) que estas conceptualizacións están presentes e son o fundamento do comportamento dos suxeitos durante a realización de tarefas de lectura en LILE.

Esta tese consta de dúas partes: a contextualización teórica e a exposición do noso estudo de campo.

Decidimos dividir a contextualización teórica en dous grandes bloques. O primeiro destes bloques (*Bloque I: O estudo da lectura na L1*), que engloba os capítulos 1 e 2, profunda en diversos aspectos relativos á lectura. Malia que consideramos que a comprensión de textos escritos na LE é un fenómeno con entidade propia, é innegable tamén que os principais modelos explicativos da lectura na LE nutríronse de conceptos e teorías procedentes do estudo do proceso análogo na lingua materna. É por iso que consideramos pertinente incluír estes dous capítulos.

No capítulo 1 (*Contribucións á comprensión do discurso escrito: proceso e produto*) tratamos de expoñer os principais compoñentes da comprensión do discurso escrito, dende dúas perspectivas complementarias: como proceso de interacción entre o suxeito lector e o texto, e como produto derivado de tal interacción (Apartado 1.1). Analizamos tamén a evolución dos estudos sobre a lectura ó longo do século xx (Apartado 1.2), para concluír cunha revisión dalgunhas das achegas teóricas máis relevantes á investigación do proceso de lectura (Apartado 1.3).

No capítulo 2 (*Caracterización da lectura como actividade estratéxica*), expoñemos a ligazón existente entre a lectura, a metacognición e o uso de estratexias (cognitivas e metacognitivas). Despois dunha breve introdución (2.1), iniciamos este capítulo cunha caracterización das estratexias de lectura enmarcada dentro do construtivismo (Apartado 2.2). Con posterioridade introducimos o concepto de 'metacognición', así como a súa aplicación á lectura e a súa ligazón coas estratexias de comprensión do discurso escrito (Apartado 2.3). No seguinte apartado (2.4), expoñemos unha visión unitaria e integrada das estratexias de lectura procedente da teoría construtivista de Pressley e Afflerbach (1995). A continuación, no apartado 2.5, analizamos unha perspectiva alternativa das

estratexias de lectura procedente do ámbito de estudo sobre o procesamento da información, que pon a énfase no papel do comportamento estratéxico na construción dos modelos mentais do texto (Van Dijk e Kintsch, 1983). Para concluír este segundo capítulo, ofrecemos unha análise do perfil de lector competente, concentrándonos especialmente no comportamento estratéxico e metacognitivo (Apartado 2.6).

O segundo bloque desta contextualización teórica (*Bloque II: O estudo da lectura na LE*) está integrado polos capítulos 3, 4 e 5. No capítulo 3 (*A lectura na LE: Variables e conceptualizacións teóricas*) presentamos os factores que converten a lectura nunha LE nun proceso con entidade propia. Este capítulo comeza cun apartado introdutorio (3.1) que ten como obxectivo trazar a evolución da concepción da lectura na LE. O segundo apartado deste capítulo (3.2) aborda a contribución das variables 'competencia lectora na L1' e 'competencia lingüística na LE' á 'competencia lectora na LE', por ser esta a dicotomía que ten artellado un volume substancial da investigación sobre a lectura na LE. No apartado 3.3, expoñemos algunhas formulacións teóricas que analizan a lectura dende a perspectiva exclusiva da LE. No último apartado deste capítulo (3.4), analizamos a problemática ligada á avaliación da competencia lectora e da comprensión na LE.

O capítulo 4 (*As estratexias de aprendizaxe nunha LE*) ten como obxectivo presentar a importancia das estratexias na aprendizaxe dunha LE, como compoñente esencial no comportamento dos aprendices auto-regulados e autónomos. A inclusión dun capítulo sobre as estratexias de aprendizaxe dunha LE nunha tese que aborda a investigación das estratexias de lectura en LILE pode dar pé a confusión. Podería parecer que estamos a afirmar que as estratexias de lectura constitúen un sub-grupo dentro das estratexias de aprendizaxe.

Mais non é este o argumento que xustifica a presenza deste capítulo. Consideramos que as estratexias de lectura nunha LE posúen un carácter específico, que as diferencia,

tanto das estratexias de lectura na L1 como das estratexias xerais de aprendizaxe e uso dunha LE. Cremos en realidade que o uso de estratexias de lectura nunha LE supón a confluencia de ámbolos dous tipos de estratexias, posto que o comportamento do suxeito lector na LE, malia que influído polo seu estilo de lectura na L1, amosará certas características da súa aproximación xeral á aprendizaxe e uso da LE. É por isto que cremos pertinente incluír unha discusión das estratexias de aprendizaxe dunha LE.

No primeiro apartado do capítulo 4 (4.1), analizamos o concepto de 'aprendiz autónomo' ou 'auto-regulado', así como os beneficios que reporta á aprendizaxe dunha LE. Con posterioridade (apartado 4.2) expoñemos a relación entre as estratexias e o éxito na aprendizaxe dunha LE. No apartado 4.3 analizamos a capacidade dos suxeitos para reflexionar sobre os seus propios coñecementos acerca das estratexias. No último apartado deste capítulo (4.4) presentamos unha revisión dos elementos que definen o concepto de estratexia no contexto da aprendizaxe dunha LE. Expoñemos ademais dous dos criterios taxonómicos máis estendidos e influentes (estratexias directas/indirectas; estratexias cognitivas/metacognitivas).

O capítulo 5 constitúe o peche da contextualización teórica do noso estudo coa exposición do papel das estratexias na lectura en LILE. No primeiro apartado deste capítulo (5.1) expoñemos, con certa cautela, o concepto de 'estratexia de lectura eficaz'. No seguinte apartado (5.2), expoñemos os criterios empregados na literatura revisada para a clasificación das estratexias de lectura. No apartado 5.3 analizamos un tipo especial de estratexias de lectura: aquelas que os suxeitos poñen en marcha ante o descoñecemento dunha palabra, por ser este o problema de lectura máis habitual. No apartado 5.4, presentamos unha análise das estratexias, actitudes e comportamentos identificados na literatura coa lectura eficaz na LE. Pechamos este capítulo 5 cunha recompilación das conclusións máis salientables sobre o uso de estratexias na lectura en LE.

Na segunda parte da tese, expoñemos o noso estudo sobre as estratexias de lectura nunha LE (capítulo 6). Presentamos en primeiro lugar os obxectivos (6.1) e a metodoloxía de investigación (6.2), e a continuación a nosa análise e discusión dos resultados (6.3).

No capítulo 7 expoñemos as conclusións e a perspectiva de investigación.

Incluimos tamén un anexo no cal incorporamos unha mostra das enquisas empregadas para a recollida de datos, así como diversas gráficas e táboas que completan a información presentada na análise e discusión dos datos.

“(...)the theory that explains everything explains nothing”
(Van Dijk e Kintsch, 1983: 27)

“Was immer ich in all den Jahren über Analphabetismus hatte finden können, hatte ich gelesen. Ich wußte von der Hilflosigkeit bei alltäglichen Lebensvollzügen, beim Finden eines Wegs und einer Adresse oder beim Wählen eines Gerichts im Restaurant, von der Ängstlichkeit, mit der der Analphabet vorgegebenen Mustern und bewährten Routinen folgt, von der Energie, die das Verbergen der Lese- und Schreibunfähigkeit erfordert und vom eigentlichen Leben abzieht. Analphabetismus ist Unmündigkeit“

Der Vorleser

CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

BLOQUE I

O ESTUDO DA LECTURA NA L1

CAPÍTULO 1

CONTRIBUCIÓN A LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO ESCRITO: PROCESO Y PRODUCTO

1 CONTRIBUCIÓN Á COMPRENSIÓN DO DISCURSO ESCRITO: PROCESO E PRODUTO

1.1 CARACTERIZACIÓN DA LECTURA: DAS LETRAS ÓS MODELOS MENTAIS

Este apartado non pretende ser unha revisión exhaustiva dos conceptos examinados, senón unha breve presentación dos mesmos co obxecto de dar conta da complexidade que caracteriza á comprensión textual, máxime cando esta ten lugar nunha LE.

Diversos autores (Redondo Madrigal, 1995: 42; Alderson, 2000: 3) fan referencia á posibilidade de estudar a lectura dende dúas perspectivas complementarias: como proceso ou como produto. A lectura entendida como proceso⁴ consiste nunha complexa interacción entre o lector e o texto; a lectura analizada como produto fai referencia ó grao de comprensión⁵ acadado unha vez rematada a interacción. Na actualidade o interese investigador céntrase de xeito preferente na actividade do suxeito lector nos distintos ciclos de procesamento da información que integran o acto de lectura: dende as fixacións oculares no texto ata a construción dun modelo mental do contido do mesmo.

Como sinalan de Vega et al. (1990: 19), existe un consenso aceptable ó considerar a lectura como unha actividade resultante da integración de varios niveis ou compoñentes de procesamento. Mais non existe un modelo aceptado de xeito universal que explique o procesamento da información e a comprensión da linguaxe escrita (González Fernández, 1992: 5). Como veremos máis adiante, os modelos de lectura existentes son parciais e incompletos, aspecto habitualmente recoñecido de xeito explícito polos

⁴ Dun xeito sinxelo pero clarificador, López Alonso e Seré (2001: 44) definen a noción de ‘proceso’ na súa aplicación á lectura: “La noción de proceso se puede definir genéricamente como una operación que aplicada a un estado mental que le sirve de entrada, produce, como resultado, una situación mental diferente”.

⁵ Como veremos ó longo desta tese, o concepto de ‘comprensión’ é un construto difícil de definir dun xeito abstracto, sen ter en conta as particularidades de cada tarefa de lectura específica. A alusión a diferentes graos de comprensión implica diferentes niveis de posible procesamento nun texto (Redondo Madrigal, 1995: 42).

proprios creadores (Redondo Madrigal, 1994: 29). Con todo, a evidencia empírica xerada dende diferentes disciplinas permítenos afirmar que, debido ás capacidades limitadas do sistema cognitivo humano, o procesamento da información escrita debe levarse a cabo en ciclos ou niveis. Durante a lectura, o noso sistema cognitivo leva a cabo as seguintes operacións:

- identifica as letras⁶
- fai unha transformación en sons
- constrúe unha representación fonolóxica das palabras
- accede ós múltiples significados das mesmas
- selecciona un significado apropiado para o contexto
- asigna un valor sintáctico á palabra
- constrúe o significado das oracións
- integra o significado das oracións sucesivas para elaborar o sentido global do texto.

En ausencia de dificultades, esta sucesión de operacións cognitivas ten lugar dun xeito automático e inconsciente (Solé, 2006: 61), e culmina na elaboración dunha representación mental do referente do texto (Swaffar, 1988: 124; Garrod e Sanford, 1990: 465; de Vega et al., 1990: 17; González Fernández, 1992: 81; Perfetti et al., 2001: 134). Porén, malia que na lectura se poñen en marcha os diferentes niveis de procesamento e son todos esenciais nun ‘bo lector’, a súa natureza non é equiparable (Redondo Madrigal, 1995: 47). Pese a que o acto de lectura se apoia en diversos procesos perceptivos, non se identifica con estes, xa que implica necesariamente

⁶ Queda fóra do ámbito de investigación desta tese unha análise detallada das bases biolóxicas e fisiolóxicas que permiten o acto de lectura. Como apuntan Oakhill e Garnham (1988: 7), os procesos visuais non son específicos da lectura, aínda que si necesarios. Con todo debemos sinalar que as investigacións sobre os movementos sacádicos, as fixacións oculares e os tempos de lectura comezaron xa a finais do século XIX. Para unha revisión accesible destes aspectos, ver Poggioli (1991) e Smith (1994).

operacións cognitivas máis complexas que supoñen a intervención dos sistemas de memoria e atención (Redondo Madrigal, 1995: 10-11). É preciso polo tanto distinguir os ‘microprocesos’, vinculados a un procesamento indutivo do texto, dos ‘macroprocesos’, que constitúen operacións de alto nivel referentes a unha comprensión global do texto ou procesamento dedutivo.

Resulta polo tanto pertinente establecer unha distinción entre o procesamento sub-léxico (percepción das letras, conversión dos patróns visuais en patróns fonolóxicos), o procesamento léxico (acceso ó léxico) e o procesamento supra-léxico (transformación de trazos léxicos en trazos predicativos, procesamento sintáctico e procesamento global do contido semántico do texto) (de Vega et al., 1990; Redondo Madrigal, 1995; Perfetti et al., 2001; Koda, 2004).

1.1.1 Procesamento sub-léxico e léxico

Dentro da categoría do procesamento sub-léxico e léxico incluiremos o procesamento grafémico e fonémico (a conversión de patróns visuais en patróns fonolóxicos⁷), o acceso ó léxico (a asociación entre a representación fonolóxica das palabras e a representación interna do seu significado), así como o procesamento de termos ambiguos (de Vega et al., 1990: 29-30).

O proceso esencial e básico que posibilita a comprensión textual comeza coa fixación dos ollos sobre o texto⁸. Durante a lectura, os suxeitos levan a cabo un

⁷ Como veremos a continuación, a afirmación de que existe unha ‘mediación fonolóxica’ entre a representación gráfica das palabras e o acceso ó seu significado é especialmente controversial, e non tódolos autores a aceptan. Para Thompson (1988), a teoría da ‘mediación fonolóxica’ non explica como os suxeitos poden atribuír o significado correcto ás palabras homófonas, incluso en ausencia dun contexto esclarecedor, “Thus, rather than being an obligatory step in the reading process, phonological recoding is just one of the strategies available to readers for getting meaning from print” (Thompson, 1988: 619).

⁸ A análise dos movementos oculares sobre o texto é un dos aspectos máis estudados en relación coa lectura, posto que é o proceso básico a partir do cal emerxen os restantes compoñentes do proceso de lectura. Existen numerosas técnicas que permiten rexistrar os movementos oculares, dende a filmación directa do ollo ata o uso da información electroquímica ou óptica do globo ocular, dependendo do propósito da investigación. Un dos métodos máis empregados consiste na proxección dun feixe de luz

movemento sincrónico dos dous ollos sobre o texto. Este desprazamento periódico descontinuo denomínase ‘movemento sacádico’ e adoita ser caracterizado como ‘balístico’ posto que non pode ser interrompido unha vez iniciado (Perea e Rosa, 1999: 70). Os movementos sacádicos, dunha duración de entre 20 e 35 milésimas de segundo, van seguidos de pausas denominadas ‘fixacións’, dunha duración de entre 150 e 500 milésimas de segundo. Durante as fixacións oculares prodúcese a captación da información, motivo polo cal estas pausas teñen sido obxecto de investigación preferente no estudo da lectura.

Os movementos sacádicos son esencialmente voluntarios e teñen como obxectivo colocar a imaxe visual na zona denominada ‘fóvea’, a rexión da retina na cal os seres humanos dispoñemos de maior agudeza visual. Como apuntan Just e Carpenter (1987: 30), “A reader’s accuracy in identifying a letter gets steadily worse as the letter’s projection on the retina is further and further from the center of the fovea”. Durante o movemento sacádico prodúcese a denominada ‘supresión sacádica’, posto que a recollida da información queda interrompida.

Segundo Just e Carpenter (1987) as variacións, tanto na duración das fixacións como na amplitude e duración dos movementos sacádicos, non son arbitrarias. O incremento na dificultade de lectura desencadea a aparición dos seguintes fenómenos:

- Diminución da lonxitude dos movementos sacádicos.
- Aumento do tempo de fixación.
- Aumento do número de movementos sacádicos regresivos.

invisible sobre un ou ámbolos dous ollos dos suxeitos (Perea e Rosa, 1999: 70). Existen algunhas variantes desta técnica, como a denominada ‘fiestra móbil’, onde o texto é presentado de xeito parcial, sen rexistrar os movementos dos ollos. Segundo Hyöna e Nurminen (2006) os movementos dos ollos, en especial os movementos regresivos, son indicadores do comportamento estratéxico durante a lectura.

O fenómeno das fixacións oculares ten sido investigado en profundidade por estes autores como un medio para acceder ó proceso de lectura, posto que consideran que os movementos e fixacións oculares son indicativos do proceso psicolóxico subxacente⁹. Just e Carpenter (1987) empregaron un programa informático (READER) para medir os tempos de lectura e os movementos oculares, así como técnicas estatísticas de regresión múltiple para investigar a relación entre o tempo de fixación e diferentes características das palabras. Estes autores observaron que a duración das fixacións sobre as palabras era sensible a diferentes parámetros como a lonxitude da palabra, a súa novidade ou a súa función sintáctica. Por exemplo, as palabras que cumprían unha función integradora dentro do texto –como é o caso das palabras finais de cláusulas ou parágrafos, eran obxecto dun maior número de fixacións. Asemade, os lectores realizaban fixacións nun 80 % das denominadas *content words*, mentres que só o 40% das *function words* eran obxecto das fixacións.

No que atinxe ó procesamento das unidades léxicas, a principal controversia radica na existencia dunha ‘ruta única’ ou dunha ‘ruta dobre’ de acceso ó léxico (de Vega et al., 1990: 31-32; Belinchón Carmona et al., 1992: 387; García García, 1993; Perfetti et al., 2001: 129). A hipótese da ‘ruta única’ (tamén chamada ruta indirecta, asemántica ou fonolóxica) postula a existencia necesaria dunha recodificación fonolóxica¹⁰ da

⁹ Os autores investigan as fixacións consecutivas na mesma palabra, proceso acumulativo que denominan *gaze* (Just e Carpenter, 1987: 5).

¹⁰ Os termos de ‘recodificación’, ‘descodificación’, ‘acceso ó léxico’ son empregados na literatura especializada con acepcións diferentes. Dende a perspectiva psicolingüística, ‘recodificación’ é o termo empregado para describir o proceso de converter os grafemas en fonemas; o termo ‘descodificación’ quedaría reservado para o proceso de traducir un *input*, grafémico ou fonémico, a un código de significado (Samuels e Kamil, 1998[1984]: 23). A explicación desta distinción terminolóxica preferida dentro do enfoque psicolingüístico, exemplificado na figura de K.S. Goodman, radicaría en que tanto a linguaxe escrita como a linguaxe oral son códigos, polo tanto o paso dunha á outra sería unha ‘recodificación’ (Redondo Madrigal, 1994: 36). Como sinalan Sadoski e Paivio (2004: 1137), o termo ‘recodificación’ implica a conversión da forma escrita en forma falada, sen necesidade implícita de que exista comprensión (entendida como acceso a un significado). O uso da expresión ‘acceso directo ó léxico’ é igualmente confuso, posto que algúns autores parecen referirse á recuperación da representación fonolóxica da palabra, mentres que outros aluden á activación do significado da mesma (de Vega et al., 1990: 32).

palabra escrita: a lectura dunha palabra requiriría así invariablemente a construción e ensamblaxe dun código fonolóxico, empregando regras de conversión grafémico-fonémica. As letras serían transformadas en sons para recoñecer as palabras tal e como sucede na comprensión da linguaxe oral (Gea Rodríguez, 2007: 43). Esta ruta fonolóxica supón pois unha activación da memoria auditiva.

Porén, é preciso sinalar que non todas as linguas son fonolóxicas (Alcaraz Varó e Martínez Linares, 1997) é dicir, non todas posúen unha relación constante entre grafemas e fonemas. Idiomas como o castelán ou o finés permitirían a comprensión de todas as palabras pola ruta fonolóxica; mais isto sería imposible no caso do inglés, dada a pronuncia arbitraria de moitas das palabras que compoñen o seu léxico.

Pola contra, a hipótese da ‘ruta dual’ mantén que existen dúas vías para o procesamento da palabra escrita: a xa descrita ruta da ‘recodificación fonolóxica’ e o ‘acceso directo ó léxico’¹¹. O acceso directo ó léxico implica unha conexión, sen elementos fonolóxicos mediadores, entre a forma ortográfica da palabra e as representacións almacenadas na memoria, do mesmo xeito que sucede co procesamento de calquera outro estímulo visual. Isto presuporía a existencia dun léxico mental no cal estarían almacenadas as palabras (Gea Rodríguez, 2007: 42).

Dentro das teorías que manteñen a existencia dun acceso directo ó léxico existen varios modelos: o modelo dos limiares, o modelo de busca serial e os modelos de verificación (de Vega et al., 1990: 44-45). O modelo de acceso ó léxico ‘de limiares’

¹¹ Para Perfetti et al (2001: 129) a mediación fonolóxica é o proceso habitual no procesamento das unidades léxicas, mentres que o acceso directo ten lugar con palabras moi familiares ou con palabras que constitúen excepcións. Segundo García García (1993: 90) existen suficientes evidencias empíricas a favor da existencia da dobre ruta. Así, os lectores expertos accederían de xeito directo mediante a ruta visual ás palabras frecuentes, mentres que empregarían a ruta da mediación fonolóxica para as palabras menos frecuentes. Para Gea Rodríguez (2007:43) a ruta do acceso directo ó léxico explica a capacidade dos seres humanos para acceder con rapidez ó significado de palabras coñecidas (tanto regulares como irregulares). Porén, non serve para explicar a comprensión de palabras novas nin de ‘pseudopalabras’. Pero, dado que os seres humanos somos capaces de ler palabras descoñecidas, imponse a necesidade de considerar unha segunda posibilidade de acceso ó léxico a través da mediación fonolóxica.

máis coñecido é o presentado por Morton (1969): o modelo do *logogen*. Os *logogens* serían detectores de palabras que esperarían en paralelo cada vez que se produce *input*: “El concepto de logogen se puede representar metafóricamente, pues, como un receptáculo que acoge información de diferentes tipos (i.e. acústica, visual, contextual) y que responde a la información que va acumulando una vez que alcanza un punto de saturación” (Belinchón Carmona et al., 1992: 403). Ó presentarse o estímulo o sistema comezaría a contabilizar trazos coincidentes entre este e os *logogens* existentes na memoria. Cando se acada un certo nivel de evidencia (o limiar) dun determinado *logogen*, este dispárase, de sorte que se produce a identificación da palabra¹².

Nos modelos de acceso ó léxico de tipo busca serial, o acceso ten lugar cando a palabra estímulo se emparella coa representación léxica na memoria, despois dunha análise serial das alternativas. Os modelos de acceso ó léxico de verificación son semellantes os modelos de limiares, de sorte que varios candidatos léxicos son analizados en detalle e comparados despois coa palabra estímulo.

Outro dos temas máis controvertidos dentro do procesamento das palabras son as desambiguacións léxicas, con respecto ás cales tamén existen múltiples teorías (de Vega et al., 1990: 54):

- acceso selectivo: o contexto permitiría a activación do significado relevante.
- acceso múltiple: a lectura dunha palabra ambigua activaría tódolos significados na memoria do suxeito; só con posterioridade se produciría a selección dun único significado, que sería o que acadaría o nivel de consciencia.

¹² Como sinala Gea Rodríguez, algúns autores manteñen que existen un *logogen* para cada palabra, mentres que outros investigadores consideran que existe un *logogen* para cada morfema, “En este caso las palabras compuestas, en vez de estar almacenadas tal cual aparecen, dispondrían de una representación léxica sólo para la raíz. El resto de los componentes, prefijos y sufijos, tendrían que ser reconocidos independientemente” (2007: 45).

- acceso ordenado: que suporía unha combinación das dúas perspectivas anteriores.

É necesario destacar a dificultade que entraña a investigación dos procesos máis básicos da lectura, posto que se atopan entre os compoñentes cognitivos da comprensión que amosan un maior grao de automatización, especialmente en lectores adultos. A automatización de calquera proceso cognitivo supón unha maior rapidez de execución; pero tamén implica que as operacións se realizan a un nivel inconsciente. É por isto que as investigacións centradas no nivel sub-léxico e léxico dan lugar a hipóteses moi diversas, só verificables dun xeito indirecto.

1.1.1 O procesamento das estruturas supra-léxicas

Como é lóxico, o acceso ó significado das palabras illadas non esgota o proceso de comprensión do discurso escrito. Para que os suxeitos poidan elaborar unha representación mental do contido do mesmo deben activar o significado global de unidades complexas como son as oracións, os parágrafos e o conxunto do texto. De Vega et al. (1990: 67-69), denominan a este proceso transformación de trazos léxicos en trazos predicativos. Como apuntan os autores, este proceso non é unha mera operación aditiva, senón que esixe a posta en marcha de diferentes sub-procesos de natureza complexa.

Unha vez identificado o significado dunha palabra, o suxeito lector debe proceder coas seguintes operacións:

- Asignación dunha función sintáctica ás unidades léxicas.
- Especificación das relacións entre as diferentes unidades léxicas.
- Construción dunha estrutura xerárquica que reflecta as relacións entre as diferentes unidades léxicas.

Existen diversas hipóteses sobre o proceso de integración sucesiva da información textual¹³, aínda que debemos sinalar novamente a dificultade que presenta investigar procesos altamente automatizados, cando menos en suxeitos adultos cunha capacidade lectora normal.

Os suxeitos lectores contan con diferentes elementos textuais que facilitan a comprensión da estrutura sintáctica dun texto (Cuetos, 1996, citado en Gea Rodríguez, 2007: 42-54):

- A orde das palabras nun idioma permite crear expectativas sobre a súa función sintáctica.
- As palabras denominadas ‘funcionais’ informan da función dos constituíntes que as suceden.
- O significado das unidades léxicas pode contribuír tamén a solucionar casos de ambigüidade sintáctica.
- Os signos de puntuación indican onde se deben segmentar os constituíntes.

Segundo Cuetos (1996, citado en Gea Rodríguez 2007: 51-52), algúns autores teñen negado a necesidade de considerar o compoñente sintáctico do procesamento lector, argumentando que a extracción do contido semántico é o proceso realmente relevante. Porén, Cuetos sinala que os datos procedentes da neuropsicoloxía avalan a complementariedade dos procesos sintácticos e semánticos. Así, os estudos con suxeitos afectados por afasia de Broca amosan que a perda na capacidade para establecer as relacións sintácticas repercute sobre a extracción do contido semántico. Os suxeitos afectados por este tipo de lesión cerebral son capaces de comprender oracións nas cales

¹³ A hipótese da *immediacy* mantén que a integración da información presentada de forma sucesiva no texto se produce dun xeito inmediato, en tempo real, de sorte que a cada palabra é integrada de xeito automático dentro da representación do texto elaborada ata o momento. A hipótese do retén postula que a integración se produce só en certos momentos do texto. Existen aínda hipóteses híbridas que sinalan que se produce unha integración parcial en tempo real e unha integración adicional que só ten lugar nos finais dos constituíntes (de Vega et al., 1990: 69).

a información semántica é pouco ambigua (*O óso é comido polo can*). Neste caso, os coñecementos previos dos suxeitos son suficientes para comprender o contido do texto se o suxeito lector é capaz de comprender o significado das unidades léxicas que o compoñen. Pero cando o contido semántico do texto é ambivalente á luz dos coñecementos previos do suxeito (*O lobo é atacado polo can*), a ausencia de procesamento sintáctico impide a comprensión, a pesares de que os suxeitos comprendan o significado illado de cada un dos termos e posúan intactos os seus coñecementos previos.

Un dos aspectos máis controvertidos do procesamento sintáctico atinxe á realidade psicolóxica das proposicións¹⁴. A pregunta fundamental a este respecto é se os suxeitos elaboran realmente unha representación proposicional do contido do texto no decurso da lectura (de Vega et al., 1990: 93). O que parecen amosar as investigacións empíricas é que a representación precisa e literal da forma do texto tende a perderse, mentres que o que permanece integrado na memoria a longo prazo é o significado do texto¹⁵ (Belinchón Carmona et al., 1992: 478).

As proposicións serían así útiles para facer referencia a aquilo que se lembra dun xeito diferente —e, en xeral, de xeito máis permanente que a forma explícita das oracións— e que se corresponde co contido do texto. As proposicións¹⁶ entendidas deste xeito,

¹⁴ Sinalan Belinchón Carmona et al. (1992: 481) que Frege creou o concepto de 'proposición' sen ningunha pretensión de afirmar a súa realidade psicolóxica, senón como formalización dunha linguaxe universal de inferencia. As proposicións estarían integradas por predicados que se aplican a certos argumentos; cada argumento ten asignado un caso, en función da relación que mantén co predicado.

¹⁵ Como veremos máis adiante, unha distinción clave nos estudos sobre comprensión e memoria de textos é a establecida entre 'texto de superficie', que se compón das palabras e oracións que constitúen o *input*, e 'texto base', elaborado polo suxeito e composto en realidade das ideas, é dicir, dos conceptos e proposicións contidos no texto de superficie. Este último concepto constitúe polo tanto unha representación máis elaborada. O 'texto base' estaría composto por proposicións ordenadas dun xeito xerárquico (Belinchón Carmona et al., 1992: 482-483).

¹⁶ Existen diferenzas significativas na concepción das proposicións; a diferenza máis controvertida é a que se establece entre os investigadores que afirman que as proposicións se compoñen de 'primitivos semánticos', nos cales se descompoñerían as palabras, e os investigadores que manteñen que os conceptos que integran as preposicións abarcan a mesma extensión cás palabras. Ver Belinchón Carmona et al. (1992: 481-482) para unha discusión.

como unidades que expresan a xerarquización do contido do texto, caracterizaríanse polos seguintes trazos:

- Serían unidades de coñecemento de carácter analítico.
- Posuirían unha natureza abstracta.
- Posuirían valor de verdade.
- Definiríanse por regras de formación explícitas.

As investigacións¹⁷ levadas a cabo no eido da lectura parecen confirmar efectivamente que as proposicións inflúen na lembranza e o no recoñecemento dos texto, pero isto non demostra que estean implicadas no proceso de comprensión, como afirman Belinchón et al., (1992: 491): “Las proposiciones podrían ser, por ejemplo, unidades de recuperación de la información de la memoria, y no necesariamente símbolos que sirven a los fines de cómputo de la comprensión”.

Os psicolingüistas de enfoque cognitivo propoñen a intervención real das representacións proposicionais na comprensión natural do discurso (Belinchón Carmona

¹⁷ Existen cinco grandes correntes experimentais que pretenden amosar que as proposicións son unidades de procesamento con realidade psicolóxica (Belinchón Carmona et al., 1992: 489-491):

- os recordos con ‘palabras clave’, nos cales certas palabras dos textos son empregadas como claves para lembrar outras; estas ‘palabras clave’ parecen ser máis eficaces como catalizadoras da lembranza cando representan conceptos incluídos dentro da mesma proposición cá palabra que debe lembrarse. A distancia superficial parece non influír na capacidade da palabra clave para evocar o recordo doutra palabra.
- o recordo libre; este tipo de experimentos amosa que as proposicións que se desprenden do texto de superficie tenden a lembrarse como unidades completas.
- os estudos con *priming* en tarefas de recoñecemento. Cando as palabras que se deben recoñecer seguen a outras xa recoñecidas da mesma oración, o tempo de recoñecemento é menor, aínda que as palabras pertencen a proposición diferentes. Cando as palabras pertencen á mesma proposición, o tempo de recoñecemento é incluso menor.
- os estudos sobre seguimento de palabras de oracións presentadas a ritmo rápido constante. Neste tipo de estudos os suxeitos deben levar a cabo unha tarefa de seguimento (repetición) das palabras presentadas. Estas palabras forman oracións (todas de igual número de palabras, pero diferente número de proposicións). Este tipo de experimentos amosa que os suxeitos repiten con maior facilidade oracións compostas por un menor número de proposicións, o que significa que o procesamento das mesmas está consumir un esforzo cognitivo que interfere na tarefa de repetición.
- os estudos de tempos de lectura, que amosan que a maior complexidade proposicional, máis longo é o tempo de lectura.

et al., 1992: 480). Sen dúbida, o modelo¹⁸ máis influente é o presentado por Van Dijk e Kintsch (1983), modelo guiado polo interese explicativo sobre os fenómenos observados no estudo experimental da memoria e a comprensión do discurso. Un dos conceptos máis fértiles do seu traballo é a xa mencionada distinción entre ‘texto de superficie’ e ‘texto base’. Dada a súa relevancia, profundaremos nas contribucións deste modelo á investigación da comprensión textual nos apartados 1.3.2 e 2.5.

1.1.2 O produto da comprensión lectora

Como xa mencionamos con anterioridade, o obxectivo dos distintos ciclos procesadores que integran o acto de lectura é a comprensión do texto. É polo tanto necesario establecer que entendemos por ‘comprender’ un texto. Con toda seguridade, a nosa definición variará en función da tarefa e das condicións de lectura. En determinados contextos a localización dunha información específica (*scanning*) será suficiente; noutras ocasións, unha idea vaga e xeral sobre o contido do texto (*skimming*) satisfará os requirimentos da tarefa. Porén, noutros contextos o suxeito precisará acceder a niveis de comprensión máis profundos, incluso a unha interpretación¹⁹ persoal e crítica do contido do texto. Kintsch expresa de modo significativo a imprecisión do termo ‘comprensión’:

Understanding and comprehension are everyday terms, useful, but imprecise. We know what we mean when we say we understand a text, but understanding is difficult to define precisely. It is not necessary that we repeat the text verbatim, but we ought to be able to come up with the gist; it is not necessary that we think of every implication of what we have read, but we do not understand it if we miss the most obvious ones; it is not necessary that we answer every question that could be asked, but we cannot miss them all. In the laboratory as well as in the classroom, this problem is solved by fiat, operationally: We are willing to say that someone understands a text if he or she merely passes whatever test we have decided on: provide a summary, answer questions, verify inferences, and so forth.

¹⁸ No modelo de Van Dijk e Kintsch (1983) os conceptos que integran as proposicións posúen a mesma extensión cá palabra.

¹⁹ Algúns autores establecen unha distinción entre ‘comprensión’ e ‘interpretación’. Segundo López Alonso e Seré (2001), a comprensión parece limitarse ó contido obxectivo do texto, mentres que a interpretación implicaría unha maior obxectividade: “(...)el lector elabora el contenido a partir de la objetividad material del texto y, basándose en los contextos verbales y extraverbales hace su propia interpretación(...)” (López Alonso e Seré, 2001: 70).

Not all of these operationally definitions of understanding are equivalent, nor are they appropriate for all purposes. (Kintsch, 2004: 1270)

O certo é que tódolos textos posúen un significado potencial que só se actualiza no momento en que lector e texto interaccionan (Alderson, 2000: 6). Nun sentido, isto significa afirmar que cada acto de lectura é único e irrepetible²⁰, o que dificulta aínda máis a definición da comprensión textual.

Quizais o modo máis obxectivo e estable de definir a comprensión textual, á marxe de operacionalizacións específicas para tarefas de lectura moi concretas, sexa a través da análise do ‘produto’ do proceso de lectura: o modelo mental do texto (Goldman e Rakestraw, 2000: 312). Como veremos máis adiante (apartado 1.3.2), as distintas formulacións do concepto de ‘modelo mental’ manteñen que, durante a lectura, o suxeito constrúe representacións do texto a diferentes niveis. A representación final do texto conxuga a información proporcionada por este cos coñecementos previos do suxeito. Este ‘modelo mental’ recibe diferentes nomes, sendo o máis coñecido o ‘modelo de situación’ descrito por Van Dijk e Kintsch (1983)²¹. Malia que o ‘modelo de situación’ toma como punto de partida o contido semántico do texto, transcéndeo ó incorporar os coñecementos propostos polos esquemas cognitivos do suxeito lector.

Estas representacións mentais seguen un principio de economía cognitiva, o que significa que no decurso da lectura o suxeito só elabora un modelo de situación, por máis que este deba ser modificado. É por este motivo que os modelos mentais, aínda

²⁰ A denominada *Reader Response Theory* (Rosenblatt, 1978, 2004) contempla cada acto de lectura como unha transacción única entre lector e texto. Aínda así, existirían elementos obxectivos e constantes nos textos, que permitirían avaliar a adecuación das diferentes interpretacións dos mesmos.

²¹ Como expoñemos no apartado 1.3.2, Van Dijk e Kintsch (1983) distinguen diferentes niveis de representación local e global: a base do texto, as microestruturas, a macroestruturas, a superestruturas e o modelo de situación. A base do texto captura as relacións semánticas establecidas entre os elementos que compoñen o texto, pero reflicte un impacto mínimo dos coñecementos previos. A microestruturas e a macroestruturas recollen a organización proposicional e xerárquica do texto, a nivel local e global respectivamente. A superestruturas correspóndense coa estrutura prototípica de diversas tipoloxías textuais. Só o modelo de situación integra o contido semántico do texto cos coñecementos previos do suxeito.

que son produto da lectura, guían dun xeito provisional a comprensión, pois constitúen un marco interpretativo da información sucesiva. A existencia deste marco interpretativo posibilita a atención selectiva á información, o que redunda nun uso máis eficiente dos recursos cognitivos (González Fernández, 1992: 86-87).

Só a elaboración desta representación mental garante unha comprensión profunda do texto (González Fernández, 1992: 56). Como sinala Kintsch (2004: 1305), esta comprensión profunda do texto posibilita que se produza aprendizaxe a través da lectura.

Esta vinculación entre lectura, elaboración dun modelo mental do texto e aprendizaxe supón un reto para os métodos de avaliación da comprensión lectora. Como sinalan diversos autores (Goodman, 1968: 25; Widdowson, 1978: 106), certa tipoloxía de probas de lectura permite os suxeitos atopar as repostas correctas sen chegar a comprender o texto.

Na actualidade empréganse de xeito crecente os protocolos de lembranza escritos (*written recall protocols*) como método de investigación das representacións mentais elaboradas polos suxeitos durante a lectura (Lee, 1986; Hammadou, 1991; Davis e Bistodeau, 1993; Chang, 2006; Barry e Lazarte, 1998; Everson e Kuriya, 1998; Fecteau, 1999; Hammadou, 2000; Kershavarz et al., 2007). Os protocolos de lembranza tenden a reflectir diversos niveis de representación, como sinala Kintsch (2004: 1307): “Even recall reflects both aspects: the textbase, to the extent that the text is reproductive, and the situation model, to the extent that it is reconstructive. Usually, recall is a mixture of the two, but in some cases it is primarily one or the other”.

Con todo, debemos ser conscientes das limitacións que presentan os protocolos de lembranza escritos. En primeiro lugar, implican a produción por parte dos suxeitos dun texto escrito, o que supón a posta en práctica de habilidades e competencias que van

máis aló das implicadas na propia comprensión. Debemos contemplar a posibilidade de que as carencias nestas competencias de produción escrita ensombrezan a verdadeira comprensión do texto. En segundo lugar, pode resultar problemático realizar unha avaliación obxectiva destes protocolos de lembranza escritos, malia que existen propostas que toman como punto de partida a organización proposicional dos textos (ver Meyer, 1975).

1.1.3 A competencia lectora

No apartado anterior abordabamos unha definición da comprensión entendida como un estado mental final derivado da interacción entre o lector e o texto. Un concepto próximo ó de ‘comprensión’ é o de competencia lectora²², construto teórico que dun xeito xeral e abstracto representa a capacidade dun suxeito para ler. Poderíamos dicir que cada acto de comprensión é unha actualización da competencia lectora dun suxeito determinado. Como é obvio, resulta difícil definir que capacidades e habilidades debe posuír un suxeito para que poidamos dicir que ten ‘competencia lectora’.

Van Dijk, (1984; citado en Durán Escribano, 2001: 71) define competencia comunicativa como “(...)la capacidad del hablante para producir y entender textos coherentes en contextos determinados”. Esta definición de competencia comunicativa implica a capacidade de entender textos nun sentido amplo, tanto orais como escritos, dotados de coherencia e limitados por un contexto. Porén, non inclúe ningunha aclaración explícita sobre que implica ‘entender’.

Keiko Koda (2004: 4-5) emprega os termos ‘competencia lectora’ e ‘habilidadade lectora’ con idéntico significado, implicando ambos termos “(...)that successful comprehension emerges from the integrative interaction of derived text information and preexisting reader knowledge. Put simply, comprehension occurs when the reader

²² Escoriza Nieto (2006: 13) emprega o termo ‘competencia literada’.

extracts and integrates various information from the text and combines it with what is already known”. Esta definición de competencia lectora xa resulta máis suxestiva, posto que fai explícita a necesidade dunha interacción real entre suxeito e lector, malia que non fai explícitas tampouco as capacidades necesarias para que tal interacción poida ter lugar.

Nunha liña diferente, Beaugrande (1980) emprega o termo de ‘competencia textual’, sinalando que non poder ser entendido como a mera capacidade para distinguir entre un texto e un non-texto²³. Beaugrande profunda no concepto de ‘competencia textual’. Segundo o autor, a competencia textual incluíría o dominio sobre os seguintes coñecementos e procedementos:

- Coñecemento do repertorio de opcións do sistema virtual da linguaxe.
- Coñecemento das restricións que afectan á selección e combinación das opcións virtuais da linguaxe.
- Coñecemento das crenzas e expectativas sobre o mundo real compartidas por un grupo comunicativo ou unha sociedade.
- Coñecementos sobre os diferentes tipos de textos.
- Coñecemento dos procedementos para actualizar de xeito adecuado o sistema virtual da linguaxe.
- Coñecementos dos procedementos para producir textos.
- Coñecementos dos procedementos para recibir textos.
- Coñecementos sobre os procedementos para manter a ‘textualidade’²⁴.

²³ Beaugrande (1980: 1) explora un concepto amplo de texto: “Language occurrences may have the surface of single words or sentences, but they occur as texts: meaningful configurations of language intended to communicate”.

²⁴ ‘Textualidade’ fai referencia ás características que definen ós textos como tales (Beaugrande, 1980: 19-20; Beaugrande e Dressler, 1981: 1-13): *cohesion* (conectividade entre os elementos do texto), *coherence* (conectividade semántica e conceptual do texto, pero tamén entre este e os coñecementos previos do suxeito), *intentionality* (actitude do produtor do texto cara a un obxectivo), *acceptability* (actitude do receptor do texto), *situationality* (relevancia do texto para unha situación actual ou recuperable),

- Coñecementos sobre procedementos para regular a ‘informatividade’ (capacidade do texto para aportar información nova e non predicible)
- Coñecementos sobre os procedementos para optimizar o deseño dun texto.
- Coñecementos sobre os procedementos para recuperar coñecementos adquiridos doutros textos.
- Coñecementos sobre procedementos para regular e monitorizar o proceso de uso de textos.
- Coñecementos sobre procedementos para construír, mellorar e revisar plans cara a determinados obxectivos de lectura.
- Coñecementos sobre procedementos para predicir as accións de outros participantes nas actividades comunicativas e regular a propia actuación en función de tales predicións.
- Coñecementos sobre procedementos para manter a comunicación a pesar da existencia de discrepancias, discontinuidades, ambigüidades ou circunstancias inesperadas.

Se observamos esta listaxe de coñecementos englobados dentro da ‘competencia textual’, decatáronos da complexidade que entraña calquera actualización desta competencia. Algúns destes coñecementos (1-3, 5) corresponden a coñecementos sobre a lingua e o seu uso adecuado; outros están especificamente referidos ós textos (6-11). Atopamos tamén nesta listaxe de compoñentes integrantes da competencia textual coñecementos que fan referencia á capacidade do suxeito para controlar e regular o proceso de lectura (12-15).

intertextuality (relación con outros textos) e *informativity* (incerteza con respecto ó contido do texto, que non é predicible).

Escoriza Nieto (2006: 13-14), tomando como base a distinción de Morris e Tchudi (1996, citados en Escoriza Nieto, 2006: 13) entre *literidad* básica, crítica e dinámica, establece unha relación entre a evolución socio-histórica do concepto de lectura e do concepto de competencia lectora. Así, ata mediados do século xx a competencia lectora era entendida como *literidad básica*. A *literidad básica* incluía as seguintes capacidades e coñecementos:

- Capacidade para encodificar e decodificar textos.
- Capacidade para pronunciar palabras escritas.
- Capacidade para acceder ó significado das palabras.
- Coñecemento das relacións grafema/fonema.
- Coñecemento das palabras familiares.
- Coñecemento dos modelos sintácticos simples.

Segundo Escoriza Nieto (2006), este nivel de competencia lectora era considerado ‘suficiente’ durante a predominancia dos modelos de lectura de corte condutista:

(...) este nivel de literidad es coincidente con la relevancia otorgada a la aptitud decodificadora como condición suficiente para poder leer, frente a otro tipo de aportaciones demostrativas de que la habilidad en el reconocimiento de palabras no es lectura, de que la decodificación aún siendo necesaria no es suficiente, de que la lectura es un proceso constructivo e interpretativo del discurso escrito y que, como proceso estratégico, requiere el conocimiento y empleo eficaz de las estrategias de comprensión. (14)

Coa emerxencia de novas demandas sociais, cara ós anos 60 do século pasado, aparece un novo concepto de competencia lectora de corte construtivista: ler é comprender dun xeito crítico (*literidad crítica*). Este novo tipo de competencia lectora inclúe as seguintes capacidades:

- Capacidade de descodificación automatizada.
- Capacidade para a comprensión de vocabulario máis específico.

- Capacidade para a comprensión da sintaxe complexa.
- Capacidade para o recoñecemento de diferentes macroestruturas textuais.
- Capacidade para transcender o contido explícito do texto.

A finais do século XX e comezos do século XIX aparece o concepto de *litteridad dinámica*, posibilitado polos avances tecnolóxicos e a globalización. Dentro desta nova conceptualización da competencia lectora, os suxeitos deben ser capaces de:

- Contrastar información proporcionada por textos diversos sobre un mesmo tema.
- Ser conscientes das relacións intertextuais.
- Integrar información procedente de diferentes fontes.

Pietrosemoli (1991) aplica o esquema da comunicación²⁵ á comprensión do discurso escrito para definir en que consiste a competencia lectora. Para a autora, a lectura é un proceso de comunicación entre lector e texto, pero un proceso comunicativo que posúe unhas características especiais. A comunicación entre dous falantes é altamente redundante, posto que os dous interlocutores contan con fontes adicionais de información, á marxe das estritamente lingüísticas, que contribúen á redución da incerteza das mensaxes. Pero a comunicación entre un lector e un texto posúe un carácter diferente:

Frente a un texto escrito, en cambio, carecemos de la fuente de información paralingüística, de la información ambiental y dependemos, exclusivamente de las fuentes proporcionadas por el texto y, muy importante, del conocimiento lingüístico del lector. El lector –como los oyentes– está lejos de ser un elemento pasivo en la situación de lectura. (Pietrosemoli, 1991: 250)

²⁵ No esquema clásico da comunicación lingüística, o acto de fala require a un falante e un ouvinte, que constitúen os extremos dunha canle de comunicación a través da cal flúe a información. Esta información pode fluír con maior ou menor dificultade en función dunha serie de factores, sendo o máis importante a presenza ou ausencia de ruído (todo aquilo que contribúe á redución da información) (Pietrosemoli, 1991: 244).

Dentro desta conceptualización da lectura, a competencia estaría definida como a capacidade para explotar as redundancias e neutralizar o ruído (é dicir, calquera interferencia na comprensión):

Desde el punto de vista lingüístico, en la lectura eficiente (como en la actividad lingüística de extraer los significados del habla), debe existir un equilibrio entre el ruido y la redundancia. En la medida en que hagamos un buen uso de la redundancia lingüística, nos trasladaremos más rápidamente hasta el nivel del significado o estructura profunda del texto y viceversa. Si no hacemos buen uso de la redundancia, corremos el riesgo de permanecer en el nivel de la señal gráfica sin llegar al significado del texto. (Pietrosevoli, 1991: 251)

Unha vez analizadas estas diferentes aproximacións ó concepto de competencia lectora (ou conceptos afíns), podemos afirmar que estamos ante un construto complexo e extremadamente variable. O concepto de competencia lectora engloba unha variada gama de coñecementos, tanto declarativos como procedementais, cuxa necesidade vén a miúdo determinada pola tarefa de lectura. Polo tanto, a avaliación da competencia lectora, como sinala Rodríguez Diéguez (1991: 310), é sempre un proceso instrumental, supeditado ós obxectivos específicos que se persigan.

1.2 A EVOLUCIÓN NA CONCEPCIÓN DA LECTURA: CONCEPTOS CENTRAIS E MARCO CRONOLÓXICO

1.2.1 A lectura como obxecto de estudo multidisciplinar

O fenómeno da lectura como proceso de extracción e construción de significado a partir dun texto escrito ten sido obxecto de investigación dentro de múltiples disciplinas, o que explica a enorme variedade de teorizacións sobre o proceso e o produto da interacción entre o lector e o texto. É obvio que, dada a complexidade desta interacción, o estudo da lectura debe abordarse dende unha perspectiva multidisciplinar (Bernabeu Mas, 2003), sendo fundamentais as contribucións da lingüística, da psicoloxía da educación, da psicoloxía cognitiva e da intelixencia artificial. Mais como afirma Redondo Madrigal (1995: 38), é tal a complexidade do fenómeno da lectura que

debemos ser conscientes de que “(...)ninguna disciplina académica puede reclamar para sí la posesión de todo lo que es crucial en la lectura, ni tampoco, por supuesto, la lingüística o la lingüística aplicada”.

A diversidade de perspectivas en torno á lectura vese incrementada polo estreita relación entre a lectura e a aprendizaxe en xeral, dado o carácter central dos textos na transmisión dos coñecementos. É un feito que a lectura foi sempre un compoñente básico do ensino formal, polo tanto un fenómeno moi investigado co obxecto de detectar os elementos que podían causar deficiencias na comprensión²⁶ e converterse nun obstáculo para a formación académica. A centralidade da textos na formación do suxeitos explica a preocupación por elaborar modelos explicativos da lectura que permitisen atopar posibles fontes de dificultade e remedialas. Este mesmo carácter central da lectura na transmisión formal dos coñecementos explica o feito de que o concepto mesmo de comprensión textual teña cambiado ó compás dos cambios educativos (Redondo Madrigal, 1994: 31).

1.2.2 Paradigmas, teorías e modelos

Nas liñas precedentes, e con toda seguridade nas liñas que seguen, vimos empregando de xeito quizais pouco sistemático os termos ‘paradigma’, ‘marco’, ‘aproximación’, ‘teoría’, ‘modelo’ ou ‘perspectiva’, aínda que nun sentido estrito non son equivalentes (Alcaraz Varó, 1990; Redondo Madrigal, 1994; Ridgway, 1994; Beaugrande, 2005 [1980/1981]).

Na investigación científica o termo ‘paradigma’, acuñado por Kuhn (1975), fai referencia a un marco metodolóxico e conceptual dominante. Alcaraz Varó (1990: 11)

²⁶ O interese por remediar as deficiencias na lectura fíxose especialmente patente no ámbito educativo estadounidense durante os anos 50 da década pasada. A confluencia de factores sociais, educativos, políticos e económicos motivaron un interese sen precedentes pola lectura e unha presión sobre a comunidade educativa para solucionar os problemas de adquisición da lectura (Alexander e Fox, 2004: 34-35).

define ‘paradigma’ nos seguintes termos: “(...)un marco metodológico y conceptual entendido como el conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y de soluciones, métodos, teorías y metas investigadoras a una comunidad científica”. Puntualiza Alcaraz Varó (1990) que a uniformidade do paradigma²⁷ debe ser entendida en sentido ‘relaxado’, posto que só afecta ás cuestións centrais ou características, admitindo a presenza de variantes. Un paradigma convértese así no marco de referencia que proporciona criterios para a selección de metas de investigación e para a interpretación dos fenómenos.

Unha ‘teoría’ é, segundo DeBeaugrande (1980/1981) un conxunto de afirmacións cuxas relacións están rexidas pola inferencia lóxica. Para Alcaraz Varó (1990: 26) unha teoría é un sistema de conceptos que ten como obxectivo explicar unha área concreta de coñecemento. A súa orixe etimolóxica (do verbo grego *theorein*, ‘mirar, contemplar’) implica un certo carácter especulativo. As teorías supoñen un certo grao de abstracción da realidade, así como unha instrumentalización intelectual da mesma co fin de chegar a unha comprensión máis profunda dos fenómenos.

Unha teoría proporciona pois unha perspectiva unitaria dos elementos que a compoñen, unha explicación das regularidades e a posibilidade de levar a cabo predicións (Alcaraz Varó, 1990: 26-27). A precisión, a sistematicidade, a sinxeleza, a xeneralización, a abstracción e formalización serían os trazos definitorios das teorías. Con todo, a pesares da abstracción característica das teorías, Ridgway (1994) sinala que toda teoría debería ser ‘falsificable’, “(...)even though it may be couched in such general terms as to make this falsifiability not immediately apparent in a practical sense” (1994: 56).

²⁷ Os exemplos de paradigmas lingüísticos analizados por Alcaraz Varó (1990) son o estruturalismo, o xenerativismo e a pragmática.

A un menor grao de abstracción sitúanse os ‘modelos’: “En líneas generales un modelo es un esquema coherente, o sea, una estructura operativa definida, formada por componentes relacionados entre sí, que se emplea para tratar, representar, explicar, definir y justificar un concepto simple, un problema, o un sistema complejo(...)” (Alcaraz Varó, 1990: 37). Para Ridgway (1994: 56), “A model is an instantiation of a theory which enables it to make predictions about a specific situation. What appears to be a theory may turn out to be a model when someone figures out a way to test it empirically”.

Do mesmo xeito que sucede noutros ámbitos de investigación e con respecto a outros fenómenos, a investigación da lectura tende á creación de modelos co fin de representar a relación entre os diferentes compoñentes do proceso, definir e estudar os datos (Redondo Madrigal, 1994: 30; Ridgway, 1994: 58). Por suposto, tódolos modelos son incompletos e parciais, como sinala Ridgway (1994: 58), “(...)no model could do justice to the whole process of reading in every different context with every possible reader. This, must be even more of a problem when one is considering readers from a variety of different cultures and native-language alphabets and reading styles”.

É evidente que, como apuntan de Vega et al. (1990: 16), toda investigación sobre lectura ofrece unha perspectiva parcial posto que escolle de xeito necesario un punto de vista, un paradigma, unha teoría, e rexeita moitos outros.

É pois o noso obxectivo dentro deste primeiro capítulo teórica tratar de remediar este defecto ‘necesario’ dando conta dalgunhas das principais contribucións ó estudo da lectura, sendo conscientes da imposibilidade de levar a cabo unha revisión pormenorizada de todas as propostas teóricas, formuladas dende diferentes paradigmas e ámbitos de investigación.

1.2.3 Perspectiva histórica

Nas liñas que seguen achegarémonos a diversas teorías e modelos explicativos da lectura, co obxectivo de situar a nosa investigación dentro dunha aproximación concreta, pero sen ignorar as contribucións feitas dende outras perspectivas. En certa medida, para comprender a lectura é necesario coñecer a historia, cando menos a historia recente, das teorías sobre a mesma (Carrell, 1998: 1). Este apartado non pretende ser unha revisión cronolóxica exhaustiva que reflecta a evolución da concepción da lectura ó longo do século xx; porén é certo que se produce tal evolución: os anos 60 do século xx son testemuñas dunha auténtica eclosión na investigación da lectura, especialmente polo estímulo que significaron as contribucións achegadas dende a psicolingüística (Samuels e Kamil, 1998[1984]: 22).

Aínda que os marcos teóricos que vamos a analizar a continuación naceron como un intento de explicar o proceso de lectura na L1, cremos necesario levar a cabo unha análise dos mesmos por diferentes motivos. En primeiro lugar, pola súa indiscutible relevancia como modelos explicativos, dado que todos eles contribúen en certa medida á profundar nalgunha das múltiples dimensións que posúe a lectura. Tamén son relevantes pola enorme influencia que teñen exercido sobre o estudo da comprensión de textos nas linguas estranxeiras²⁸.

Alexander e Fox (2004) falan da existencia de cinco grandes eras na ‘historia da investigación sobre a lectura’ que se estenden a partires da segunda metade do século xx²⁹:

1. Era da Aprendizaxe Condicionada (1950-1965)

²⁸ Á aplicación ás linguas estranxeiras das investigacións sobre a lectura na lingua materna é bastante recente, posto que non tivo lugar ata os anos 70 e 80 do século pasado, décadas nas que empezaron a aparecer os primeiros estudos experimentais (Bernhardt, 2005: 133-134).

²⁹ A fundación no ano 1956 da IRA (*International Reading Association*) adoita considerarse como o punto de inflexión na investigación sobre a lectura.

2. Era da Aprendizaxe Natural (1966-1975)
3. Era do Procesamento da Información (1976-1985)
4. Era da Aprendizaxe Sociocultural (1986-1995)
5. Era da Aprendizaxe Participativa (1995 ata actualidade)

Nestes diferentes períodos temporais, a visión da lectura e as implicacións didácticas de tal visión, estarían segundo Alexander e Fox (2004) condicionadas polas circunstancias históricas. Así pois, existiría un fío condutor que dotaría de unidade a todas as propostas individuais aparecidas dentro dun mesmo momento histórico: “In fact, reading has periodically responded to internal and external forces resulting in both gradual and dramatic transformations to the domain –transformations that have altered reading study and practice” (Alexander e Fox, 2004: 33).

A primeira das etapas identificada por Alexander e Fox (2004: 34) é denominada polos autores ‘Era da Aprendizaxe Condicionada’ (1950-1965). Este período estaría determinado pola enorme influencia exercida polo condutismo. Segundo Goodman (1984, citado en Zanotto González, 2007: 27), a perspectiva condutista comeza a exercer influencia no ámbito da lectura nos Estados Unidos incluso antes, a comezos do século xx, cando se implanta o proxecto *Committee on Economy of Time*, mediante o cal tódolos nenos tiñan acceso á escolarización primaria e secundaria. Este proxecto supuxo a implantación dun currículo que combinaba a utilización eficiente do tempo cunha metodoloxía de ensino de base positivista.

Os textos eran concibidos coma portadores dun significado externo e obxectivo que o lector debía descifrar. Neste contexto a lectura era analizada coma un comportamento condicionado máis, o que orientou a investigación cara a identificación das subdestrezas necesarias para que os suxeitos puideran ler. O obxectivo das investigacións sobre a lectura era a análise e división nos seus constituíntes do proceso de comprensión

para poder levar a cabo unha práctica sistemática dos mesmos. Da lectura interesaba ante todo a súa dimensión perceptiva, baixo a premisa de que un mesmo estímulo perceptivo levaría sempre a unha determinada resposta por parte do suxeito.

A influencia do condutismo en todas as aplicacións pedagóxicas conxugouse no ámbito da lingüística co estruturalismo, ó que orientou de xeito definitivo o interese cara a fase da descodificación. Solé e Teberosky (2001, citados en Zanotto González, 2007: 29) afirman que a tradición condutista xerou a concepción pedagóxica de que certos requisitos previos podían garantir a competencia lectora. Apareceron así materiais curriculares coidadosamente secuenciados, destinados ó adestramento de habilidades básicas de discriminación sonora e visual, das destrezas motrices e da coordinación viso-motriz.

Ó mesmo tempo, as investigacións levadas a cabo neste contexto epistemolóxico facían evidente a busca dunha base científica para as teorizacións, posto que empregaban como metodoloxía a observación dos movementos dos ollos ó longo do texto. O modelo condutista supoñía deste xeito un esquecemento da mente do lector, convertido nun receptor pasivo cuxas variables persoais e contextuais eran ignoradas.

As teorías lingüísticas de Chomsky sobre a creatividade lingüística dos suxeitos, xunto coas contribucións achegadas dende o ámbito da psicolingüística, a neuroloxía ou a intelixencia artificial marcaron, segundo Alexander e Fox (2004: 37), o inicio dunha nova era denominada ‘Era da Aprendizaxe Natural’ (1966-1975). O interese no ámbito da lectura desprazouse entón dende o texto e as súas características cara ás estruturas mentais internas do suxeito lector. O texto foi desprazado do lugar central que ocupaba ata o momento, o que marcou o inicio dun novo tipo de investigación sobre a lectura. Os textos deixaron de concibirse coma conxuntos de signos esperando ser descifrados; a atención desprazouse entón cara ó lector, que no momento da lectura non só conta cos

seus coñecementos sobre o modo de acceder ó código no cal están escritos os textos, senón con toda unha serie de coñecementos extra-lingüísticos que entran en xogo no momento da lectura.

A aparición da seguinte etapa delimitada por Alexander e Fox (2004: 41), ‘Era do Procesamento da Información³⁰’ (1976-1985), estivo posibilitada polo desenvolvemento da psicoloxía cognitiva³¹. A principal contribución da psicoloxía cognitiva ó estudo da lectura é a idea de que o coñecemento non é unha mera réplica da realidade, senón froito dun proceso dinámico e interactivo a través do cal a información é interpretada e re-interpretada pola mente mediante a construción de modelos explicativos cada vez máis complexos. A denominada ‘revolución cognitiva’ vai supor un cambio fundamental na percepción da mente humana:

Prior to the cognitive revolution of the 1960s, it was popular to view the mind as a kind of black box and to view conjectures about its contents as unscientific. The cognitive revolution reverse this climate, rendering the search for the contents of the black box –a description of its internal structure that could account for the systematic relationships between information inputs and behavioural outputs- a key scientific objective of psychologists. (Barret e Kurzban, 2006: 628).

³⁰ Segundo Zanotto González (2007: 30-31), o procesamento da información é a ‘metáfora’ dominante dentro da psicoloxía cognitiva, metáfora que sería proposta por Donald Broadbent en 1958 nun libro clásico titulado *Perception and Communication*. A mente humana é concibida coma unha entidade centrada no procesamento da información que opera con leis lóxicas, mediante entradas de información e sistemas de almacenamento.

³¹ Van de Broek et al. (1999) falan á súa vez de tres xeracións dentro dos estudos cognitivos sobre a lectura. A primeira destas xeracións caracterizárase pola énfase no ‘produto’ da lectura. Os estudos dirixíanse preferentemente a pescudar que lembraban os lectores dos textos que lían. Esta liña de traballo derivábase dos traballos antropolóxicos sobre as estruturas da narrativa, investigacións que sacaron á luz o feito de que os lectores non lembraban datos ó chou. Tratábase de determinar que variables influían na memoria semántica e cal era a natureza das representacións mentais derivadas. Esta primeira xeración de estudos cognitivos posibilitaría a aparición do modelos de lectura puramente conceptuais (Meyer, 1975; Mandler e Johnson, 1977; Shank e Abelson, 1977; Stein e Glenn, 1979). Co tempo algunhas destas teorías foron matizadas, outorgando tamén certa importancia á estrutura superficial do texto (Kintsch e Van Dijk, 1983).

A segunda xeración de estudos cognitivos sobre a lectura estaría caracterizada por un cambio de perspectiva cara ó propio proceso de lectura: as investigacións intentaban investigar que facían os lectores cando procesaban un texto, que limitacións impoñían factores como a capacidade de atención ou a memoria de traballo (modelo de construción-integración de Kintsch, 1988; 1998).

A terceira xeración estaría caracterizada por un intento de integrar a investigación da lectura entendida como proceso e como produto. Aparecerían así os denominados modelos interactivos, que contemplan a continua retroalimentación entre a información atopada no texto e a representación mental do mesmo.

Dentro da psicoloxía cognitiva tense producido unha evolución no estudo da lectura, marcada por unha paulatina substitución dunha analoxía mecanicista entre a mente humana e o ordenador por unha visión máis construtivista da lectura, que outorga un papel máis activo no procesamento da información ó suxeito (Alexander e Fox, 2004: 45).

O interese polos procesos mentais dos suxeitos supuxo a introdución así do fértil concepto dos coñecementos previos e da súa influencia na comprensión de toda a información procesada polos suxeitos. Os traballos de K. S. Goodman e F. Smith supoñen a aparición da denominada ‘perspectiva psicolingüística’ sobre a lectura, perspectiva que como resume Carrell (1998a: 2-3), contempla tal proceso como un xogo de predicións e adiviñanzas que toman o texto como punto de partida, pero non como o elemento determinante:

(...) the reader constructs meaning from written language by using the graphophonic, syntactic, and semantic systems of the language, but he or she merely uses cues from these three levels of language to predict meaning, and, most important, confirms those predictions by relating them to his or her past experiences and knowledge of the language.

Alexander e Fox (2004: 42) poñen de relevancia a enorme transcendencia de concibir a lectura como un proceso de confirmación de hipóteses determinado polos coñecementos previos. Na súa versión máis radical, a supremacía dos coñecementos previos implica que estes no só condicionan a localización da atención dos suxeitos nas diferentes partes dun texto, senón tamén a interpretación do mesmo e incluso a lembranza. As indagacións empíricas centráronse pois en investigar a natureza da relación entre os coñecementos previos e a lectura, entre os coñecementos previos e a lembranza dos textos, baixo a concepción ademais de que o procesamento da información se realizaba dun xeito estratéxico. O legado máis persistente e influente deste período son as distintas formulacións da ‘teoría dos esquemas’, que analizaremos polo miúdo no apartado 1.3.3.2.

A partires dos anos 80 do século pasado comezaría, segundo Alexander e Fox (2004: 45), a ‘Era da Aprendizaxe Sociocultural’, que se estendería ata mediados dos anos 90 do mesmo século. Neste caso as influencias predominantes virían de novo do

campo da pedagogía, especialmente do construtivismo³² pedagóxico. O construtivismo supón unha recuperación do suxeito cognoscente (Barreto Tovar et al., 2006: 16). Segundo Coll (2001, citado en Zanotto González 2007: 37), o obxecto é coñecido mediante a posta en relación cos marcos interpretativos aplicados polo suxeito; ó coñecemento e a aprendizaxe non son así nunca resultado dunha lectura directa da experiencia, senón máis ben froito dunha actividade mental construtiva.

Por último, Alexander e Fox (2004: 50) mencionan o nacemento dunha última etapa denominada ‘Era da Aprendizaxe Participativa’, na cal nos atoparíamos inmersos, caracterizada pola aparición dun novo tipo de texto (hipertexto) unido ós avances tecnolóxicos. Incorpóranse ademais ó estudo da lectura conceptos importados da psicoloxía cognitiva social como a motivación, a autoeficacia ou a auto-regulación. Isto supón unha renovación do interese polo procesamento de tipo estratéxico, posto que “Strategy use by its nature calls for engaged learners who are willing to put forth effort, and who can knowledgeably respond to the demands of a particular situation” (Alexander e Fox, 2004: 53).

Esta aproximación diacrónica ás formulacións teóricas sobre a lectura permítenos apreciar unha evolución dende modelos de lectura baseados no proceso de desciframento da estrutura superficial³³ do texto a modelos que toman como punto de

³² O construtivismo é un conxunto de posturas de tipo epistemolóxico e pedagóxico, podéndose distinguir tres grandes enfoques: construtivismo radical, construtivismo psicogenético de Piaget e construtivismo social (Barreto Tovar et al., 2006). O construtivismo radical presenta dous principios básicos: o coñecemento non se recibe dun xeito pasivo a través dos sentidos, senón que supón unha construción activa por parte do suxeito cognoscente; a función da cognición é adaptativa e serve á organización do mundo experimental do suxeito, non ó descubrimento dunha realidade ontolóxica subxectiva. Supón polo tanto unha contraposición ó realismo. O construtivismo piagetiano mantén que os suxeitos están dotados dunhas estruturas cognitivas previamente construídas, non innatas, mediante as cales asimilan os obxectos de coñecemento, de tal forma que esta asimilación activa unha transformación e acomodación do aparato cognitivo. En último lugar, o construtivismo social engade a estes compoñentes a noción da imposibilidade de separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Na súa dimensión pedagóxica, o construtivismo susténtase na transcendencia das estruturas cognitivas do suxeito, na importancia dos coñecementos previos e na necesidade da interacción social.

³³ O noso uso do termo ‘estrutura superficial’ remite unicamente á definición de Smith (1994: 313): “(...) physical properties of language (...)”. Non estamos a referirnos á distinción entre ‘estrutura superficial’ e ‘estrutura profunda’ propia da gramática xenerativa de Chomsky.

partida ó lector (cos seus coñecementos previos, lingüísticos e extra-lingüísticos, e tamén coa súa capacidade para regular o propio proceso de lectura). Con posterioridade aparecen os denominados ‘modelos interactivos’ que supoñen, ó noso parecer, unha frutífera e realista conxugación das dúas perspectivas anteriores.

Ruddell e Unrau (2004a: 1118-1121) falan precisamente da existencia de ‘ondas’ de modelos en función da énfase no proceso de desciframento (modelos ascendentes) ou no proceso de busca de significado (modelos descendentes). Así, tras un primeiro predominio de modelos de desciframento (e.g. Gough, 1972; LaBerge e Samuels, 1974), produciríase unha serie de ondas sucesivas de modelos descendentes, aínda que de natureza diversa. A primeira destas ondas estaría caracterizada por intentos de atopar certo carácter sistemático nas lembranzas que os suxeitos facían dos textos lidos (e.g. Stein e Glenn, 1979; Shank e Abelson, 1977; Meyer, 1975). Con posterioridade, aparecería unha segunda onda na que predominaría o interese pola influencia dos coñecementos previos do suxeito (‘teorías dos esquemas’ nas súas diversas formulacións). Nunha terceira onda aparecerían unha serie de modelos teóricos que tentaban integrar os dous aspectos da lectura (o proceso de desciframento e a busca de significado) (Rumelhart, 1977; Just e Carpenter, 1987; Kintsch, 1988). A continuación aparecería outra onda de predominio de modelos interactivos, interesados na retroalimentación sucesiva entre o texto e as representacións mentais elaboradas polo suxeito (Van de Broek et al., 1999). Por último, outra onda de modelos incorporaría aspectos socioculturais (Ruddell e Unrau, 2004b).

En xeral, polo tanto, parece existir un consenso (Carrell, 1998; Eskey e Grabe, 1998; Samuels e Kamil, 1998[1984]; Alexander e Fox, 2004; Ruddell e Unrau, 2004a) á hora de identificar unha especie de movemento pendular no carácter das teorizacións sobre a lectura. Da énfase no proceso de desciframento do texto nos anos 60 do século pasado

pasouse, durante a década dos setenta, a unha excesiva consideración da importancia de procesos cognitivos superiores. Só coa aparición dos modelos interactivos se intentaron conxugar ámbalas dúas perspectivas.

1.3 CONTRIBUCIÓNS Á INVESTIGACIÓN DO PROCESO DE LECTURA

Deixaremos de lado neste apartado o interese por indagar nas causas socio-históricas da evolución na concepción da lectura, para concentrarnos nalgunhas das contribucións máis significativas ó estudo da comprensión lectora.

Como dixemos con anterioridade, as conceptualizacións teóricas sobre a lectura tenden a tomar como eixe un dos dous polos ó redor dos cales se constrúe o proceso de comprensión:

- a estrutura superficial do texto³⁴
- as estruturas cognitivas posuídas polo lector.

Sen dúbida o texto é o punto de partida do proceso de comprensión, pero non debemos esquecer que os suxeitos que len posúen toda unha serie de coñecementos e condicionantes afectivos que son actualizados nas diferentes situacións comunicativas (López Alonso e Seré, 2001: 38).

³⁴ Ó longo desta tese empregaremos texto/discurso escrito como sinónimos. Porén debemos ser conscientes da existencia de certa controversia ó respecto. Sinala Redondo Madrigal (1995: 83) que os termos ‘texto’ e ‘discurso’ se empregan de xeito sistemático como sinónimos. Como afirma Freixeiro Mato (2006: 29), o termo ‘discurso’ apunta en principio cara ó plano oral e ‘texto’ cara ó plano escrito, aínda que a orixe etimolóxica do termo (do latín *texere* –bordar, tecer) converte ó carácter escrito nunha característica cuestionable do texto. López Alonso e Seré (2001: 15) poñen tamén de relevancia a evolución na concepción do termo ‘texto’ que, aínda que inicialmente se restrinxía ó texto escrito, a partires do século XX se emprega para referirnos a “(...)toda produción verbal cerrada, ya sea oral o escrita, susceptible de pertenecer a un género concreto”. Beaugrande (1980: 22-24) define texto do seguinte xeito: “Language occurrences may have the surface of single words or sentences, but they occur as texts: meaningful configurations of language intended to communicate”. Para Redondo Madrigal (1995: 83) a crecente atención na lingüística moderna cara ó uso social da linguaxe e as súas diversas manifestacións tende a potenciar o uso do termo ‘discurso’. Así o termo ‘texto’ representaría os aspectos formais, materiais e estruturais da linguaxe, fronte ós intereses comunicativos do ‘discurso’.

Tal e como foi sinalado no apartado anterior, é habitual a clasificación dos modelos de lectura en tres grupos³⁵ (Stanovich, 1980; Pravatt, 1982; Solé, 2006):

- modelos de desciframento
- modelos conceptuais
- modelos interactivos.

Os modelos de desciframento describen a lectura como un proceso de descodificación da palabra escrita que supón un fluxo de información ascendente. O lector, ante un texto, procesa os seus elementos compoñentes, empezando polas letras, continuando coas palabras, frases, etc., nun proceso ascendente, secuencial e xerárquico (Solé, 2006: 19). O punto de partida de tales modelos é sempre o procesamento do estímulo visual, ó que seguen sempre uns pasos determinados, nunha orde determinada, minimizando a posibilidade de que se produza unha interacción entre os diferentes estadios (Stanovich, 1980: 34). As achegas teóricas máis relevantes entre estes modelos serían as de Gough (1972) e LaBerge e Samuels (1974).

Os modelos conceptuais, pola contra, poñen a énfase no papel das estruturas cognitivas do suxeito lector, sendo estas primordiais na dirección do fluxo de información. O lector adopta nestes modelos un papel activo, implicado nun continuo proceso de xeración, refutación e confirmación de hipóteses a través do texto. Nesta concepción da lectura son fundamentais as contribucións de K.S. Goodman (1967), F.

³⁵ A terminoloxía existente para referirse a estas diferentes aproximacións á lectura é variada. Os modelos de desciframento reciben tamén o nome de *word encoding*, *bottom-up*, *outside-in*, fronte ós modelos conceptuais que tamén se denominan *higher level processes*, *top-down*, *inside-out* (Pravatt, 1982: 52). A terminoloxía máis estendida é a de modelos ascendentes (*bottom-up*) e modelos descendentes (*top-down*), termos que proveñen da linguaxe da tecnoloxía informática (Smith, 1994: 221). A analoxía entre a mente humana e as computadoras é quizais un dos legados máis persistentes da frutífera colaboración entre a intelixencia artificial e a lingüística. Esta influencia, como apunta Redondo Madrigal (1995), é observable en toda a terminoloxía ligada á investigación da lectura: “La presencia del argot informático nos expone frecuentemente a términos como estructuras, procesos, almacenamiento y recuperación de la información, codificación, etc., que, aun procediendo de la informática, han tomado corte de naturaleza en psicología y cuyo significado nos interesa por acercarnos al proceso mental de la comprensión lectora” (9). Nesta tese adoptaremos a terminoloxía proposta por Stanovich (1980) de ‘modelos de desciframento’ e ‘modelos conceptuais’.

Smith (1971), así como das diferentes variantes da teoría dos esquemas (Grabe, 1998: 59). A caracterización da lectura feita por Goodman (1967) como un ‘xogo psicolingüístico de adiviñanza’ marca un punto de inflexión nos estudos sobre a lectura, posto que dende esta perspectiva psicolingüística minimízase o papel do texto, e cobran enorme importancia os coñecementos previos e as expectativas do lector.

Os modelos conceptuais son o punto de partida dos denominados ‘modelos interactivos’ que, se ben priman o papel do lector como suxeito activo na construción do significado, non desprezan tampouco o papel dos textos nin a importancia da automatización das habilidades básicas de desciframento. Tódolos coñecementos do suxeito, así como a información proporcionada polo texto están dispoñibles de xeito simultáneo para procesar e interpretar un texto (Grabe, 1998: 59). Existen numerosos modelos de lectura que toman o nome de interactivos, posto que “(...)interactive models include any model that minimally tries to account for more than serial processing and that does so assuming that any parallel or array processing will interact” (Grabe, 1998: 60).

A pesar da diversidade terminolóxica existente para denominar estas diferentes aproximacións á explicación da lectura, tal distinción posúe moitas implicacións, incluso determina diferenzas nos procedementos de investigación, aspecto que Pravatt (1982: 53) remarca deste xeito:

This is not a trivial distinction because it relates directly to the “unit” of analysis issue –that is, to the question of what sort of dependent measure to use. Not surprisingly, bottom-up theorists consider letters and words to be the proper unit of analysis, while top-down theorists argue that the unit of analysis should be larger than a sentence. Thus the former would be more inclined to use single-word vocalization latencies as a dependent variable; the latter, content analysis frequencies derived from subjects’ story recall protocols.

A continuación analizaremos algunhas propostas teóricas sobre a lectura relevantes para o noso estudo sobre as estratexias de comprensión do texto escrito.

1.3.1 Os modelos de procesamento da información seriais

A característica definidora dos modelos de lectura seriais é a existencia de estadios diferentes que procesan o *input* recibido, e transmiten o produto desta transformación ó estadio seguinte, de sorte que a información flúe de modo ascendente dun xeito xerárquico, sen posibilidade de que estadios de orde superior inflúan en procesos de orde inferior.

Os primeiros modelos seriais aparecen no ámbito de estudo coñecido como ‘procesamento da información’³⁶; a principal achega desta área de investigación é a noción de ‘fluxos de información’ (Rumelhart, 2004: 1149). O ‘procesamento da información’³⁷ tende a ser considerada como a aproximación dominante dentro da psicoloxía cognitiva (Anderson, 1985: 1). O seu obxecto de estudo principal son as transformacións que sofre o *input* dende o momento en que o suxeito comeza a procesalo. Os procesos cognitivos son estudados como secuencias de etapas ou fases

³⁶ É frecuente atopar na literatura unha identificación entre ‘procesamento da información’ e ‘psicoloxía cognitiva’. Porén como apunta Anderson (1985: 1), é máis correcto considerar o ‘procesamento da información’ como unha aproximación dentro dunha disciplina máis ampla que é a psicoloxía cognitiva. Redondo Madrigal (1995: 8) tamén considera que o procesamento da información é un enfoque máis dentro da psicoloxía cognitiva, que conviviría polo tanto con outros enfoques. Todos eles se caracterizarían por buscar un fundamento empírico e empregar a linguaxe propia do procesamento da información. A psicoloxía cognitiva como enfoque xeral xulga imposible entender as relacións ‘entrada’—entendido este termo como tódolos ingresos vía receptores sensoriais en tódalas súas modalidades—‘saída’ sen considerar as estratexias e regras que un suxeito emprega cando enfronta unha situación, como por exemplo a comprensión dun texto (Meza, 2005: 153). A ‘revolución cognitiva’ que se produce na segunda metade do século pasado, debido á superación do paradigma condutista, implica o fortalecemento da idea de que o coñecemento non é unha mera réplica da realidade, senón froito dun proceso dinámico e interactivo a través do cal a información é interpretada e reinterpretada pola mente, que vai construíndo modelos explicativos cada vez máis complexos. Dentro deste contexto, a psicoloxía cognitiva estuda os fenómenos mentais como causantes da conduta humana. Deste xeito, dende os anos 50 do século pasado prodúcese unha aceptación crecente dos procesos mentais como obxectos lexítimos de estudo. Numerosas influencias conflúen no nacemento da psicoloxía cognitiva, sendo moi relevante a partires dos anos 70 do século pasado a aplicación de conceptos procedentes da computación e do estudo da intelixencia artificial.

³⁷ Como veremos nas liñas que seguen, téñense feito moitas críticas a estes modelos de procesamento da información debido á súa rixidez, á excesiva forza da analoxía entre a cognición humana e a linguaxe informática. Porén, a perspectiva do procesamento da información, especialmente a través da figura de Anderson (1983, 1985) ten aportado ó estudo da comprensión textual conceptos interesantes, como a distinción entre ‘procesos automáticos’ e ‘procesos controlados’, as limitacións da capacidade de memoria ou a distinción entre ‘coñecemento declarativo’ e ‘coñecemento procedemental’. Todos estes conceptos teñen sido aplicados con éxito ó estudo da comprensión lectora na L1, da aprendizaxe da LE (Hulstijn, 1990), das estratexias de aprendizaxe na LE (O’Malley e Chamot, 1990; Macaro, 2006) e da lectura na LE (McLeod e McLaughlin, 1986).

ordenadas, de xeito que cada unha destas etapas reflicte un paso no procesamento cognitivo da información.

Esta concepción sobre o procesamento da información sería análoga ó concepto de modularidade de Fodor (1983). De acordo coa teoría de Fodor (1983) os mecanismos de análise do *input* son modulares, é dicir, están compostos de unidades funcionais autónomas, que conteñen información que só flúe de abaixo a arriba. Estes módulos, altamente especializados funcionarían de forma automática e inconsciente, de modo que os suxeitos terían acceso limitado ás representacións xeradas polos módulos, posto que só serían conscientes do produto final.

Como xa mencionamos con anterioridade, os modelos seriais máis influentes son os formulados por Gough (1972) e LaBerge e Samuels (1974). O modelo de lectura de Gough (1972) contempla a lectura coma unha secuencia ordenada de transformacións do *input* lingüístico (Fernández Toledo, 1999: 14; Rumelhart, 2004: 1150). O *input* lingüístico é recibido e sofre unha recodificación da representación grafémica nunha representación fonémica; posteriormente, a representación fonémica é transformada nunha representación léxica, que, en último lugar, se converte nunha representación estrutural profunda. O proceso de lectura segue pois unha secuencia xerárquica e ordenada, letra a letra, palabra a palabra, sen posibilidade de que os procesos de orde superior afecten a procesos de orde inferior.

O modelo de lectura presentado por LaBerge e Samuels (1974) está constituído por catro compoñentes:

- a memoria visual.
- a memoria fonolóxica.
- a memoria semántica.

- a memoria episódica.

O acceso ó significado das palabras consta segundo os autores de dous estadios claramente diferenciados (Samuels 2004: 1131):

- a descodificación das palabras escritas³⁸
- a comprensión das palabras descodificadas.

Asemade, é central para os autores o concepto de ‘automaticidade’³⁹, que serviría para explicar por que os bos lectores eran capaces de comprender os textos con facilidade. LaBerge e Samuels(1974) distinguían dous tipos de atención:

- a atención externa, observable e referente á atención dos órganos sensoriais,
- a atención interna, que posúe tres elementos característicos:
 - estado de alerta, entendido como un intento activo de establecer contacto coas fontes de información,
 - selectividade, é dicir, focalización da atención que nos leva a concentrarnos nunha determinada liña do *input*,
 - capacidade limitada para procesar información.

Esta última característica da atención interna, a súa capacidade limitada, implica que a automatización de certos procesos integrados na lectura ten beneficios positivos, posto que deixa libre capacidade de procesamento para outras operacións cognitivas de orde superior, consideradas desexables dende un punto de vista académico, como a capacidade para realizar inferencias, para relacionar a información cos coñecementos previos ou para avaliar dun xeito crítico a información. Os procesos que atinxen ós

³⁸ Como xa apuntamos con anterioridade, o termo ‘descodificación’ é ambiguo; debe ser entendido no caso do modelo de LaBerge e Samuels como “(...)the process of translating printed words into spoken words. It is not necessary for the “spoken words” actually to be uttered out” (Samuels, 2004: 1131).

³⁹ Este concepto é tamén central dentro do marco proposto por Anderson (1983, 1985) para explicar o desenvolvemento de habilidades cognitivas ata un nivel que permite ó suxeito levar a cabo tarefas de xeito rutinizado.

primeiros tipos de memoria (visual e fonolóxica) poden ser automatizados, mentres que os procesos relacionados coa memoria semántica e episódica requiren sempre a atención do suxeito.

Os conceptos de automaticidade e capacidade de atención limitada serían así centrais para distinguir os bos dos malos lectores. Se a atención dos lectores está concentrada no proceso de descodificación, a tarefa de comprensión non pode ser completada. Así, os bos lectores serían aqueles que terían automatizados os procesos básicos de descodificación (Samuels, 2004: 1134):

With the concept of automaticity in mind, it is now a simple matter to describe how the fluent reader is able to perform the two-step decoding-comprehension process in reading. The decoding is done automatically –and thus attention is available for getting meaning from the printed words.

Os modelos que parten das teorías sobre o procesamento da información tenden a ser considerados ‘lineais’, xa que postulan a existencia dunha serie de fases que non interaccionan entre si, senón que funcionan dun xeito independente, pasando o seu produto á fase seguinte (Samuels e Kamil, 1998[1984]: 27).

Porén, as evidencias empíricas parecen pór de manifesto que a información semántica, sintáctica, léxica e ortográfica inflúe continuamente nas nosas percepcións, de sorte que os coñecementos situados nun nivel de procesamento superior poden influír en niveis de procesamento máis baixos (Samuels e Kamil, 1998[1984]: 29).

De feito, a principal obxección que se ten feito ós modelos seriais é a súa incapacidade para axustarse ás evidencias empíricas. Como apuntan de Vega et al. (1990: 22), “Desde luego, existe una cierta secuencialidad obligada en el procesamiento dun texto o de un mensaje oral, que se deriva del carácter lineal del propio mensaje: las unidades lingüísticas se suceden unas a otras en el tiempo. Pero la secuencialidad física del mensaje no nos dice mucho de la organización interna del proceso”. Sería difícil

manter hogano unha descrición totalmente serial da comprensión; o proceso de lectura sería lento e ineficiente, posto que deberían culminar tódalas operacións dun nivel previo para que puideran comezar as de nivel superior. Isto provocaría tempos de espera longos e unha sobrecarga da memoria de traballo.

Samuels e Kamil (1998[1984]: 27-29) e Rumelhart (2004: 1154-1163) citan diversas evidencias empíricas que parecen contradicir o carácter estritamente ascendente dos modelos seriais, amosando que diferentes procesos de orde superior posúen capacidade para influír, e de feito inflúen, en procesos de nivel inferior:

- as percepcións dunha letra individual a miúdo dependen da interpretación das letras que as rodean e do contexto.
- os suxeitos poden captar de xeito máis rápido un grupo de letras cando estas se corresponden cunha palabra xa existente que cando constitúen un grupo de letras inconexas; resulta así evidente que aspectos relativos ó nivel da palabra afectan á percepción das letras. Incluso a percepción é máis rápida cando os grupos de letras, aínda que non se correspondan con ningunha palabra existente, se corresponden cunha combinación permitida pola ortografía da lingua. É dicir, os coñecementos semánticos e ortográficos afectan á percepción das letras. Os suxeitos chegan incluso a distorsionar os grupos de letras irregulares dende un punto de vista ortográfico para convertelos en regulares.
- a percepción das palabras está influenciada polo contexto sintáctico, evidencia que provén fundamentalmente da investigación dos erros durante a lectura oral. As substitucións durante a lectura oral tenden a corresponderse con palabras da mesma categoría sintáctica.
- a percepción das palabras depende tamén do contexto semántico global.

- a percepción da sintaxe depende do contexto semántico.
- a percepción do significado daquilo que estamos a ler depende do contexto xeral no cal atopamos o texto.

O único modo de explicar estes procesos é asumir que “(...)knowledge sources apply simultaneously and that our perceptions are the product of the simultaneous interactions among them” (Rumelhart, 2004: 1163). Como veremos máis adiante, a interacción simultánea entre fontes de información diversas (ortográficas, fonéticas, semánticas, sintácticas e contextuais) é a característica fundamental dos modelos interactivos.

1.3.2 A comprensión como elaboración dun ‘modelo mental’

Dentro da perspectiva do ‘procesamento da información’ fóronse producindo cambios graduais coa aparición de modelos que, se ben seguían a contemplar a existencia de unidades de procesamento especializadas, permitían a interacción entre os diversos compoñentes, dando cabida á contribución dos esquemas cognitivos dos suxeitos durante a comprensión (Samuels e Kamil, 1998[1984]: 25). Como afirman de Vega et al.. (1990: 22), é posible manter unha certa noción de modularidade aínda que se rexeite a concepción estrita da secuencialidade.

A combinación da interacción entre os esquemas cognitivos do suxeito e o *input* cristaliza na noción de ‘modelo mental’. Tódalas teorías sobre a elaboración de ‘modelos mentais’ postulan que o resultado final da comprensión é a elaboración dunha representación mental que transcende o significado explícito do contido lingüístico do texto. Como sinala Koda (2004: 124), “The basic assumption at the root of mental model theories is that what is formed in the reader’s mind during comprehension goes well beyond the literal meaning of the explicit text statements, encapsulating real-world situations as the reader perceives them”. Por este motivo, a relación entre o texto e a

representación mental elaborada polos suxeitos non é sinxela: “Su contenido se construye, pues, a partir de los objetos que aparecen en el texto y de las propiedades que les atribuye, todo ello completado con los conocimientos sobre la situación descrita” (González Fernández, 1992: 81).

A construción dos ‘modelos mentais’ durante a comprensión implica pois a existencia de dous niveis básicos de representación (Ferstl e Kintsch, 1999: 247):

1. A ‘base do texto’, que se corresponde co contido semántico e coa estrutura textual.
2. O ‘modelo mental’, que transcende o contido explícito do texto e constitúe un modelo de carácter específico sobre os referentes do discurso, tal e como son concibidos polo suxeito lector.

O modelo mental, entendido como representación da situación descrita no texto, posuiría unha función facilitadora con respecto ó proceso de comprensión posto que proporciona un contexto interpretativo no cal cobra sentido a información que aparece con posterioridade (Belinchón Carmona et al., 1992: 523; González Fernández, 1992: 85-86). Dada a limitada capacidade de procesamento do sistema cognitivo humano, a existencia dun contexto interpretativo permite unha atención selectiva á información, unha contextualización da comprensión, ó tempo que posibilita a monitorización do proceso de lectura: “Los escenarios iniciales delimitan el procesamiento posterior del discurso, y éste, a su vez, permite una definición cada vez más precisa y completa de los propios escenarios o modelos mentales” (Belichón Carmona et al., 1992: 522-523). A nova información proporcionada polo texto é avaliada e integrada dentro do ‘modelo mental’ cos coñecementos previos do suxeito. Debemos considerar que toda representación mental segue un principio de economía, é dicir, o suxeito elabora unha soa representación, aínda que esta deba ser modificada no decurso da comprensión. É

precisamente o carácter dinámico das representacións mentais outra das súas características definidoras

Van Dijk e Kintsch (1983), Kintsch (1998), Kintsch (2004) propuxeron un modelo das estratexias de procesamento de textos que ten exercido moita influencia, non só no ámbito da L1, senón tamén no eido das linguas estranxeiras e segundas linguas. O seu modelo debe ser contextualizado no ámbito das teorías sobre o procesamento da información emanadas do campo da psicoloxía cognitiva. Como xa mencionamos con anterioridade, os anos 70 do século pasado foron testemuñas dun renovado interese no estudo dos textos e da memoria semántica (Van Dijk e Kintsch, 1983: 3). Este interese xurdiu non só no campo educativo, onde os textos adquiriron relevancia como transmisores do coñecemento, senón tamén no campo da intelixencia artificial, onde estaban a tomar forma os primeiros intentos para a creación de programas informáticos que permitisen o procesamento automático dos textos. Iniciouse así un intenso contacto entre diferentes ámbitos de investigación que frutificaría na aparición de diferentes propostas teóricas.

Aínda que o modelo teórico de Van Dijk e Kintsch foi evolucionando dende posturas próximas á teoría dos esquemas (Van Dijk e Kintsch, 1983) ata unha visión próxima ós modelos de desciframento (Kintsch 1998, Kintsch 2004), hai unha serie de elementos que se manteñen constantes e que pasaremos a analizar a continuación.

O obxectivo do modelo teórico presentado por estes autores é identificar as estratexias que conducen á comprensión do discurso escrito, entendida esta como a elaboración dun ‘modelo mental’⁴⁰ da situación descrita no texto: “Thus, the end

⁴⁰ Numerosos autores propoñen a construción dun ‘modelo mental’ que transcende o significado explícito do texto como culminación da comprensión textual (Belinchón Carmona et al., 1992: 522). A terminoloxía é variada, como tamén o son os matices propostos por cada autor. Sanford e Garrod (1981) falan de ‘escenarios’; Johnson-Laird (1983) emprega o termo ‘modelos mentais’, mentres que Van Dijk e Kintsch (1983) se refiren a ‘modelos de situación’.

product of comprehension is a multilevel processing record, which includes memory traces of actual linguistic input, of the meaning of the text both at a local and global level, and of the effect the text had on the comprehender's world knowledge" (Van Dijk e Kintsch, 1983: x). Os autores parten do presuposto de que a comprensión do discurso⁴¹ se caracteriza por ser intrinsecamente estratéxica⁴². Unha característica esencial das estratexias empregadas na comprensión do discurso é que son flexibles e operan a diferentes niveis ó mesmo tempo, combinando información incompleta.

É tamén fundamental nesta concepción da lectura coma un proceso estratéxico a premisa de que as estratexias son sensibles ó contexto e ós intereses do suxeito que as emprega:

The strategies applied are like effective working hypotheses about the correct structure and meaning of a text fragment, and these may be disconfirmed by further processing. Also, strategic analysis depends not only on textual characteristics, but also on characteristics of the language user, such as his or her goals or world knowledge. This may mean that a reader of a text will try to reconstruct not only the intended meaning of the text –as signaled by the writer in various ways in the text or context- but also a meaning that is most relevant to his or her own interests and goals. (Van Dijk e Kintsch, 1983: 11).

Este comportamento estratéxico ten como obxectivo a formación de representacións mentais a diferentes niveis. Estas representacións mentais conteñen trazas de diferentes fontes de información:

- do *input* lingüístico real.

⁴¹ Cando Van Dijk e Kintsch falan de 'discurso' teñen en mente unha concepción ampla do mesmo: "(...) discourse processing also involves participating in a conversation, skimming the newspaper, giving a lecture, reading a textbook, or writing a police report. Hence, we have provisionally assumed that principles of discourse processing can be formulated at a level that encompasses these various discourse types" (1983: 9).

⁴² Aquí atopamos certa contradición, pois segundo Van Dijk e Kintsch (1983: 31), o seu uso do termo estratexia non implica consciencia por parte do suxeito: "(...)the term strategy is used in all this work without any connotations of consciousness or intentionality. On the contrary, comprehension strategies are generally unconscious". Porén, máis adiante Van Dijk e Kintsch (1983: 62) afirman que as estratexias se definen como accións orientadas cara a un obxectivo, intencionadas, conscientes e que constitúen un comportamento controlado. Afirman que unha estratexia é "(...)the idea of an agent about the best way to act in order to reach a goal" (Van Dijk e Kintsch, 1983: 64-65). Cando proporcionan exemplos de 'estratexias lingüísticas' é evidente que se refiren a actos conscientes e controlados. Por exemplo, ante o descoñecemento do significado dunha palabra citan o uso das seguintes estratexias: facer unha consulta (a outra persoa, nun dicionario) ou ben realizar unha inferencia (Van Dijk e Kintsch, 1983: 70)

- do contido semántico do texto tal e como é reorganizado polo suxeito lector.
- do efecto que o texto tivo nos propios esquemas de coñecementos do suxeito.

Inicialmente os autores estaban interesados no proceso de construción das representacións mentais do discurso, máis que nas propias representacións mentais. Estas deben ser entendidas como o resultado necesario de calquera intento de comprensión dun discurso escrito, non coma unha opción ou unha posibilidade (Van Dijk e Kintsch, 1983: 338).

Aínda que o proceso de construción das representacións mentais é interactivo, o resultado é un conxunto de estruturas xerárquicas⁴³:

- a base do texto (*textbase*)
- modelo de situación (*situation model*)
- a macroestrutura (*macrostructure*)
- a superestrutura (*superstructure*).

A base do texto contén proposicións derivadas directamente da estrutura superficial do texto. Pero dado que os suxeitos contan con toda unha serie de coñecementos previos, o proceso de comprensión non pode rematar aí. É por isto que os suxeitos elaboran tamén un modelo da situación, que incorpora a información contida no texto, pero tamén os coñecementos previos:

The situation model represents the information provided by the text, independent of the particular manner in which it was expressed in the text, and integrated with the background information from the reader's prior knowledge. What sort of situation models readers construct depends very much on their goals in reading the text, as well as the amount of relevant prior knowledge that they have. (Kintsch, 2004: 1274).

⁴³ Outros autores teñen identificado diferentes niveis de representación mental máis ou menos equivalentes (Koda, 2004: 125). Por exemplo, Johnson-Laird (1983) fala de 'proposición', 'modelo mental' e 'imaxe'. Porén, cando Johnson-Laird (1983) fala de 'modelo mental' en realidade refírese a unha combinación da base do texto e do modelo da situación, empregando a terminoloxía de Van Dijk e Kintsch (1983).

Só a elaboración dun modelo da situación descrita no texto garante unha comprensión do texto profunda, “El lector debe ser capaz de imaginar una situación en la que ciertos individuos establezcan entre sí las relaciones o propiedades indicadas en el texto. Si no lo consigue no habrá comprendido el texto” (González Fernández, 1992: 56). A calidade do ‘modelo de situación’ é fundamental para a posibilidade de que se produza aprendizaxe a partir da lectura, como sinala Kintsch:

It is important to ask not only whether a good, correct situation model has been formed by a reader reading a text, but also whether this new model has been integrated with the reader's prior knowledge. It is quite possible that readers may construct adequate textbases but fail to link them with other relevant portions of their prior knowledge. (2004: 1275)

Os lectores aínda constrúen outros dous niveis de representación:

- a macroestrutura, que se corresponde cos puntos principais do texto (un resumo das proposicións expresadas no texto)
- a superestrutura, que se identifica coa estrutura convencional de determinados tipos de discurso.

A macroestrutura, como configuración da conexión global do texto, construíriase aplicando tres ‘macroestratexias’ ou ‘macrorreglas’:

- supresión das proposicións que non son importantes ou que conteñen información irrelevante para a comprensión da información sucesiva.
- xeneralización, que permite que varios referentes textuais sexan substituídos por un concepto xeral que os inclúa.
- construción ou integración, que permite sintetizar varias proposicións para construír unha nova.

A construción da ‘macroestrutura’ estaría guiada polos principios de economía cognitiva e abstracción (Belinchón Carmona et al., 1992: 501). Durante a comprensión existe unha necesidade de limitar a complexidade das representacións e dos procesos, en

función, principalmente, das limitacións cognitivas do sistema, como xa apuntamos con anterioridade. En función destas limitacións, o suxeito debe extraer os contidos e as relacións esenciais para que se poida producir a comprensión.

A macroestrutura supón pois unha organización xerárquica das proposicións que recollen o contido semántico do texto. Neste sentido unha das ideas máis interesantes con respecto á lembranza dos textos é o ‘efecto de niveis’ (Belinchón Carmona et al., 1992: 498), é dicir, as ideas contidas no texto non se lembran todas por igual:

Como demuestran los trabajos sobre movimientos oculares y tiempos de lectura, a lo largo del proceso mismo de comprensión, las personas que comprenden un texto o un discurso hacen algo más que codificar proposicionalmente las ideas que contiene: también las pesan y organizan, las convierten en una estructura conceptual en la que no todo tiene el mismo valor. Realizan un procesamiento activo, que no se limita a reflejar especularmente el texto «traduciendo» las oraciones o proposiciones. Ese procesamiento activo permite construir mundos coherentes de ideas con diferentes pesos y papeles. (Belinchón Carmona, 1992: 498)

As superestruturas posúen un carácter sintáctico: son esquemas ou modelos para diferentes tipos de texto que facilitan, para o lector que os coñece, a xeración, recordo e reprodución das macroestruturas.

Tal e como foi formulado inicialmente este modelo de procesamento do discurso posuía un carácter serial, pero dando cabida a interacción do *input* e os coñecementos do suxeito lector: os suxeitos que se enfrontaban á comprensión dun discurso descodificaban o *input* lingüístico para formar proposicións atómicas que despois se organizaban en unidades máis grandes, tomando como base certas estruturas de coñecemento para formar unha interpretación coherente do mesmo (Van Dijk e Kintsch, 1983). Partía do presuposto cognitivo de que toda persoa trata de construír unha representación mental do *input* recibido, de xeito que non só constrúe unha representación do mesmo, senón tamén unha interpretación. É importante resaltar que, segundo Van Dijk e Kintsch (1983: 5), o proceso de comprensión non só implica o

procesamento e comprensión dos datos externos, senón tamén a activación da información almacenada na memoria do suxeito. De feito é esta interacción entre o *input* e os coñecementos previos do suxeito o que posibilita a aprendizaxe. Esta construción da representación rematará tan pronto como se dean unha serie de condicións, fundamentalmente a existencia de coherencia local e global (Van Dijk e Kintsch, 1983: 9).

Como xa dixemos con anterioridade, o modelo formulado por Van Dijk e Kintsch (1983) contempla a retroalimentación entre diferentes fontes de información: “We go from the understanding of words, to the understanding of clauses in which these words have various functions, and then to complex sentences, sequences of sentences, and overall textual structures. But even so there is continual feedback between less complex and more complex units” (1983: 10). De feito, os autores manifestan de xeito explícito a posibilidade de que o procesamento da información se produza en diferentes direccións: “Instead of a sequence of bottom-up processing we have a situation in which higher level processes affect the lower ones; that is, we have top-down effects with which to contend” (Van Dijk e Kintsch, 1983: 22).

En todo caso, o procesamento dende a perspectiva dos modelos mentais é sempre estratéxico, de forma que:

(...)operations of understanding are involved which are fast, flexible, dependent on existing cognitive structures (such as knowledge, attitudes, but also goals, plans or interests), respecting of cognitive constraints such as short-term memory capacity limitations and long-term memory retrievability conditions (usability of information), and which allow variable *input* data. We will assume that the first (semantic) goal of such a strategy consists in the construction of a propositional schema. In other words, we understand and thereby construct facts by setting up, strategically a propositional structure. (Van Dijk e Kintsch, 1983: 127)

Con posterioridade, Kintsch (1988, 1998) presentou unha reformulación desta visión da comprensión textual denominada ‘Modelo de Construción e Integración’. Esta

reformulación afástase, como o propio autor manifesta, do marcado carácter interactivo da formulación inicial: “One can conceive of comprehension as a loosely structured, bottom-up process that is highly sensitive to context and that flexible adjusts to shifts in environment” (Kintsch, 1998: 94). Aínda que a interacción entre as diferentes fontes de información segue a ser un elemento importante do modelo, predomina claramente nesta reformulación un procesamento ‘ascendente’. O obxectivo do suxeito que procesa un discurso segue a ser a construción dunha representación mental do mesmo, representación que é resultado da integración de información procedente de diferentes fontes de información. Este modelo de construción da representación dun texto operaría do seguinte xeito: “A context-insensitive construction process is followed by a constraint-satisfaction, or integration, process that yields if all goes well, an orderly mental structure out of initial chaos” (Kintsch, 1998: 4).

A elaboración do concepto de ‘modelo de situación’ como resultado final da comprensión dun texto, froito dun proceso activo de síntese e integración, aporta unha perspectiva moi interesante ó estudo da comprensión textual. Por unha banda, podería explicar por que un mesmo texto da lugar a diferentes representacións en suxeitos diferentes. A partires dunha mesma base textual, lectores diferentes, mediante a aplicación de esquemas cognitivos diversos, elaborarían modelos diverxentes para o referente do contido do texto: “The mental representation of a text a reader constructs includes the textbase (not necessarily complete or veridical) plus varying accounts of knowledge elaborations and knowledge-based interpretations of text –the situation model” (Kintsch, 1998: 50). As diferenzas entre estudar un ou outro nivel de representación do texto (a base do texto ou o modelo de situación) son significativas: “Studying how readers construct a textbase representation corresponds to investigating how readers learn a text, that is, how they memorize the text in order to reproduce it.

Studying how readers construct a situation model, on the other hand, corresponds to investigating how they learn from the text” (Ferstl e Kintsch, 1999: 247-248).

Así, este modelo de comprensión textual, ó concibir diferentes niveis de construción de representacións mentais a partir dunha mesma base, fai explícita a idea intuitiva de que existen diferentes graos de comprensión en función da información que o suxeito lector é capaz de activar e integrar, feito que debe ser tido en conta dende unha perspectiva pedagóxica, especialmente no deseño de probas de avaliación da comprensión.

1.3.3 Aproximacións psicolingüísticas á lectura

Aínda que existen diversos precedentes e fontes de inspiración, adoita considerarse que a aproximación psicolingüística á lectura⁴⁴ foi proposta inicialmente de xeito explícito por K. S. Goodman, no ano 1967, cando presentou un modelo de lectura que caracterizaba este proceso coma un xogo psicolingüístico de adiviñanzas sucesivas, nun artigo que sen ten convertido nun clásico, “Reading: a psycholinguistic guessing game”⁴⁵. Dende esta perspectiva psicolingüística, a lectura é concibida nos seguintes termos:

Reading is the receptive phase of written communication. In written language a message has been encoded by the writer in graphic symbols spatially distributed on the page. The reader does not merely pass his eyes over written language and receive and record a stream of visual perceptual images. He must actively bring to bear his knowledge of language, his past experience, his conceptual attainments on the processing of language information encoded in the form of graphic symbols in order to decode the written language. Reading must therefore be regarded as an interaction between the reader and written language,

⁴⁴ O termo ‘psicolingüística’ fai referencia a unha área na que conflúen os estudos da psicoloxía e da lingüística, “(...)a common ground where psychologists (who study human behavior) and linguists (who study language) meet to explore the ways in which human language is actually learned and used” (Smith, 1994: 221). Porén debemos notar as especiais connotacións que esta etiqueta posúe no campo da investigación da lectura: “In reading education, however, psycholinguistics became something of a battlecry (or term of opprobrium, depending on which side you are on). A heavily phonic approach to teaching reading has long been called “the linguistic method”, and psycholinguistic became adopted in the early 1970s as the emblem of the opposing point of view (which has also been called the “meaning approach” to teaching reading)” (Smith, 1994: 221).

⁴⁵ Goodman, K.S. 1967. “Reading: A psycholinguistic guessing game”. *Journal of the Reading Specialist* (6): 126-135.

through which the reader attempts to reconstruct a message from the writer. (Goodman, 1968: 15)

A característica máis relevante dunha aproximación psicolingüística á lectura é a superioridade dos esquemas cognitivos e afectivos do suxeito sobre o *input* gráfico. Entendida neste contexto, a lectura non resulta dunha identificación precisa de tódolos elementos que compoñen un discurso escrito, senón que implica unha intensa actividade anticipadora por parte do suxeito. Porén, esta actividade de anticipación ó contido textual non é aleatoria, senón que está guiada polo *input* gráfico e posibilitada polos diferentes tipos de coñecementos que o suxeito lector posúe. Como sinala Goodman, esta aplicación dos coñecementos previos prodúcese na meirande parte dos casos a un nivel inconsciente: “This self-evident fact needs to be stated because what appears to be intuitive in any guessing is actually the result of knowledge so well learned that the process of application requires little conscious effort” (1982c[1967]: 37).

Á marxe da obra de Goodman, outra contribución fundamental nesta orientación psicolingüística no estudo da lectura é a primeira edición de *Understanding Reading* (1971), de F. Smith, que supón unha concepción da lectura como unha actividade creativa e construtiva, afastada dun proceso mecánico de desciframento: “Reading is seen as a creative and constructive activity having four distinctive and fundamental characteristics –it is purposeful, selective, anticipatory, and based on comprehension, all matters where the reader must clearly exercise control” (Smith, 1994: 3).

Tanto para Smith como para Goodman, a base da lectura está na predición, na capacidade dos suxeitos para anticiparse á información contida no texto, o que outorga un papel esencial ós coñecementos previos, que deste xeito actuarían non só como facilitadores do proceso, senón como o elemento que fai posible a lectura:

Prediction is the core of reading. All of our schemes, scripts, and scenarios –our prior knowledge of places and situations, of written discourse, genres and stories- enable us to predict when we read and thus to comprehend, experience, and enjoy what we read. Prediction brings potential meaning to texts, reducing ambiguity and eliminating in advance irrelevant alternatives. Thus, we are able to generate comprehensible experience from inert pages of print. (Smith, 1994: 18)

Xunto ca énfase na importancia dos coñecementos previos, unha das principais contribucións do traballo de Smith é a súa insistencia en que a linguaxe, en tódolos seus niveis, está chea de redundancias que proporcionan ó lector unha enorme flexibilidade para explotar os recursos e crear significado para os textos (Samuels e Kamil, 1998[1984]: 24).

Widdowson (1979: 173), profundando nesta visión psicolingüística, sostén que a lectura constitúe a actualización dun proceso interpretativo que subxace a todo acto comunicativo; polo tanto, non é unha habilidade diferente a outros aspectos do comportamento lingüístico. Así, a descrición da lectura feita por Goodman (1967), como un proceso de negociación do significado a través dun razoamento práctico non sería unha característica exclusiva da comprensión lectora, senón de calquera tipo de discurso, nunha liña que xa viña sendo apuntada polos etnometodólogos (Widdowson, 1979: 174). Segundo Widdowson, a lectura como actividade mental constaría de dous procesos, “(...)the first dealing with the immediate apprehension of information and the second with the discrimination of this information into patterns of conceptual significance” (1979: 173). É en realidade este segundo proceso o que asegura a permanencia da mensaxe nos esquemas cognitivos do suxeito:

In reading we apprehend this information in the process of immediate interaction but then, once its function has been fulfilled, we allow it to recede into the background. At one level, then, reading is a matter of immediate apprehension through interaction, but this procedure serves only to provide a more accurate specification of directions to meaning. At a more discriminating level, the reader sorts out what is merely facilitating from what he wishes to accept as a permanent addition to his world of knowledge and experience. (Widdowson, 1979: 179).

A comprensión do discurso escrito rexeríase, como a comprensión do discurso oral, polo principio de cooperación de Grice (1975), coa diferenza de que neste caso non se trataría dun intercambio recíproco, dada a ausencia do emisor da mensaxe no momento da interpretación da mesma (Widdowson, 1979: 174).

A consideración da lectura como unha actividade interpretativa ten a súa orixe nas características da interacción entre o texto e o lector, ou mellor dito, entre o escritor e o lector, posto que o texto só sería o elemento mediador. Así entendido, o texto non consiste na formulación de unha mensaxe completa, senón nun conxunto de direccións para a interpretación, que sempre será levada a cabo en último caso polo lector:

These directions indicate to the decoder where he must look in the conceptual world of his knowledge and experience for the encoder's meaning. The encoder, then, relies on the active participation of the decoder and the decoder is successful in his comprehension to the extent that he understands the directions and is capable of carrying them out. (Widdowson, 1979: 174).

A eficacia lectora, polo tanto, non podería medirse tomando como referencia a información contida no texto, xa que sería tan importante considerar a cantidade de coñecementos cos que accede o lector ó texto e canto desexa extraer do mesmo.

Outro aspecto importante aportado por Widdowson (1979: 177) é que o ensino da lectura debería partir da asunción de que todo uso da linguaxe natural implica un grao de ambigüidade e imprecisión. Non existe un significado exacto nos textos ó que se poida acceder mediante un proceso de escrutinio detallado. Por outra banda, a información que o lector extrae como relevante depende en grande medida do que xa sabe e do que espera atopar no texto. En todo caso, distorsionar o contido do texto é sempre unha opción para o lector: “(...)since conceptual worlds do not coincide, there can never be an exact congruence of encoder's and decoder's meanings. Communication can of its nature only be approximate” (Widdowson, 1979: 180).

Widdowson destaca que as características da interacción entre escritor e lector, mediada polo texto, rara vez son tidas en conta durante o proceso de avaliación da comprensión do discurso escrito. Isto supón unha grave distorsión da natureza real da lectura:

Comprehension questions, for example, commonly require the learner to rummage around in the text for information on a totally indiscriminate way, without regard to what purpose might be served in so doing. Learners are seldom required to use the information they acquire, either within an interaction process to facilitate access to the most salient directions towards meaning or to follow these directions into their own conceptual worlds. Reading is thus represented as an end in itself, an activity that has no relevance to real knowledge and experience and therefore no real meaning. (Widdowson, 1979: 180).

Dun xeito global, podemos dicir que a perspectiva psicolingüística sobre a lectura implica que “(...)he reader constructs meaning from written language by using the graphophonic, syntactic, and semantic systems of the language, but he or she merely uses cues from these three levels of language to predict meaning, and, most important, confirms those predictions by relating them to his or her past experiences and knowledge of the language” (Carrell, 1998: 2-3).

1.3.3.1 A lectura como xogo de adiviñanzas.

A descrición do proceso de lectura formulada por Goodman está baseada na análise sistemática dos ‘erros’⁴⁶ que teñen lugar durante a lectura oral de textos. O fundamento desta metodoloxía de investigación radica en que os mesmos procesos que posibilitan unha lectura correcta dan lugar en certas ocasións a erros de lectura. Estes erros de lectura, segundo Goodman, “(...)show similarities and differences, but all point to a selective, tentative, anticipatory process quite unlike the process of precise, sequential identification commonly assumed” (1982c[1967]: 37).

⁴⁶ O autor evita o uso do termo ‘erro’ e emprega preferentemente terminoloxía, como *miscue* ou *unexpected responses*, despois de connotacións negativas.

Con respecto á natureza do proceso de lectura, Goodman (1968, 1982a, 1982c[1967]) argumenta extensamente a distinción entre ‘recodificación’ e ‘descodificación’. Segundo o autor, tanto a lingua escrita como a lingua falada son códigos, razón pola cal non se pode denominar ‘descodificación’ á conversión dos grafemas en fonemas:

Both oral language and written language are codes. There is nothing less of a code about the noises a speaker makes and a listener reacts to than there is about those ink blotches on the page or chalk works on a board. Both are code forms of language. Language has the capability, in the hands of people who know how to use it, of communicating meaning. Like any code it has no intrinsic meaning of its own. (Goodman, 1982a: 53)

A lectura non pode culminar nunca nunha ‘recodificación’; o obxectivo do lector debe ser o acceso ó significado, proceso que si pode ser denominado ‘descodificación’. Goodman (1968) sinala que é posible ‘recodificar’ o texto sen chegar a ‘descodificalo’, actividade totalmente improdutivo: “It is even possible that children will reach a high level of proficiency in recoding, actually taking graphic input and recasting it as very natural sounding speech, with little or no awareness of the need for decoding meaning” (1968: 20).

Segundo Goodman, tanto a ‘recodificación’ coma a ‘descodificación’ estarían presentes nos estadios iniciais da competencia lectora: “In the early stages of reading the process may involve a stretching out so that graphic input is re-coded (not decoded) into aural input which is eventually decoded for meaning” (1968: 16). A ‘descodificación’ directa sería característica dunha competencia lectora avanzada: “(...)eventually the process is telescoped further. At this point recoding and decoding becomes simultaneous so that, except in passages where the paraphrasing is complex or ambiguous, the reader is virtually decoding meaning directly from graphic input” (Goodman, 1968: 18).

Como xa expuxemos con anterioridade, Goodman acuñou a expresión ‘xogo de adiviñanzas’ para referirse á intensa actividade de xeración, confirmación e refutación de hipóteses sobre o contido do texto que caracteriza á lectura. Como sinala Goodman, un bo lector debe facer un uso mínimo e selectivo da información textual: “Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader’s expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made to be confirmed, rejected or refined as reading progresses” (1982c[1967]: 33).

Afirma o autor que a mellora na competencia lectora xorde dun refinamento progresivo da habilidade anticipadora, non dun procesamento máis detallado do *input* gráfico: “Skill in reading involves not greater precision, but more accurate first guesses based on better sampling techniques, greater control over language structure, broadened experiences and increased conceptual development” (Goodman, 1982c[1967]: 39). Como xa foi mencionado con anterioridade, a capacidade anticipadora esta posibilitada polos coñecementos previos do suxeito, que son os que permiten seleccionar a información textual relevante para a confirmación ou refutación das hipóteses previas xeradas. Prodúcese deste xeito unha continúa retroalimentación entre as hipóteses previas e a información textual.

Segundo Goodman (1998:16) o lector, ó enfrontarse a un texto, implicaríase nun proceso que constaría de cinco fases:

1. Fase de recoñecemento/iniciación, que comezaría no momento no cal o cerebro reconece o *input* como lingua escrita e inicia a lectura.
2. Fase de predición, que implicaría unha anticipación continua do cerebro ó *input* escrito mediante a formulación de predicións.

3. Fase de confirmación, durante a cal o cerebro trataría de verificar as hipóteses e predicións formuladas confrontándoas co *input*.
4. Fase de corrección, que suporía unha reformulación das predicións se se atopan inconsistencias entre as hipóteses xeradas e o *input*.
5. Fase de terminación, que sucede cando a tarefa de lectura remata.

Goodman sinala que o final da tarefa non sempre implica a total comprensión do texto: “(...)termination may occur for other reasons: the task is non-productive; little meaning is being constructed, or the meaning is already known, or the story is uninteresting or the reader finds it inappropriate for the particular purpose. At any rate, termination in reading is usually an open option at any point” (Goodman, 1998: 16).

Como analizamos ata o momento, a esencia do acto de lectura é, segundo Goodman, a actividade anticipadora apoiada nun uso mínimo e selectivo do *input* gráfico. Esta caracterización da lectura sería universal, independentemente de que a comprensión textual se produza na lingua materna ou nunha LE. Para o autor, ‘aprender ‘ a ler unha LE é máis sinxelo que ‘aprender’ a facelo na lingua materna, posto que lector xa ‘sabe ler’ (Goodman, 1982b: 68), pero é preciso que o suxeito posúa un certo grao de control sobre a gramática. Goodman, na liña na cal profundara autores como Stanovich, sinala os efectos compensatorios que poden ter os coñecementos previos ante carencias na competencia gramatical: “Strong semantic input will help the acquisition of the reading competence where syntactic control is weak. This suggests that the subject of reading materials should be of high interest and relate to the background of the learners” (Goodman, 1982b: 68).

1.3.3.2 A teoría dos esquemas (*Schema theory*⁴⁷)

A noción de esquema mental é un construto teórico que nos permite analizar a influencia que os coñecementos previos exercen na comprensión. De feito, a comprensión nunca ten lugar nun baleiro conceptual. Kant, a finais do século XVIII, subliñaba a importancia dos coñecementos previos na comprensión dos datos procedentes da experiencia (Fernández Toledo, 1999: 22; Uribe Mallarino, 2002: 12; Alexander e Fox, 2004: 41). Como afirma Carrell, “As long ago as 1789, INMANUEL KANT claimed that new information, new concepts, new ideas can have meaning for an individual only when they can be related to something the individual already knows” (1984: 332). Piaget (1926, citado en Redondo Madrigal, 1995: 13) empregou tamén o concepto do esquema mental para estudar o comportamento psicomotriz dos nenos de curta idade. A noción de esquema nas teorías de Piaget sobre o desenvolvemento intelectual é o instrumento que permite organizar as percepcións e as experiencias (Fernández Toledo, 1999: 22). Se a nova información é familiar para o suxeito, este intentará asimilala dentro dos esquemas cognitivos que xa posúe; pola contra, se a información é nova, o suxeito creará novos esquemas.

Con posterioridade, Bartlett (1932) acuñou o termo de ‘esquema’ para referirse ás estruturas mentais nas cales os suxeitos intentaban enmarcar os acontecementos para comprendelos. Segundo Bartlett (1995[1932]: 69), incluso en experimentos sinxelos de

⁴⁷ Como sinala Smith (1994: 228), a palabra inglesa *schemes* e o termo que fai referencia ás diferentes estruturas mentais que nos permiten darlle sentido ó mundo e á información que do mesmo recibimos. Porén, emprégase o termo *schema* dende que Frederic Bartlett o introduciu no ano 1932. Anderson e Pearson (1998: 38) afirman que o uso do termo *schema* con un sentido próximo ó empregado por Bartlett debe buscarse na corrente Gestalt da psicoloxía, especialmente nas súas aplicacións á percepción visual e á memoria das formas xeográficas. Estas teorías psicolóxicas caracterizábanse por subliñar “(...)that mental organization is “dynamic”, which means that the tendency toward coherent organization is a spontaneous process that can happen without an external goal” (Anderson e Pearson, 1998: 38-39). Bartlett (1995[1932]) aplicou o concepto dos esquemas para explicar o xeito en que os lectores lembran os textos, e como introducen elaboracións, importacións e invencións no seu intento por racionalizalos (Anderson e Pearson, 1998: 40). Para unha discusión pormenorizada das influencias na teoría dos esquemas, véxase Anderson e Pearson (1998).

percepción, os suxeitos levan a cabo un ‘esfuerzo na procura de significado’ que implica un intento por atopar un marco interpretativo para a nova información.

Á marxe destes desenvolvementos precursores do concepto de ‘esquema’, o verdadeiro pulo na investigación sobre a organización dos coñecementos previos e a súa influencia na comprensión produciuse co desenvolvemento da intelixencia artificial e do procesamento da información: “(...)the full development of schemata theory as a model for representing how knowledge is stored in human memory had to await the revolution in our conception of how humans process information spurred by the thinking of computer scientists doing simulations of human cognition (...)” (Anderson e Pearson, 1998: 41).

É necesario ter en conta que cando empregamos o termo ‘coñecementos previos’⁴⁸ nun sentido xeral estamos a englobar un conxunto amplo e heteroxéneo de conceptos. De feito, como sinala Uribe Mallarino (2002: 13), “El conjunto total de los esquemas disponibles para interpretar el mundo, constituye en cierto sentido nuestra teoría personal de la naturaleza de la realidad”. Porén, é evidente que existen diversas categorías de coñecementos que inflúen na comprensión dun xeito diferente, tal e como apunta Koda: “Knowledge is not a unidimensional construct, and it contributes in multiple ways to discourse understanding. There is general consensus that various aspects of knowledge differentially affect comprehension because of their distinct functions” (2004: 135).

⁴⁸ Como apunta Carrell (1983), existen diferentes termos que fan referencia a principios organizadores da experiencia: *scripts* (Schank e Abelson, 1977), *event chains* (Warren, Nicholas e Trabasso, 1979), *expectations* (Tannen, 1978). No sentido de que todos estes termos aluden a estruturas cognitivas que serven para organizar os coñecementos previos e facilitar a comprensión, son esquemas. Porén, existen numerosos matices diferenciadores entre estes conceptos, especialmente no grao de concreción que os caracterizan (elementos, secuencia de accións, etc.). Véxase Brown e Yule (1983) para unha discusión da terminoloxía empregada por diferentes autores, fundamentalmente no ámbito da pragmática. Véxanse Fernández Toledo (1999) e Uribe Mallarino (2002) para unha discusión terminolóxica enfocada na comprensión lectora na LE.

Dun xeito xenérico, e antes de considerar unha definición explícita de ‘esquema’, podemos afirmar que as teorías da lectura que se articulan ó redor deste concepto manteñen que ningún texto posúe significado en si mesmo, á marxe dos coñecementos do suxeito lector. As estruturas que organizan este coñecemento previo son os esquemas (Carrell, 1984: 332).

Un esquema sería pois unha estrutura cognitiva abstracta que permitiría ó suxeito organizar dun modo resumido “(...)what is known about a variety of cases that differ in many particulars” (Anderson e Pearson, 1998: 42).

Os esquemas, como estruturas cognitivas, posúen as seguintes características (Belinchón Carmona et al., 1992: 517; Redondo Madrigal, 1995: 15-16):

- son unidades complexas, compostas a partir de unidades máis simples.
- conteñen coñecementos prototípicos.
- están interconectadas.
- están organizadas dun xeito xerárquico.
- son flexibles e adaptables a diferentes situacións.

Estas estruturas cognitivas, ademais de elementos fundamentais e estáticos que lles outorgan o seu carácter de elemento organizador dos coñecementos, incluírían ocos de contido variable (denominados *slots*, *variables* ou *nodes*) que permitirían a súa adecuación ás situacións particulares. Este carácter híbrido dos esquemas, é dicir, a súa estabilidade unida á flexibilidade en certos compoñentes, é o que posibilita que constitúan elementos organizadores do coñecemento e base para a comprensión.

Dado que os esquemas son principios organizadores dos coñecementos previos, e estes son un conxunto heteroxéneo, debemos falar de diferentes tipos de esquemas, en

especial cando facemos referencia á comprensión textual. Os esquemas cognitivos⁴⁹ poden referirse a dous grandes ámbitos (Carrell, 1983: 83; González Fernández, 1992: 59; Fernández Agüero e Montero Méndez, 2005: 35):

- o contido do texto.
- a súa estrutura formal, retórica ou organizativa.

Os esquemas cognitivos que atinxen ó contido do texto poden á súa vez pertencer á categoría de ‘coñecementos de carácter universal’, ‘coñecementos específicos dunha cultura’ ou ben ‘coñecementos de ámbito restrinxido’ (Alderson, 2000: 34).

O papel dos esquemas durante a comprensión lectora é fundamental. O lector, cando se enfronta a un texto valora diferentes hipóteses (esquemas) que lle poden proporcionar unha interpretación plausible do texto, e considera que o comprendeu cando “(...)sabe encontrar hipótesis (esquemas) que le ofrezcan una explicación coherente de los varios aspectos del texto” (Uribe Mallarino, 2002: 13). Deste xeito, o proceso de comprensión e interpretación dun texto estaría guiado polo principio de que toda a información se contrasta cos esquemas de coñecementos cos que conta o lector (Fernández Agüero e Montero Méndez, 2005: 37).

Polo tanto toda a información procesada debe ser compatible cos esquemas cos que conta o lector (Carrell, 1984: 333). Existirían dúas vías para o procesamento da información compatibles coa teoría dos esquemas: unha delas operaría de ‘abaixo a arriba’, partindo dos datos proporcionados polos textos, e outra delas operaría de ‘arriba a abaixo’, tratando de aplicar os esquemas de coñecementos previos a esta información.

⁴⁹ Segundo López Alonso e Seré (2001: 38-43) na lectura entran en xogo dous tipos de esquemas: os ‘esquemas cognitivos’, que se localizan na memoria a longo prazo e que se corresponden ós coñecementos do suxeito sobre o mundo e sobre a lingua; e os ‘esquemas afectivos’ que, como o propio termo indica, fan referencia á aspectos afectivos, como a actitude xeral ante o acto de lectura, o interese polo tema ou a carga afectiva do texto.

É por isto que ás veces este modelo de lectura se coñece tamén como ‘interactivo’

⁵⁰(Thompson, 1988: 619), complicando aínda máis a variada oferta terminolóxica.

Porén, é evidente que os esquemas, como entidades abstractas, independentemente do seu nivel de abstracción, dirixen o proceso de comprensión, como sinala Uribe Mallarino (2002: 14):

La elaboración ‘abajo-arriba’ está estimulada por los datos en entrada; las características de los datos entran en el sistema a través de los esquemas más apropiados del nivel bajo. A medida que los esquemas de nivel inferior convergen en esquemas más generales de nivel superior, éstos también resultan activados(...)La elaboración ‘arriba-abajo’, al contrario, se verifica cuando el sistema hace predicciones globales basándose en los esquemas generales de nivel superior y luego busca, entre los datos de entrada, las informaciones que satisfacen parcialmente estos esquemas superiores y allí las colocan.

Algúns autores identificados coa teoría dos esquemas chegan ó punto de afirmar que “It should not be imagined that there is some simple, literal level of comprehension of stories and texts that does not require coming up with a schema” (Anderson, 2004: 595). Dende esta perspectiva, a comprensión, como afirma Anderson (2004: 598) non sería máis que a activación e construción do esquema adecuado, aquel que proporciona unha explicación coherente dos obxectos e acontecementos mencionados no discurso.

Observamos, polo tanto, que os esquemas cumpren diferentes funcións durante a comprensión lectora (Redondo Madrigal, 1995: 15-16; Anderson, 2004: 598-599):

- Posibilitan a creación de hipóteses e expectativas que constitúen un marco interpretativo no cal inserir e asimilar a información proporcionada polos textos.
- Permiten ós suxeitos lectores facer un uso selectivo da atención, posto que crean expectativas con respecto ó tipo de información que pode ser relevante.

⁵⁰ Anderson (2004: 598) tamén fala da lectura coma un proceso interactivo grazas ó papel dos esquemas, posto que “(...)analysis does not proceed in a strict order from the visual information in letters to the overall interpretation of a text. Instead, as a person reads, an interpretation of what a segment of a text might mean is theorized to depend both on an analysis of print and on hypotheses in the person’s mind”

- Posibilitan a elaboración de inferencias que transcenden o contido explícito do texto.
- Permiten ós suxeitos lectores organizar a información do texto, facilitando o resumo e lembranza do mesmo.
- Posibilitan que os suxeitos lectores reconstrúan o contido completo do texto a partir de información parcial.

Os esquemas posúen aínda outra dimensión, especialmente valiosa no ámbito educativo: constitúen unha ponte entre os coñecementos do suxeito e a nova información. Convértense así, segundo Anderson e Pearson (1998: 37) no elemento que permite a aprendizaxe⁵¹, a conexión entre os coñecementos previos do suxeito e a nova información proporcionada por un texto: “To say that one has comprehended a text is to say that she has found a mental “home” for the information in the text, or else that she as modified an existing mental home in order to accomodate that new information”. Uribe Mallarino (2002: 13) expresa deste xeito a importancia dos esquemas como punto de partida para a consolidación dos coñecementos: “Lo que cuenta no es la definición de los diversos elementos o datos, sino la posibilidad de crear circuitos asociativos cada vez más complejos en los cuales el conocimiento se expresa como la habilidad de establecer relaciones entre unidades pertinentes en un contexto específico”.

A teoría dos esquemas, como formulación explícita da importancia dos coñecementos previos durante a comprensión textual, ten xerado unha liña de investigación importante dentro da lectura na LE. Fundamentalmente ten sido investigada a capacidade dos coñecementos previos para exercer un efecto compensatorio con respecto a carencias noutras variables implicadas na comprensión do

⁵¹ Para Anderson e Pearson (1998: 40-41) David P. Ausubel (1963), co seu concepto da ‘aprendizaxe significativa’ é outra figura clave no desenvolvemento da teoría dos esquemas, aínda que nunca se identificou dun xeito explícito coa mesma.

discurso escrito nunha LE. Carrell (1984: 340) e Bensoussan (1998: 216) analizan como os esquemas poden incluso afectar dun xeito negativo á comprensión dun texto nunha LE. O problema máis frecuente é a intrusión pertinaz dun esquema inadecuado, o que levaría ó suxeito lector a crear un marco interpretativo erróneo. Incluso, se existe unha contradición entre os coñecementos previos do suxeito e a información presentada polo texto, o suxeito tende a distorsionar o texto, especialmente cando os coñecementos lingüísticos do suxeito son deficientes. Unha implicación excesiva co tema do texto pode levar igualmente a activar un esquema antes de procesar o texto de xeito completo. Pode suceder incluso que varios esquemas sexan aplicables, e que o suxeito sexa incapaz de decidir cal deles é o apropiado. Pode, en último lugar, darse a circunstancia de que non exista un esquema aplicable ó contido presentado por un texto.

Unha das principais críticas que se fai ás aproximacións á lectura que poñen a énfase nos coñecementos previos é que, en ocasións, resulta difícil aceptar que os lectores opten de xeito preferente por xerar hipóteses e predicións sobre o contido do texto, cando, “(...)for the sake of efficiency, it is easier for a skilled reader to simply recognize words in a text than try to generate predictions” (Samuels e Kamil, 1998[1984]: 31). É necesario tamén subliñar que o proceso de comprensión dun texto pode ter lugar incluso na ausencia dun esquema adecuado. Polo tanto, os esquemas actuarían como ingredientes facilitadores da comprensión, mais non coma elementos imprescindibles. Outros autores apuntan que os esquemas presentan problemas dado que son estruturas demasiado estereotipadas como para ser aplicadas con flexibilidade a diferentes situacións (Belichón Carmona et al., 1992: 521).

Quizás, como sinala Alderson (2000), debamos interpretar as diferentes formulacións da teoría dos esquemas como unha metáfora da comprensión, non como o sentido estrito no cal esta ten lugar, “The problem is that schema theory does not lead to

explicit definitions or predictions of processes of understanding, although it has clearly provided a powerful incentive to research into the products of understanding (...)” (18).

1.3.3.3 As concepcións construtivistas da lectura.

Con anterioridade xa abordamos de xeito sucinto as connotacións que posúe o construtivismo. Entendido coma unha postura epistemolóxica global, o construtivismo nega a existencia dunha realidade ontolóxica obxectiva. É o suxeito cognoscente o que constrúe de xeito activo a súa particular interpretación dos datos procedentes da experiencia.

En palabras de Pressley e Afflerbach (1995) isto é o que implica unha perspectiva construtivista no que atinxe á comprensión:

Constructivist theorists believe that humans are extremely active in their pursuit of meaning. New information is not simply received, but rather humans construct hypotheses about the meaning of new information and test those hypotheses against the subsequent input. Humans filter information through prior knowledge, elaborating the new ideas by relating them to what is already known. (103)

A aplicación do construtivismo ó ámbito da lectura reflíctese pois en dous aspectos fundamentais:

1. Centralidade do lector como construtor activo do significado do texto.
2. Importancia das estruturas cognitivas e afectivas do suxeito lector, en tanto que axente construtor do significado do texto.

Segundo Escoriza Nieto (2006: 10-22), a lectura como proceso construtivo posúe as seguintes características:

- É un proceso dinámico e construtivo, posto que o lector activa, selecciona e aplica un conxunto coherente e organizado de coñecementos coa finalidade de construír unha interpretación persoal do discurso escrito. As inferencias son a evidencia máis significativa da aplicación dos coñecementos previos.

- É un proceso lingüístico e comunicativo, xa que comprender o discurso escrito é comprender unha unidade semántica coherente, cuxa función é comunicar unha mensaxe.
- É un proceso social e colaborativo. A linguaxe escrita é un sistema social semiótico, resultado da evolución social e histórica, organizado para favorecer a interacción. A aprendizaxe desta linguaxe escrita está mediada por individuos que xa internalizaron a mesma como instrumento psicológico.
- É un proceso interactivo. No acto de lectura conflúen diversos factores: o lector, a información textual, a tarefa e as condicións contextuais.
- É un proceso estratéxico, posto que durante a lectura os suxeitos adoptan un comportamento de tipo heurístico e flexible, encamiñado á consecución do obxectivo de lectura, é dicir, da comprensión.

Pressley e Afflerbach (1995) propuxeron un influente modelo de lectura enmarcado precisamente dentro das teorías construtivistas da aprendizaxe. Analizaron un total de 38 fontes primarias que contiñan protocolos verbais xerados durante a lectura, co obxectivo de identificar os procesos (estratexias e respostas) que os lectores levaban a cabo dun xeito consciente cando lían. Os artigos que analizaban estes protocolos verbais correspondían a ámbitos moi diversos, onde as variables estudadas e o seu tratamento eran dispares. Trataban así os autores de crear un marco teórico, flexible pero ó tempo coherente, que lles permitise analizar a diversidade de respostas dos lectores ante os textos escritos.

A primeira evidencia que xurdiu da súa análise destes estudos primarios foi enorme actividade dos lectores, que se facía evidente a través da cantidade de información

contida nos protocolos verbais⁵². Desta heteroxeneidade de respostas xeradas polos lectores no curso da comprensión textual emerxeron, segundo Pressley e Afflerbach (1995), tres grandes grupos de actividades, levadas a cabo polos suxeitos lectores antes, durante e despois da lectura:

- a busca do significado do texto
- a monitorización, entendida coma unha atención consciente e continua cara a tarefa de lectura.
- avaliación do proceso, é dicir, análise do grao de consecución da comprensión do texto.

A enorme actividade por parte do lector levou a estes autores a falar dunha resposta ‘construtiva’ (*constructively responsive reading*) ós textos: “(...)we come to the conclusion that reading is constructively responsive –that is, good readers are always changing their processing in response to the text they are reading. The result is complex processing” (Pressley e Afflerbach, 1995: 2). Esta resposta construtiva por parte do lector revelouse como independente da tarefa, así como das diferentes variables persoais e textuais. Como o propio Afflerbach (2000: 165) sinalou con posterioridade: “The corpus of work demonstrates that competent readers report similar strategies and

⁵² O uso dos protocolos verbais como ferramenta de investigación está hoxe moi estendido no ámbito da lectura, tanto na L1 como na LE: “Verbal reports are obtained when readers think aloud while engaging in reading” (Koda, 2004: 213). O uso dos protocolos verbais como ferramenta de acceso ós procesos cognitivos emerxeu dentro das investigacións sobre o procesamento da información, en especial a partir do traballo de Ericsson e Simon (1984). Ericsson e Simon (1984: 11) definían deste xeito os presupostos da súa teoría sobre o procesamento da información: “The most general and weakest hypothesis we require is that human cognition is information processing: that a cognitive process can be seen as a sequence of internal states successively transformed by a series of information processes”. Segundo Ericsson e Simon (1984: 11) o procesamento da información está condicionado pola existencia de diferentes tipos de memoria, con capacidades diferentes e ás que se accede dun xeito tamén diferente. Establecen unha distinción básica entre a ‘memoria a curto prazo’ e a ‘memoria a longo prazo’. A información adquirida recentemente almacenaríase nesta ‘memoria a curto prazo’, de xeito que sería accesible dun xeito directo. Pola contra, a información contida na ‘memoria a longo prazo’ debería ser recuperada e transferida á ‘memoria a curto prazo’ antes de poder ser empregada. Outra distinción básica nas teorías sobre procesamento da información é a que se establece entre procesos rápidos/automáticos/non necesariamente conscientes e procesos lentos baixo control cognitivo (Ericsson e Simon, 1984: 90).

responses, regardless of the paradigms undergoing a particular research study, the focus of research, the reading text or task, or the particular directions given to subjects”.

Segundo Pressley e Afflerbach (1995: 31), unha porcentaxe significativa dos comentarios realizados polos suxeitos fan referencia á procura do significado dos textos. Antes incluso de comezar a ler, os lectores empregan tódolos coñecementos que posúen para facilitar a comprensión, de xeito que “Readers use their knowledge of purpose to build a frame in which their efforts and resources can be used efficiently” (Pressley e Afflerbach, 1995: 33). Os coñecementos previos sobre o tema xogan un papel crucial na interacción entre o lector e o texto, aínda que curiosamente non adoitan aparecer nos protocolos verbais analizados polos autores, o que podería suxerir que operan a un nivel inconsciente.

A actividade por parte do lector aumenta cando os textos son problemáticos; nestes casos, os protocolos verbais revelan a posta en marcha dunha serie de estratexias como pararse e reflexionar sobre o significado, ler en alto –para facer unha lectura consciente e facer máis lento o proceso, ou prestar atención ás partes máis sinxelas por se puideran conter pistas (Pressley e Afflerbach, 1995: 37). Isto implica que os suxeitos lectores levan a cabo un control consciente do proceso de lectura, valorando de xeito continuo o grao de comprensión, as fontes de dificultade e as posibles solucións.

Na construción activa do significado do texto xogan un papel esencial as predicións sobre a información e a xeración de hipóteses xerais⁵³. A idoneidade destas hipóteses ou macroestruturas é continuamente avaliada polos lectores, “(...)as reading proceeds, there is a continuous evaluation of whether the provisional macrostructure currently in place is consistent with information being encountered in the text” (Pressley e

⁵³ Segundo Pressley e Afflerbach (1995: 38) estas hipóteses sobre o significado dos textos reciben diferentes nomes segundo os autores (*schemata*, *images*). Porén eles optan polo termo ‘macroestruturas’. A confusión está servida, posto que outros autores, como temos exposto, empregan este termo cunha acepción diferente (Van Dijk e Kintsch, 1983; Kintsch, 1988, 1998).

Afflerbach, 1995: 39). Incluso, os lectores poden chegar a distorsionar o significado do texto para adecualo a estas estruturas. De feito, durante a lectura prodúcese unha continua retroalimentación entre as ‘macroestruturas’ e o texto⁵⁴:

Just as macrostructures are the results of integrative activities, they affect how other information in a text is interpreted. That is, the hypothesized macrostructure is a powerful contextual determinant of the meaning of specific information encountered in a text after the macrostructural hypothesis is formulated. Early meaning integrative activities affect subsequent integrations. (Pressley e Afflerbach, 1995: 55).

Durante o proceso de lectura os suxeitos continuamente monitorizan o proceso para avaliar dun xeito crítico a súa comprensión e investir esforzos dun xeito estratéxico, o que se pon de relevancia, por exemplo, no comportamento dos lectores cando atopan unha palabra descoñecida⁵⁵:

Encountering an unknown word or phrase does not necessarily result in efforts after meaning. If the reader believes the word or phrase is not essential to determining meaning, he or she can elect to skip the word. If initial attempts to determine the meaning of an unknown word/phrase fail to yield reasonable candidate meaning, readers sometime skip the problematic word. Alternatively, if the word or phrase seems important, the reader can consciously attend to the word/phrase more, ponder its meaning in light of context clues, or reflect on its potential meaning by attempting to relate the word/phrase to the currently hypothesized macrostructure. (Pressley e Afflerbach, 1995: 70)

1.3.4 Os modelos interactivos

Como temos visto, os modelos sobre o proceso de lectura téñense desenvolvido nunha sorte de ‘ondas’ nas que predominaba como punto de partida o texto ou o suxeito, independentemente da terminoloxía empregada. Na actualidade as teorías sobre o proceso de lectura tenden a poñer a énfase no carácter complexo e interactivo do proceso (Silberstein, 1994: xii; Alexander e Fox, 2004). Xa non se contempla ó texto

⁵⁴ Como veremos no capítulo 3, a natureza da relación entre as estruturas mentais posuídas polo lector e a estrutura superficial do texto deu lugar a un fértil campo de investigación no ámbito das linguas estranxeiras. Os esforzos centráronse en atopar cal dos dous extremos desta dicotomía contribúe en maior medida ó éxito da lectura; no caso da lectura en linguas estranxeiras a discusión é altamente interesante, dadas as dificultades que os lectores poden atopar para descodificar a estrutura superficial do texto.

⁵⁵ Os procesos de inferencia semántica de termos descoñecidos durante a lectura de textos en LE teñen sido amplamente estudados, co obxecto de identificar as fontes de información empregadas polos lectores (Seibert, 1945; Mondria e de Wit de Boer, 1991; Hulstijn, 1993; de Bot, Paribakht e Wesche 1997; Fraser, 1999; Mondria, 2003).

ou ó lector como punto de partida exclusivo da lectura, senón como elementos dunha complexa interacción.

A principal vantaxe dos modelos interactivos é a formulación da posibilidade dun fluxo bidireccional e simultáneo da información (de Vega et al., 1990: 23). Mentres os modelos conceptuais, como o modelo de lectura psicolingüístico proposto por Goodman (1967) ou as teorías dos esquemas, postulaban que os procesos semánticos dirixían os procesos de orde inferior de desciframento, os modelos interactivos manteñen que os procesos semánticos *limitan* as alternativas de interpretación do código lingüístico, pero á súa vez están *limitadas* por este (Stanovich, 1980: 35). A pesar de ser o modelo predominante na actualidade, as visións interactivas do proceso de lectura xa apareceron nos anos 80 do século pasado. Analizaremos a continuación algunhas das características destes modelos.

Rumelhart (1977, 2004) propuxo un modelo de lectura interactivo que postulaba a existencia dun ‘centro de mensaxes’ que procesaría datos procedentes de diferentes fontes. Estas fontes conterían información especializada sobre os seguintes aspectos (Rumelhart, 2004: 1172-1174):

- as características físicas das letras
- as propias letras
- as combinacións das letras
- información léxica
- información sintáctica
- información semántica.

No modelo de comprensión textual de Rumelhart é fundamental a idea de que a información xerada por cada unha das diferentes fontes pode provir tanto do *input*

lingüístico como dos coñecementos previos do suxeito. Por exemplo, a información sobre as letras pode proceder da percepción visual, pero tamén dos coñecementos previos do suxeito sobre as probabilidades de aparición das letras nun idioma específico.

Tódalas fontes de información contribuirían de xeito simultáneo á formulación de hipóteses do seguinte xeito:

Each knowledge source contains specialized knowledge about some aspect of the reading process. The message center keeps a running list of hypotheses about the nature of the *input* string. Each knowledge source constantly scans the message center for the appearance of hypotheses relevant to its own sphere of knowledge. Whenever such a hypothesis enters the message center, the center knowledge in question evaluates the hypothesis in light of its own specialized knowledge. As a result of its analysis, the hypothesis may be confirmed, the hypothesis may be disconfirmed and remove from the message center, or a new hypothesis can be added to the message center. This process continues until some decision can be reached. (Rumelhart, 2004: 1164-1165)

O modelo interactivo de Rumelhart presenta a lectura coma unha actividade complexa, froito da interacción de diferentes fontes de información especializadas que se nutren tanto do *input* lingüístico como dos coñecementos previos do suxeito. Todas estas fontes de información analizarían o texto de xeito independente e simultáneo para xerar hipóteses sobre o seu contido. As hipóteses xeradas nas diferentes fontes de información confluírían no ‘centro de mensaxes’, onde serían confirmadas ou refutadas ata atopar un significado plausible.

O modelo de Rumelhart exemplifica á perfección as contribucións dos modelos interactivos, pero tamén as súas limitacións. Os modelos interactivos son moi poderosos como construcións teóricas, posto que parecen adecuarse a complexidade do proceso de lectura. Pero, a pesares da súa forza explicativa e da súa flexibilidade descritiva, non especifican a natureza da interacción (Swaffar, 1988: 125). Neste sentido, o propio Rumelhart é bastante prudente: “It is one thing to suggest that all of these different information sources interact (as many writers have) but quite another to

specify a psychologically plausible hypothesis about how they interact” (Rumelhart, 2004: 1164)

1.3.4.1 Os modelos interactivos-compensatorios

En 1980 Stanovich propuxo un modelo ‘interactivo-compensatorio’, como unha alternativa con maior poder explicativo que os modelos conceptuais (termo preferido polo autor para referirse ós modelos ‘de arriba a abaixo’) e os modelos de desciframento (termo empregado polo autor en lugar do máis estendido ‘de abaixo a arriba’). A base deste modelo de lectura consiste en que o déficit en calquera proceso incrementa a dependencia doutras fontes de información, de sorte que o proceso de lectura sería flexible e variable segundo as circunstancias. Como apuntan Samuels e Kamil (1998[1984]: 32):

The Stanovich model, then, is interactive in the sense that any stage, regardless of its position in the system, may communicate with any other stage, and it is compensatory in the sense that any reader may rely on better developed knowledge sources when particular, and usually more commonly used, knowledge sources are temporarily weak.

Unha das enormes contribucións deste modelo é que explica moitas das anomalías e irregularidades presentes nos estudos experimentais, tales como que baixo certas condicións os lectores pouco competentes son capaces de explotar recursos contextuais dun xeito moito máis efectivo que lectores considerados máis competentes. De feito é precisamente a maior capacidade deste modelo para explicar as diferenzas inter- e intra-individuais o que o sitúa nunha posición privilexiada na actualidade.

Stanovich (1980: 35) define deste xeito o seu modelo interactivo-compensatorio:

A third class of theories is formed by those models that posit neither a strictly bottom-up nor strictly top-down processing, but instead assume that a pattern is synthesized based on information provided *simultaneously* from several knowledge sources (e.g., feature extraction, orthographic knowledge, lexical knowledge, syntactic knowledge, semantic knowledge).

A principal diferenza cos modelos conceptuais é que nestes, os esquemas de coñecementos previos condicionan os procesos de descodificación da estrutura superficial do texto, mentres que nos modelos interactivos os procesos de creación de significado do texto limitan as alternativas dos procesos de desciframento, pero á súa vez están limitados por estes últimos (Stanovich, 1980: 35).

Como xa dixemos con anterioridade, a forza deste modelo reside na súa flexibilidade para explicar as diferenzas inter- e intra- individuais, de xeito que “(...)a process at any level can compensate for deficiencies at any other level” (Stanovich, 1980: 36). Deste xeito cobrarían significado as diferenzas que adoitan ser observadas entre os bos/malos lectores, diferenzas que contempladas dende outros paradigmas teóricos carecen de explicación, e semellan ser froito do azar. Porén, aceptar a existencia de procesos compensatorios que operan de xeito flexible e facilitador permite unha nova perspectiva desta variabilidade: “(...)an interactive model, coupled with the assumption that the various component subskills of reading can operate in a compensatory manner, leads to a reconceptualization of the nature of individual differences in reading” (Stanovich, 1980: 35).

Segundo Stanovich (1980: 59), os tres elementos clave na identificación de diferenzas individuais no proceso de lectura son os seguintes

- A automatización da habilidade para recoñecer as palabras fóra de contexto.
- O uso do contexto para facilitar o recoñecemento das palabras.
- O uso de estratexias de comprensión.

Contemplados dentro do paradigma da lectura coma un proceso interactivo e compensatorio, estes tres factores convértense na clave para comprender o proceso de

lectura, algo que segundo Stanovich (1980: 47-48), resulta imposible dende os modelos conceptuais ou os modelos de desciframento:

The finding that in some situations poor readers rely more on context than do good readers presents problems for top-down models, which hypothesize that reading becomes more conceptually driven as fluency develops. However, such a finding presents no difficulty for the interactive-compensatory model, where knowledge sources at all levels contribute simultaneously to pattern synthesis and where a lower-level deficit may result in a greater contribution from higher-level knowledge sources. Thus, the interactive-compensatory conception allows for the reader with poor letter or word recognition skills to draw heavily on higher-level knowledge sources.

O concepto de ‘compensación’ é unha achega fundamental ó estudo do comportamento dos suxeitos durante o proceso lector. Aporta unha base racional para a comprensión das diferenzas inter- e intra- individuais. O mesmo suxeito lector pode modificar a súa estratexia global de lectura en función, tanto das características do texto como das súas propias capacidades.

1.3.5 Conclusións sobre as diferentes achegas ó estudo da comprensión do discurso escrito

A análise das contribucións ó estudo da lectura presentadas dende diferentes disciplinas e ámbitos de investigación permítenos ser conscientes da enorme variedade de factores a considerar se queremos profundar en calquera dos elementos que integran o proceso de comprensión textual. A nosa análise das estratexias de lectura parte dunha visión construtivista da lectura, entendendo que o suxeito lector é o que constrúe dun xeito activo o significado do texto, o que controla e regula o proceso de lectura. Isto non supón en modo algún un rexeitamento da importancia dos compoñentes da lectura máis ligados ó texto e ó seu desciframento automático; antes ben ó revés: presupoñemos a importancia destes aspectos. Canto máis rápida e eficiente sexa a descodificación do texto máis recursos cognitivos quedan libres para que o suxeito lector se concentre en operacións conceptuais máis complexas.

Consideramos tamén moi valioso para a comprensión do proceso lector o concepto de ‘modelo mental’, entendido como o produto do acto de lectura. O ‘modelo mental’ supón a formalización das seguintes ideas:

- O suxeito lector realiza un esforzo activo para organizar a información proporcionada polo texto e intégrala nos seus esquemas cognitivos.
- O resultado deste esforzo posúe un carácter híbrido: está baseado no texto, pero non limitado a este.
- Existen diferentes niveis de comprensión dun mesmo texto e, polo tanto, diferentes niveis de representación mental do mesmo.

Sen dúbida, son as aproximacións á lectura de corte interactivo as que se adecúan dun xeito especial ó proceso natural de lectura, especialmente aqueles modelos que, como o presentado por Stanovich (1980) engaden á interacción un compoñente compensatorio.

Con todo, preséntase difícil valorar a adecuación dos modelos teóricos. Dentro da psicoloxía cognitiva existen, como sinala Ridgway (1994: 58-59), tres metodoloxías investigadoras destinadas a verificar os modelos de lectura:

1. o traballo experimental con suxeitos dotados dunha capacidade lectora normal.
2. os traballos neurofisiolóxicos con suxeitos que sofren algún tipo de disfunción nas súas capacidades.
3. o traballo de corte subxectivo con lectores que explican os procesos mentais e as estratexias que empregan antes, durante e despois do acto de lectura.

No que atinxe á investigación da lectura nos contextos académicos, os métodos de investigación máis empregados son o traballo experimental e o traballo de corte subxectivo. O problema que presenta o primeiro deste ámbitos de investigación é os traballos adoitan concentrarse en aspectos moi restrinxidos, como o recoñecemento

illado de palabras ou os tempos de fixación oculares, susceptibles de ser investigados dun xeito ‘cuasi-experimental’. Contribúen sen dúbida ó coñecemento do proceso de lectura a través da acumulación de datos empíricos referentes a distintos sub-procesos que integran o acto de comprensión. Os traballos de investigación de corte subxectivo posúen a vantaxe de que incorporan a perspectiva do suxeito lector. Porén, teñen sido criticados porque só reflicten o proceso de lectura ata onde chega a consciencia do suxeito. Isto obriga ó investigador a realizar unha extensa actividade de inferencia a partires da información proporcionada polo suxeito, o que repercute dun xeito negativo na lexitimidade das especulacións.

Para outros autores, os modelos teóricos formulados sobre a lectura son inconmensurables, posto que non son falsificables. Esta é a postura de Beaugrande (2005[1980/1981]), para quen as diferentes teorías sobre a lectura se van consolidando de xeito progresivo a medida que van resultando funcionais na súa aplicación a diferentes ámbitos. Cando esta aplicación a diferentes ámbitos é frutífera, estaríamos, segundo Beaugrande (2005[1980/1981]), ante un ‘consenso funcional’.

Beaugrande (2005[1980/1981]) propón 15 criterios que permiten analizar a funcionalidade dos diferentes modelos teóricos sobre a lectura:

1. grao de contribución do suxeito lector ó proceso de lectura mediante a aplicación dos seus coñecementos e expectativas.
2. papel que xoga no modelo a memoria, así como a integración entre o material proporcionado polo texto e os coñecementos previos do suxeito.
3. uso do *input* que leva a cabo o suxeito (análise exhaustiva, extracción de pistas)
4. grao de automatización dos procesos, un bo modelo de lectura debe describir baixo que circunstancias certas operacións se automatizan.

5. grao de descomposición á cal o lector somete ó texto nos seus esforzos de comprensión. Algúns modelos manteñen que o suxeito descompón o texto ata chegar a primitivos semánticos, mentres que outras formulacións teóricas defenden niveis de descomposición intermedios.
6. profundidade de procesamento do texto, así como a relación entre este factor e os diferentes tipos de tarefa. Tamén é preciso que o modelo faga explícita a relación entre tipo de tarefa, procesamento do texto e memoria do mesmo.
7. escala (global ou local) á que pertencen os elementos mencionados no modelo. A meirande parte dos modelos actuais son de carácter mixto, polo tanto deben facer referencia á relación entre os elementos locais e globais.
8. poder do modelo para ser adaptado a diferentes situacións de lectura.
9. carácter modular ou interactivo do modelo. Nun modelo de tipo ‘modular’, non existe comunicación entre os diferentes niveis lingüísticos (gráficos, fonéticos, sintácticos, semánticos ou pragmáticos), nin entre as diferentes fontes de información. Pola contra, un modelo de tipo ‘interactivo’ postula a existencia de intercambio entre diferentes fontes de información sobre datos de diferentes niveis lingüísticos.
10. procesamento serial ou procesamento paralelo (sucesións de operacións independentes ou ben operacións concorrentes).
11. adaptabilidade do modelo a estilos de lectura individuais. Este criterio fai referencia á flexibilidade dos compoñentes que integran o modelo para ser reorganizados e adaptados ós datos empíricos procedentes de lectores diversos.
12. posibilidade de introducir novos elementos no modelo a medida que se van producindo novos achados experimentais (*openness vs. closeness*).

13. adecuación lóxica e adecuación procedementa do modelo. A ‘adequación’ fai referencia á capacidade do modelo para funcionar de xeito real e consistente en diferentes tarefas de lectura. A adecuación dun modelo será de tipo ‘lórico’ cando simplemente non supoña unha agresión ás leis da lórica; será de tipo ‘procedementa’ cando se adapte ó comportamento real das persoas durante tarefas reais de lectura.
14. adaptación do modelo para a lectura de diferentes tipos de textos.
15. existencia ou non dunha simulación informática do modelo.

Para Beaugrande (2005[1980/1981]) a análise destes 15 criterios pode axudar a valorar o grao de elaboración e coherencia dos diferentes modelos de lectura.

Faerch e Kasper (1986: 264-265) resumen deste xeito as ideas que parecen consensuadas con respecto ó acto de comprensión de texto escritos, independentemente do modelo específico postulado:

1. Os procesos de comprensión baséanse en tres tipos de datos: o *input lingüístico* ou comunicativo, os coñecementos do suxeito (lingüísticos e extra-lingüísticos), e a información contextual derivada do contexto situacional e do co-texto lingüístico.
2. A comprensión ten lugar cando se produce unha unión entre o *input* e os coñecementos do suxeito.
3. Este proceso de unión entre o *input* e os coñecementos pode ter como punto de partida tanto ó *input* como ós coñecementos do suxeito. No primeiro caso, a información extraída do *input* é integrada no complexo sistema de coñecementos do suxeito. Este tipo de procesamento recibe o nome de *input-driven* ou *bottom-up*. Pero existe outro tipo de procesamento (*knowledge-driven* ou *top-down*), que

implica que o significado se pode predicir tomando como base a experiencia previa.

4. As diferentes tarefas de comprensión condicionan o tipo de procesamento. Por exemplo, a comprensión do discurso en situacións altamente convencionalizadas require moi pouco apoio no *input* real, o que converte estas situacións en candidatas para un procesamento predominantemente descendente, guiado polas expectativas e os coñecementos previos. Pola contra, se o contexto non permite activar os coñecementos previos, o peso do *input* real será maior. En todo caso, ambas fontes de información interactúan e están sempre dispoñibles, posto que non son incompatibles.
5. En raras ocasións existe unha unión perfecta entre o *input* e os coñecementos do suxeito, sempre hai ocos, tanto no *input* como nos propios coñecementos do suxeito.
6. Para solucionar os problemas de comprensión, o suxeito pode activar a xeración de inferencias.
7. Dadas as limitacións na capacidade de memoria dos suxeitos, a comprensión é sempre selectiva, de acordo con certos criterios: “(...)for bottom-up processing, salience of input elements and, in top-down processing, the recipient’s expectations, searching the input for elements to match these” (Faerch e Kasper, 1986: 265).
8. Todos estes factores enumerados (existencia de ocos na comprensión, a necesidade dunha comprensión selectiva) converten á comprensión nun feito parcial, máis que total, que remata cando o suxeito acada unha ‘interpretación razoable’, en termos de Brown e Yule (1983: 57).

CAPÍTULO 2

CARACTERIZACIÓN DA LECTURA COMO ACTIVIDADE ESTRATÉXICA

2 CARACTERIZACIÓN DA LECTURA COMO ACTIVIDADE ESTRATÉXICA

2.1 INTRODUCCIÓN

O interese pola investigación e ensinanza das estratexias de lectura toma relevancia dentro dunha conceptualización da mesma como un proceso activo, dinámico e construtivo, durante o cal o suxeito lector realiza o que Bartlett (1995[1932]: 69) denomina “esfuerzo na procura do significado”. Cando un lector se enfronta a un texto parte sempre do que poderíamos chamar ‘presunción de significado’, é dicir, espera poder comprendelo:

La comprensión es, desde un principio, un proceso activo que se basa en el supuesto de que los textos o unidades discursivas tienen un significado global, identificable, en cierto modo, con lo que llamamos *tema*, y que no consiste en la suma o agregación de las ideas moleculares (o *microproposiciones*) que el texto contiene. Ciertamente es que lo que llamamos la «esencia» de un texto se extrae, en parte, de las ideas particulares, pero no sólo de ellas: también de un conjunto complejo y organizado de conocimientos y esquemas sobre el mundo a que el discurso se refiere, y de otro conjunto de esquemas acerca de la organización del propio discurso. (Belinchón Carmona et al., 1992: 499)

Parte desta comprensión consiste en axustar a información presentada polo texto cos coñecementos previos, aínda que neste axuste os coñecementos previos ou as expectativas deban ser modificadas. Noutras ocasións é a información presentada polo texto a que se ve distorsionada para encaixar nos esquemas cognitivos do suxeito. A lectura é, polo tanto, un proceso rexido por un obxectivo: a comprensión do texto. En realidade, é este obxectivo de lectura o que determina o comportamento lector dos suxeitos ante a tarefa. Como veremos máis adiante, os obxectivos de lectura determinan a administración da atención selectiva e a creación dun espazo de ‘solución de problemas’ de comprensión (Ridgway, 1994: 68). O lector tende a manipular e transformar a información presentada no texto co propósito de facela máis significativa,

o que desencadea a posta en marcha de estratexias de procesamento (Morles, 1991: 262).

Dúas perspectivas sobre a comprensión teñen contribuído dun xeito especial ó estudo da lectura como comportamento estratéxico: o construtivismo e o procesamento da información. Aínda que con matices diferenciais, ámbalas dúas perspectivas rexeitan a idea de que os suxeitos son seres autómatas que se limitan a reaccionar ós estímulos ambientais ou a procesalos dun xeito mecánico.

Como vimos no capítulo anterior, dende a perspectiva construtivista o acto de lectura é concibido coma un proceso activo de construción do significado e de integración deste nos coñecementos previos do suxeito. Todo acto de lectura supón pois o establecemento dun obxectivo de lectura que marca o inicio dun proceso heurístico único para cada suxeito lector. A existencia dun obxectivo (a comprensión, lóxicamente) converte á lectura nun proceso de tipo estratéxico, planificado e metacognitivo que non pode ser dividido, como apunta Escoriza Nieto (2006):

(...) el proceso de construcción del significado depende, en gran parte, de las estrategias que el alumno/a puede activar y aplicar de manera efectiva durante la actividad de lectura ya que, la comprensión de un discurso escrito requiere ejecutar un plan cognitivo que permita construir la coherencia proposicional, su organización interna y establecer las oportunas relaciones con los conocimientos que ya forman parte de la estructura cognitiva del alumno.
(19)

Dende tal perspectiva, a lectura contéplase como unha forma de actividade específica, un sistema funcional que posúe a súa propia estrutura. Como proceso estratéxico⁵⁶ (Escoriza Nieto, 2006: 19), a lectura caracterízase polos seguintes elementos:

⁵⁶ Escoriza Nieto (2006: 19) operacionaliza a comprensión dos textos como a construción de representacións mentais. Existirían segundo este mesmo autor catro niveis diferentes de comprensión: un primeiro nivel correspondente á representación proposicional do texto, un segundo nivel correspondente á estrutura interna do contido, un terceiro nivel onde o suxeito amosaría unha comprensión elaborativa, e, por último, un derradeiro nivel no cal o suxeito sería capaz de expresarse e comunicarse sobre o texto.

- É unha actividade planificada, posto que o suxeito establece obxectivos de lectura e coñece a secuencia de operacións cognitivas para lograr ditos obxectivos.
- Posúe un marcado carácter metacognitivo, como queira que o suxeito lector coñece a estrutura da actividade e exerce control sobre a mesma durante a súa realización.
- É unha actividade organizada, cunha execución ordenada do coñecemento estratéxico, tendo en conta o xénero discursivo correspondente.
- É unha actividade de carácter estratéxico.

Dende a perspectiva do procesamento da información a énfase, como tamén foi apuntado no capítulo anterior, sitúase nos procesos mentais de transformación da información entrante, máis que no suxeito coma un axente construtor de significado. Dado que o suxeito lector conta cunhas capacidades cognitivas limitadas, aparece o concepto do ‘procesamento eficaz e eficiente’. A actividade do suxeito na transformación da información faise evidente dende os estadios iniciais da percepción, como afirma Navarro (1991: 50):

Esa cualidad de ser activo se revela en múltiples formas. Una de ellas se evidencia en su capacidad para seleccionar entre esa gama de inputs que continuamente están bombardeando sus estructuras sensoriales. Ninguna persona procesa la totalidad de entradas que actúan sobre sus receptores porque su estructura cognitiva, la cual incluye su experiencia previa, determina a qué atenderá y qué pasará desapercibido.

Este concepto do procesamento da información remite a un suxeito lector que adecúa o seu comportamento ás demandas da tarefa de lectura, mantendo un equilibrio constante entre as capacidades cognitivas, as demandas da tarefa e a consecución do obxectivo final, é dicir, a comprensión do texto.

É necesario sinalar que existen matices en ámbalas dúas perspectivas que supoñen un estudo diferente do proceso estratéxico durante a lectura. Dende a perspectiva construtivista (Pressley e Afflerbach, 1995; Escoriza Nieto, 2006; Solé, 2006), o obxecto primordial de estudo dentro da comprensión textual é o proceso heurístico, entendido coma unha viaxe persoal e única do suxeito lector na procura do significado. Esta viaxe persoal ten como punto de partida o universo de experiencias previas do suxeito e culmina nunha consolidación ou ampliación das mesmas. Neste contexto, a metacognición aplicada á lectura, é dicir, a *metacompreensión*, constitúe un elemento máis no universo de experiencias previas do suxeito.

Dende a perspectiva do procesamento da información (Van Dijk e Kintsch, 1983), as estratexias de lectura teñen interese pola súa relación coa transformación do *input* sensorial en función das limitacións cognitivas e da capacidade de memoria. O estudo dos procesos internos dos suxeitos tende a focalizarse na codificación, almacenamento, recuperación e combinación da información para dar respostas adaptadas ás esixencias do ambiente (Ríos Cabrera, 1991: 277). A metacognición (normalmente denominada ‘control executivo’), remite á capacidade que posúe o propio sistema de procesamento para auto-regularse. Navarro (1991: 52-53) afirma que para que un sistema humano de procesamento de información funcione son necesarias as seguintes condicións:

- A existencia dun *input* sensorial.
- A presenza dun organismo receptor que posúe:
 - Receptores que capturan a información ambiental.
 - Diferentes almacéns de memoria, de natureza e capacidade diversa, en cada un dos cales ocorre un estadio do procesamento da información.

- Un sistema executivo encargado de supervisar o proceso e elaborar a resposta.

Da conxugación das contribucións de ámbalas dúas perspectivas xorde a interesante relación entre lectura, comportamento estratéxico e metacognición⁵⁷. De feito, semella que, á marxe da automatización das habilidades básicas de descodificación lingüística, o uso de estratexias e a regulación metacognitiva do proceso de comprensión son as dúas características esenciais dos lectores eficaces.

Ó longo da nosa caracterización da lectura coma un proceso estratéxico e auto-regulado trataremos de conxugar de xeito harmónico as contribucións de ámbalas dúas perspectivas.

Profundaremos a continuación nas características das estratexias de lectura.

2.2 CARACTERÍSTICAS DAS ESTRATEXIAS DE LECTURA

Pressley (1998, citado en Escoriza Nieto, 2006: 17-18) fala de dous grandes períodos no estudo das estratexias de lectura. Así, durante os anos 70 e 80 do século pasado, o obxecto primordial de estudo terían sido as estratexias individuais empregadas en diferentes momentos do proceso de lectura (antes, durante e despois). Porén, a proliferación de investigacións de tipo cognitivo sobre o procesamento da información favoreceu a aparición dunha concepción unitaria do proceso de lectura. Dentro desta visión da comprensión dos textos as estratexias pasaron a ser concibidas como procesos complexos:

A la conceptualización de las estrategias, como procedimientos simples, le viene a suceder su explicación como secuencias de procedimientos cognitivos (repertorios de estrategias de comprensión) que deben ser ejecutados con la finalidad de hacer operativa la comprensión del lenguaje escrito como proceso de construcción del conocimiento. La consideración de

⁵⁷ Con posterioridade (capítulos 4 e 5), abordaremos a relación entre estratexias de aprendizaxe, estratexias de lectura e metacognición na súa aplicación á LE. Discutiremos con maior profundidade o concepto de estratexia, que neste capítulo só se aborda de xeito tanxencial con respecto á lectura.

la cognición, como un sistema funcional integrado y complejo, puede ser considerado como el referente teórico para asumir que el proceso de comprensión debe ser analizado desde el principio hasta el final y ello requiere la especificación de un conjunto articulado de estrategias que deben ser aplicadas a lo largo de dicho proceso con la finalidad de comprender, interpretar y recordar mejor la información expresada en el discurso escrito. (Escoriza Nieto, 2006: 18)

Neste contexto teórico construtivista, no cal a lectura é entendida como un proceso unitario de interacción entre o suxeito e o texto, as estratexias de lectura, quedarían definidas polas seguintes características (Escoriza Nieto, 2006: 20-21):

- Son secuencias organizadas que constan de obxectivos, accións e operacións cognitivas⁵⁸. Tales secuencias estarían integradas dentro dun proceso de tipo heurístico e flexible, ó que obrigaría ó suxeito a regular de xeito constante a súa execución.
- As estratexias forman parte do coñecemento procedementa⁵⁹, referido a como realizar unha actividade cognitiva coa finalidade de conseguir un obxectivo determinado.
- Son procesos deliberados, controlados, regulados por unha cognición intencional, de xeito que os alumnos deben posuír un coñecemento consciente

⁵⁸ Na súa exposición sobre as estratexias de lectura Escoriza Nieto baséase na teoría da actividade de Leontiev (1990, citado en Escoriza Nieto, 2006: 29). Cada ‘actividade’ é un concepto específico que fai referencia ás necesidades dunha persoa concreta nunhas condicións específicas. A natureza de calquera actividade está determinada pola existencia dunha ‘meta’ ou ‘motivo’. Os compoñentes básicos das actividades son as ‘accións’, entendidas como procesos subordinados á consecución do obxectivo intencional. As ‘operacións’ serían os medios para realizar unha acción específica. Toda acción enmarcada dentro dunha actividade posúe dúas dimensións: intencional (ligada ó obxectivo que se desexa lograr) e operacional (ligada ós medios para conseguir o obxectivo). Toda actividade se divide asemade en obxectivos parciais e accións subordinadas á consecución destes obxectivos parciais.

⁵⁹ As teorías cognitivas sobre o almacenamento da información suxiren que esta se almacena como ‘coñecemento declarativo’ (o que sabemos) ou como ‘coñecemento procedementa’ (o que sabemos como facer). A diferenza entre ambos tipos de coñecementos sería a seguinte: “Declarative knowledge refers to knowledge about facts and things; procedural knowledge refers to knowledge about how to perform various cognitive activities. Procedural knowledge fundamentally has a problem-solving organization” (Anderson, 1985: 198). O coñecemento declarativo almacenaríase en termos de proposicións baseadas no significado e nos esquemas, mentres que o coñecemento procedementa estaría organizado en función de relacións causais ‘si-entón’ (O’Malley e Chamot, 1990: 216). Outros autores engaden un terceiro tipo de coñecemento: actitudinal. Así por exemplo, Monereo Font e Clariana (1993: 31) mencionan a existencia de tres tipos de coñecemento: declarativo, relativo ós feitos e conceptos e que implica ‘saber’; procedementa, relativo ós procedementos e que implica ‘saber facer’, e actitudinal, relativo ós valores e normas e que implica ‘crer’ ou ‘querer’.

non só das estratexias de lectura que poden aplicar, senón cando e como deben facelo.

- Son procesos propositivos, de sorte que dentro dun mesmo plan intégranse diferentes accións encamiñadas á consecución de obxectivos parciais (necesarios para a consecución do obxectivo final de lectura).
- Producen unha mellora cualitativa, non só no propio proceso de comprensión, senón no proceso posterior de integración da información presentada polo texto cos coñecementos previos do suxeito. Producen pois incrementos substanciais na posibilidade de aprendizaxe a partir dos textos.

Para Escoriza Nieto (2006), na liña do construtivismo Vygostkiano, é fundamental o carácter semiótico das estratexias, que teñen á linguaxe como principal elemento mediador, de forma que destaca “(...)el lenguaje como instrumento psicológico no sólo para aprender y comunicar sino también para planificar, guiar y controlar la ejecución de las operaciones cognitivas durante la actividad de lectura con la finalidad de lograr los objetivos previstos” (2006: 21).

Koda (2004: 205) incide no carácter deliberado e controlado das estratexias de lectura, así como na súa estruturación en torno á solución de problemas. Polo tanto, no uso das estratexias de lectura pode observarse unha vontade subxacente e deliberada de mellorar o proceso: “Inasmuch as strategies are reader-initiated actions used to accomplished a given task, strategic reading cannot be accomplished without the readers’ desire and intent to read more efficiently” (Koda, 2004: 217).

As estratexias de lectura, nadas dentro dun 'espazo de solución de problemas', estarían pois integradas dentro de calquera acto de comprensión. Dado que as estratexias teñen un carácter facilitador con respecto á consecución dun obxectivo, é

necesario que o suxeito que as emprega controle e regule o seu uso. Isto supón a aparición en escena da capacidade dos suxeitos lectores para regular as tarefas cognitivas, a metacognición, concepto que analizaremos a continuación.

2.3 A LECTURA CONCIBIDA COMO UN PROCESO ESTRATÉXICO: A REGULACIÓN METACOGNITIVA

Un dos aspectos máis interesantes que ofrece o estudo da comprensión de textos é a regulación metacognitiva do proceso, aspecto que, por outra banda, é esencial para o estudo das estratexias de lectura. O termo de metacognición, no cal profundaremos a continuación, fai referencia ó autocoñecemento e ó autocontrol que os suxeitos exercen sobre calquera tarefa cognitiva, en especial sobre as actividades de pensamento e aprendizaxe (González Fernández, 1992: 2). Evidentemente, a posibilidade de que o suxeito reflexione e modifique dun xeito consciente o proceso de lectura implica unha concepción da mesma na cal o lector actúa poñendo en marcha tódolos seus recursos cognitivos.

Partiremos da base de que, como apunta Little (1999), tódolos suxeitos temos capacidade metacognitiva, que posúe as seguintes características:

- forma parte da natureza humana, é dicir, tódolos suxeitos posúen a capacidade de auto-regular e controlar as actividades que realizan, entre elas a aprendizaxe.
- existen diferenzas individuais na capacidade metacognitiva, debidas á presenza de múltiples factores (tanto de tipo xenético como ambientais).
- pode ser modificada coa práctica e coa experiencia.

Redondo Madrigal (1994: 10) expresa de xeito elocuente o que significa a metacognición na súa aplicación á comprensión:

Individualmente todos somos conscientes del grado de comprensión de cualquier fenómeno. La posesión de esta consciencia permite discernir si lo comprendido es

suficiente para nuestros fines o, por el contrario, requerimos mayor profundización para la comprensión del fenómeno. Tal cualidad denota que la especie humana, a diferencia de los animales o de las máquinas, goza de *metaconocimiento*.

O concepto de metacognición, entendido neste sentido xeral, coma un pensamento de segunda orde sobre o propio pensamento, pode aparentar unha falsa sinxeleza. Sen dúbida, como veremos a continuación, é un concepto enormemente produtivo, tanto dende unha perspectiva de investigación cognitiva como na súa aplicación pedagóxica. Porén, debemos ser conscientes de que á hora de definir con exactitude o concepto e aplicalo a contextos prácticos, aparecen dificultades. A primeira das dificultades é extensible ó estudo de calquera proceso mental e refírese á capacidade dos suxeitos para acceder dun xeito consciente á súa propia cognición. Outra dificultade engadida, como veremos nas liñas que seguen, é a de distinguir entre cognición e metacognición.

Profundaremos a continuación no concepto de metacognición así como nas dificultades que pode presentar na súa aplicación á comprensión lectora.

2.3.1 Metacognición: definición do concepto e delimitación das áreas problemáticas

Dun xeito xeral e preliminar, podemos dicir que a metacognición, tal e como o prefixo ‘meta’ indica, remite á ‘cognición sobre a cognición’, é dicir, a pensamentos sobre pensamentos, a coñecementos sobre os coñecementos ou reflexións sobre as accións (Papaleontiou-Louca, 2003: 10).

O interese pola metacognición na súa aplicación ó ámbito pedagóxico e académico xorde esencialmente da constatación de que os mellores aprendices son aqueles que son capaces de observar, controlar e regular a súa aprendizaxe (Weinert, 1987; Monereo Font e Clariana, 1993; Oxford, 2000; Hsiao e Oxford, 2002; Zimmerman, 2002; Papaleontiou-Louca 2003). Dentro do ámbito da psicoloxía e da pedagogía, existen

toda unha serie de conceptos afíns ó da metacognición que remiten á capacidade do suxeito para analizar e modificar o seu comportamento durante a realización de tarefas cognitivas: a auto-consciencia, a auto-regulación, o autocontrol (Papaleontiou-Louca, 2003: 23), a autopercepción da habilidade, as expectativas de éxito e fracaso, as atribucións causais do éxito e do fracaso, e a auto-avaliación (Weinert, 1987: 11). Por outra banda, é preciso destacar o estreito vínculo entre o factor ‘motivación’ e a metacognición, así como a relación entre estes dous factores e o éxito na aprendizaxe (Weinert, 1987: 8).

Segundo Brown (1987: 69), existen catro áreas de investigación que influíron no desenvolvemento do concepto de *metacognición*:

- O uso estendido dos protocolos verbais como fonte de datos lexítima sobre os procesos cognitivos a partires da década dos 70 do século pasado intensificou o debate sobre a capacidade dos suxeitos para acceder de xeito consciente á súa propia cognición.
- a investigación dos mecanismos executivos implicados no procesamento da información. A meirande parte dos modelos de procesamento da información que apareceron nos anos 60 do século pasado incluían o concepto dun ‘procesador central’ intelixente capaz de avaliar as súas propias operacións cognitivas. Estes modelos incluían, de xeito implícito ou explícito, a distinción entre procesos automáticos e procesos controlados. Os procesos cognitivos de tipo automático quedarían fóra do control consciente.
- O concepto da auto-regulación, proposto por diversos teóricos da psicoloxía do desenvolvemento.

- O concepto do paso da regulación externa á regulación interna proposto por Vygotsky⁶⁰. Segundo Vygotsky (1978) tódolos procesos psicolóxicos superiores son inicialmente sociais e de natureza inter-persoal; só mediante a interacción acaban transformándose en procesos interiorizados polos suxeitos. A desenvolvemento da capacidade metacognitiva podería así ser entendida como o paso da exo-regulación á regulación interna.

Debemos ser conscientes de que a utilidade do concepto de metacognición, especialmente no ámbito pedagóxico, ten dado lugar a unha proliferación do prefixo *meta-* que pode crear confusión (Brown, 1978: 79; Papaleontiou-Louca, 2003: 11). De feito, como sinala Puente Ferreras (s.d.), dende unha perspectiva teórica, existen tantos procesos metacognitivos como procesos cognitivos, malia que os dous ámbitos máis estudados son a ‘metamemoria’(o concepto acuñado inicialmente por Flavell) e a ‘metacompreensión’.

A metacognición asociouse á aprendizaxe autónoma, á toma de conciencia por parte dos suxeitos da importancia de responsabilizarse da súa aprendizaxe. Paulatinamente estableceuse unha ligazón entre a metacognición, a auto-percepción positiva e a motivación. A metacognición, como sinala Brown (1978), é un concepto de enorme importancia no manexo da aprendizaxe, extensible non só ós contextos de ensino formal, senón observable en calquera situación cotiá:

⁶⁰ Porén, como tamén sinala Brown (1987: 70), autores como Platón ou Aristóteles xa falaban da capacidade para exercer a cognición sobre a cognición. Locke (1690/1924, citado en Brown, 1987:70) distinguía dúas fontes de ideas: a sensación e a reflexión. A reflexión facía referencia á capacidade para percibir o estado da propia mente. Nin os nenos de curta idade nin os suxeitos carentes de formación posuían esta capacidade. O interese pola auto-regulación comezou a facerse máis evidente no ámbito psicolóxico a finais do século XIX e principios do século XX. A tradición psicolóxica europea do século XX (a epistemoloxía xenética, a epistemoloxía piagetiana e a tradición sociohistórica da escola de Moscú) aportaron interesantes precedentes deste concepto. En realidade, como sinalan Carmona Belinchón et al. (1992: 125), estas tres escolas poden ser consideradas ‘psicoloxías cognitivas’, posto que apelan á necesidade de recorrer a elementos non directamente observables e da natureza mental para explicar a actividade dos suxeitos. Mais, debido a motivos cronolóxicos e xeográficos, estas escolas só comezaron a ser consideradas en épocas recentes, despois da súa introdución, por parte de autores individuais, no ámbito anglosaxón.

Checking the results of an operation against certain criteria of effectiveness, economy, and common sense reality is a metacognitive skill applicable whether the task under consideration is solving a math problem, memorizing a prose passage, following a recipe, or assembling an automobile. Self-interrogation concerning the current state of one's own knowledge during problem solving is an essential skill in a wide variety of situations, those of the laboratory, the school, or everyday life. (Brown, 1978:80)

Como veremos a continuación, a metacognición posúe dúas dimensións: unha relativa ó coñecemento da cognición e outra relativa ó control e regulación da mesma.

Flavell (1987: 21) define metacognición do seguinte xeito:

Metacognition is usually defined as knowledge and cognition about cognitive objects, that is, about something cognitive. However, the concept could reasonably be broadened to include anything psychological, rather than just anything cognitive. For instance, if one has knowledge or cognition about one's own or someone else's emotions or motives, it could be considered metacognitive. Any kind of monitoring might also be considered a form of metacognition; for example, attempts to monitor one's own motor activity in a motor skill situation. It is very difficult to rule out the conscious monitoring of motor acts as being something entirely different from what is ordinarily understood to be metacognition. Because some metacognitive knowledge and cognitive self-regulatory activity is not very accessible to consciousness, researchers may eventually feel compelled to include processes that are not conscious and perhaps not even accessible to consciousness as forms of metacognition or metacognitive-like phenomena.

Polo tanto, segundo o autor, dentro da metacognición estarían incluídos, ademais do coñecemento e cognición sobre os obxectos cognitivos, o coñecemento sobre as emocións propias e alleas, así como calquera tipo de monitorización. A meirande parte das referencias actuais a este concepto contemplan, ademais da dimensión cognitiva, a dimensión emocional, de xeito que a metacognición tamén fai referencia ó coñecemento e regulación do ámbito das emocións (Papaleontiou-Louca, 2003: 10). A referencia do autor á posibilidade de incluír procesos inconscientes dentro da metacognición constitúe un dos aspectos máis controvertidos, como veremos máis adiante.

Brown (1987) define metacognición, ó tempo que presenta os aspectos máis debatidos que rodean a este concepto: “Metacognition refers loosely to one's knowledge and control of own cognitive system. Two primary problems with the term are: it is often difficult to distinguish between what is meta and what is cognitive; and

there are many different historical roots from which this area of inquiry developed” (66).

Sen dúbida, unha das dificultades máis importantes con relación á metacognición reside precisamente en distinguila da cognición: “A particular activity can be seen as the strategy itself (looking for main points), its monitoring functions (a metacognitive activity), and a reflection of the knowledge (also metacognitive) that it is an appropriate strategy to employ in a given situation” (Brown, 1987: 66). Outros autores profundan nesta idea: “On the surface, it seems easy to distinguish between cognition and metacognition. Metacognitions are second-order cognitions: thoughts about thoughts, knowledge about knowledge, or reflections about actions. However, problems arise when one attempts to apply this general definition to specific instances” (Weinert, 1987: 8).

Outros aspectos controvertidos son os que atinxen ó carácter consciente ou inconsciente dos aspectos metacognitivos, e ó seu carácter verbalizable e xeneralizable (Weinert, 1987: 11). Porén, a meirande parte dos autores reservan o termo para “(...) conscious and deliberate thoughts that have as their object other thoughts” (Papaleontiou-Louca, 2003: 12).

2.3.1.1 A investigación da metacognición

Como é lóxico, a controversia sobre a capacidade dos suxeitos para acceder ‘á cognición sobre a cognición’ vai acompañada dunha posta en dúbida dos métodos de investigación (Garner e Alexander, 1989; Collins et al., 1998). Os métodos tradicionalmente máis empregados para acceder á metacognición son os de tipo introspectivo. Esta metodoloxía xeral de investigación, que engloba diferentes

propostas concretas, baséase na capacidade dos suxeitos para reflexionar sobre os procesos mentais propios (Gass e Mackey, 2000: 1):

The assumption underlying introspection is that it is possible to observe internal processes in much the same way as one can observe external real-world events. Another assumption is that humans have access to their internal thought processes at some level and can verbalize those processes.

Como metodoloxía de investigación dos procesos mentais, a introspección ten sido empregada fundamentalmente no ámbito do procesamento da información⁶¹, a partir do modelo proposto por Ericsson e Simon (1984). Ericsson e Simon (1984) popularizaron o uso dos protocolos verbais⁶² como método de acceso ós procesos mentais, especialmente no contexto da resolución de problemas. Segundo os autores, os protocolos verbais reflicten de modo fiable os procesos cognitivos e metacognitivos.

Esta afirmación non é compartida por tódolos investigadores, que cuestionan a validez do método de investigación polo mesmo motivo que cuestionan o concepto de metacognición: a meirande parte dos procesos mentais están automatizados e quedan fóra do ámbito da conciencia, o que significa que os suxeitos non poden reflexionar sobre tales aspectos cognitivos, nin moito menos verbalizar tal reflexión⁶³. Para outros autores, só o coñecemento de tipo declarativo é accesible para os suxeitos, mentres que

⁶¹ Lyons (1986, citado en Gass e Mackey 2000: 3) afirma que o uso das reflexións mentalistas debe retrotraerse a San Agustín ou incluso Aristóteles. Con todo, a época dourada da introspección sería o período comprendido entre o século XVII e a primeira metade do século XX, e tería a Descartes como figura esencial.

⁶² Unha variedade dos métodos introspectivos que consiste na verbalización simultánea dos pensamentos durante a realización dunha tarefa cognitiva.

⁶³ Ver Ericsson e Simon (1984) para unha discusión desta metodoloxía de investigación, así como unha refutación das principais críticas. Para unha revisión construtivista dos protocolos verbais, ver Smagorinsky (2001). Para ver a aplicación da metodoloxía introspectiva ó estudo da aprendizaxe das linguas estranxeiras ver Gass e Mackey (2000) e Cohen (1984). Seliger (1983) realiza unha crítica dos métodos introspectivos, ó considerar que a meirande parte dos procesos cognitivos quedan fóra da conciencia. Cohen (1984) realiza unha defensa dos métodos de investigación introspectiva como ferramenta de acceso ós procesos conscientes que teñen lugar durante a aprendizaxe e uso dunha LE. Distingue tres tipos de métodos introspectivos: *self-report*, *self-observation* e *self-revelation*. O primeiro destes métodos de investigación refírese ás descrición que os suxeitos fan con respecto ó seu comportamento. A auto-observación implica a auto-inspección dun comportamento determinado, e pode ser introspectiva (cando ten lugar de xeito simultáneo á realización da tarefa) ou retrospectiva (*immediate* ou *delayed*). A auto-revelación correspóndese co pensamento en voz alta.

o coñecemento de tipo procedementa! permanece na esfera inconsciente e só emerge ante a aparición de problemas (Gass e Mackey, 2000: 22).

Garner e Alexander (1989: 147) analizan as condicións que poden dificultar o estudo da metacognición dado que son os propios suxeitos os que actúan como informantes:

- Moitos dos procesos cognitivos poden estar automatizados.
- Se existe moita distancia temporal entre o feito cognitivo obxecto de estudo e a proba de investigación, existe a posibilidade de que as apreciacións do suxeito sexan inexactas.
- Os suxeitos poden experimentar dificultades á hora de falar sobre eventos de tipo cognitivo, especialmente os suxeitos de curta idade.
- No caso dos protocolos verbais, é unha crítica recorrente que a verbalización pode afectar ó propio evento cognitivo que se pretende investigar.
- A información xerada polos protocolos verbais é moi abundante, pero pode ser irrelevante ou difícil de analizar e codificar. O investigador sempre corre o risco de transformar a información naquilo que desexa atopar.

Puente Ferreras (s.d.) realiza unha crítica dos cuestionarios que a miúdo se empregan para a avaliación da metacognición no caso da lectura. O problema máis importante destes cuestionarios é a caracterización tan imprecisa da metacognición que presentan. Outras carencias importantes que limitan a validez destes cuestionarios son o reducido número de ítems, así como as propiedades psicométricas limitadas.

Ante os problemas metodolóxicos implicados no estudo da metacognición, Garner e Alexander (1989: 147) recomendan empregar varios métodos que non compartan a mesma fonte de erro.

A continuación analizaremos dous dos modelos de metacognición máis relevantes: o elaborado por Flavell (1987) e o que presenta Brown (1987).

2.3.2 O modelo de monitorización cognitiva de Flavell (1987)

John Flavell (1987) adoita ser considerado o principal impulsor do estudo da metacognición, coa presentación dun interesante modelo de monitorización cognitiva. Os conceptos clave na taxonomía proposta por Flavell (1987) son os coñecementos metacognitivos e as experiencias metacognitivas.

Os coñecementos metacognitivos farían referencia a “(...)the part of one’s acquired world knowledge that has to do with cognitive (or perhaps better, psychological) matters” (Flavell, 1987: 21). Este coñecemento metacognitivo pode dividirse á súa vez en tres sub-grupos:

- coñecementos sobre a variable ‘persoa’
- coñecementos sobre a variable ‘tarefa’
- coñecementos sobre a variable ‘estratexias’.

Os coñecementos metacognitivos sobre a variable ‘persoa’ fan referencia a tódolos coñecementos relacionados cos seres humanos entendidos como ‘organismos cognitivos’ (Flavell 1987: 22). Dentro deste tipo de coñecementos existen tres sub-categorías:

1. coñecementos intra-individuais, definidos polo autor como “(...)knowledge or belief about intraindividual variation in one’s own or someone else’s interests, propensities, aptitudes, and the like” (Flavell, 1987: 22).
2. coñecementos inter-individuais, é dicir, aplicados á comparación entre individuos.

3. coñecementos universais, que serían segundo Flavell todas aquelas ideas sobre aspectos universais da cognición humana.

Os coñecementos metacognitivos sobre a ‘tarefa’ refírense a “(...)how the nature of the information encountered affects and constrains how one should deal with it” (Flavell, 1987: 22), de sorte que os suxeitos aprenden “(...)about the implications of various task demands for self-processing. One learns that in some cases the task demands are much more rigorous and difficult than they are in other cases, and that one must take these demands into account and act accordingly if the task goal is to be achieved” (Flavell, 1987: 23).

Os coñecementos metacognitivos sobre a variable ‘estratexia’ contemplan a existencia de dous tipos de estratexias:

1. cognitivas, definidas como “(...)one designed simply to get the individual to some cognitive goal or subgoal” (Flavell, 1987: 23).
2. metacognitivas, que controlan e regulan a consecución dos obxectivos cognitivos: “The purpose is no longer to reach a goal (cognitive strategy), but rather to feel absolutely confident that it has been reached (metacognitive strategy)” (Flavell, 1987: 23).

Os tres tipos de coñecementos metacognitivos (persoa, tarefa e estratexias) están interrelacionados e, segundo Flavell (1987: 23) tódolos suxeitos posúen intuicións sobre o xeito no cal se produce esta interacción⁶⁴. En función dos coñecementos sobre as

⁶⁴ Flavell (1987: 25-26) está especialmente interesado no desenvolvemento cognitivo dos nenos, e expón as condicións baixo as cales ten lugar a aparición da conciencia metacognitiva. Segundo o autor, algúns tipos de coñecemento metacognitivo estarían presentes dende o principio do desenvolvemento cognitivo. Porén, algúns cambios de tipo metacognitivo serían directamente dependentes de cambios cognitivos; outros cambios cognitivos serían causantes de xeito indirecto dos cambios metacognitivos, ó facer posibles experiencias de tipo metacognitivo. Segundo Flavell, existen dous elementos esenciais que contribúen ó desenvolvemento da cognición no neno: a percepción dun mesmo coma un axente cognitivo activo e o incremento na capacidade de planificación da actividade cognitiva (a capacidade para relacionar experiencias pasadas, presentes e futuras).

Por outro lado, a metacognición mellora coa práctica e coa presenza de ‘modelos’ de comportamento metacognitivo, que no caso dos nenos son fundamentalmente os pais e os membros do entorno escolar.

variables ‘persoa’ e ‘tarefa’, os suxeitos son capaces de escoller as estratexias, cognitivas e metacognitivas, máis axeitadas.

O outro elemento central na taxonomía de Flavell son as experiencias metacognitivas, definidas como “(...)conscious experiences that are cognitive and affective. What makes them metacognitive experiences rather than experiences of another kind is that they have to do with some cognitive endeavour or enterprise, most frequently a current, ongoing one” (1987: 24). Existen, segundo o autor, certas circunstancias que poden provocar de xeito máis probable unha experiencia metacognitiva:

- cando o suxeito ten a percepción de que algo é difícil de comprender, percibir, lembrar ou resolver. Como afirma Flavell (1987: 28), “There is nothing like the sudden awareness of self-contradiction or some other mental cul-de-sac to cause critical analysis of one’s own thinking”.
- cando alguén percibe que está lonxe do obxectivo cognitivo que persegue.
- cando alguén ten a percepción de que está a piques de conseguir o obxectivo cognitivo que perseguía.
- cando alguén percibe que o material é máis sinxelo ou máis difícil que momentos atrás.
- cando a situación o demanda dun xeito explícito.
- cando a situación cognitiva é entre “(...)between completely novel and completely familiar” (Flavell, 1987: 28).
- cando realmente é transcendente a corrección das decisións.

Flavell (1987) menciona de xeito explícito a lectura coma unha fonte de experiencias metacognitivas.

- cando os suxeitos non están nun estado emocional de ansiedade, dor ou depresión.

A capacidade de percibir unha experiencia metacognitiva como tal desenvolveríase cos anos, sendo deficitaria nos suxeitos de menor idade. Estes non serían capaces de identificar os súas propias percepcións de ‘incomprensión’ (Flavell, 1987: 25).

Finalmente, Flavell (1987) refírese deste xeito ó tipo de organismo que é proclive ó uso da metacognición:

Metacognition is especially useful for a particular kind of organism, one that has the following properties. First, the organism should obviously tend to think a lot; by definition, an abundance of metacognition presupposes an abundance of cognition. Second, the organism's thinking should be fallible and error-prone, and thus in need of careful monitoring and regulation. Third, the organism should want to communicate, explain, and justify its thinking to other organisms as well as to itself; these activities clearly require metacognition. Fourth, in order to survive and prosper, the organism should need to plan ahead and critically evaluate alternative plans. Fifth, if it has to make weighty, carefully considered decisions, the organism will require metacognitive skills. Finally, it should have a need or proclivity for inferring and explaining psychological events in itself and others, a penchant for engaging in those metacognitive acts termed social cognition. Needless to say, human beings are organisms with just these properties. (27)

Como o propio autor indica, os seres humanos presentamos tódalas características que son necesarias para que os procesos metacognitivos poidan facer acto de presenza.

2.3.3 O coñecemento da cognición e a regulación da cognición

Brown (1978, 1987) propón unha visión da metacognición ligada ó procesamento da información, polo que vamos a atopar matices diferenciais con respecto á proposta de Flavell (1987) que acabamos de expoñer. Segundo a autora, a metacognición posúe dúas dimensións:

- coñecemento sobre a cognición
- a regulación da cognición.

Para Brown (1987), “Knowledge about cognition refers to the stable, statable, often fallible, and often late developing information that human thinkers have about their own

cognitive processes(...).” (Brown, 1987: 67-68). Pola contra, as actividades de regulación da cognición están destinadas á regulación e revisión das tarefas:

These processes include planning activities (predicting outcomes, scheduling strategies, and various forms of vicarious trial and error, etc). Prior to undertaking a problem, monitoring activities (monitoring, testing, revising, and re-scheduling one’s strategies for learning) during learning; and checking outcomes (evaluating the outcome of any strategic actions against criteria of efficiency and effectiveness). (Brown 1987: 68)

Como sinala Brown (1987: 79-80), o termo de ‘control executivo’ emprégase en ocasións como alternativa ó de metacognición⁶⁵. Este termo, que provén do ámbito da investigación sobre o procesamento da información, remite á existencia dun procesador central que interpreta, supervisa e avalía intelixentemente tódalas operacións que se realizan sobre o *input*⁶⁶.

Brown (1978: 81-82), empregando esta terminoloxía de reminiscencias informáticas, fala dun “central processor, interpreter, or executive”, que debe posuír as seguintes características para que a metacognición, nas súas dimensións de coñecemento e regulación da cognición, poida ter lugar:

- debe ser capaz de predicir as limitacións na capacidade do sistema.
- debe ser consciente do repertorio de rutinas heurísticas, así como do ámbito de utilidade das mesmas.
- debe ser capaz de identificar e caracterizar os problemas.

⁶⁵ No modelo proposto por Flavell (1987) a primacía reside nos coñecementos metacognitivos, que son os que permiten discriminar entre bos e malos lectores (González Fernández 1992: 149-154). Porén, no modelo proposto por Brown (1978,1987) a primacía reside no control executivo dos procesos, de sorte que o coñecemento ten un papel secundario. De feito, o control executivo non ten por que ser consciente, senón que discorre por camiños rutineiros até que xorde algún problema de comprensión. A diferenza na terminoloxía remite tamén ás diferenzas sobre o mellor método de instrución. O modelo metacognitivo propón aumentar a eficacia na execución das tarefas aumentando os coñecementos do suxeito. Pola contra, o modelo de control executivo propón a aprendizaxe a través da acción, actuando e supervisando a propia eficacia. Garner (1988: 23-24) afirma que as diferenzas na terminoloxía radican nas diferente tradición da que proceden os termos. ‘Metacognición’ provén da tradición piagetiana, mentres que ‘control executivo’, como xa foi mencionado, é un termo vencellado á investigación sobre o procesamento da información.

⁶⁶ As teorías sobre o procesamento da información xorden a mediados dos anos 60 do século pasado, e empregan a analoxía do ‘procesador central’, que provén do ámbito da intelixencia artificial e da simulación do pensamento humano (Brown, 1987: 80).

- debe ser capaz de planificar de xeito apropiado as estratexias de solución de problemas a empregar.
- debe monitorizar e supervisar a efectividade das rutinas que emprega.
- debe avaliar dun xeito dinámico as operacións realizadas, á luz do éxito ou o fracaso, de tal xeito que as actividades estratéxicas poidan ser planificadas dun xeito tamén estratéxico.

Como sinala Brown (1978: 82), “These forms of executive decision making are perhaps the crux of efficient problem solving because the use of an appropriate piece of knowledge or routine to obtain that knowledge at the right time and in the right place is the essence of intelligence”.

A capacidade para detectar os problemas na realización das tarefas é un dos aspectos cruciais para o éxito na consecución dos obxectivos cognitivos, posto que unha das principais dificultades para regular a cognición é a imposibilidade para detectar os erros (Brown, 1978: 82).

2.3.4 A metacognición durante a comprensión lectora

Diversos autores teñen subliñado a importancia do compoñente metacognitivo da lectura (Garner, 1988; Morles, 1991; Ríos Cabrera, 1991; González Fernández, 1992; Alderson, 2000; Collins et al., 1998; Molina Navarrete, 2002; Ruddell e Unrau, 2004; Escoriza Nieto, 2006; Solé, 2006). Como sinala Alderson (2000: 41), os malos lectores posúen un coñecemento metacognitivo sobre a lectura moi deficiente e unha escasa capacidade para regular o proceso de comprensión.

Collins et al. (1998) levaron a cabo unha interesante síntese dos estudos⁶⁷ sobre a aplicación do concepto de metacognición á comprensión lectora na L1, co obxectivo de

⁶⁷ Revisaron un total de 9 fontes primarias e 8 fontes secundarias.

clarificar a relación entre ámbalas dúas variables. Os autores identificaron as seguintes áreas de converxencia:

- O coñecemento metacognitivo facilita a comprensión lectora.
- A regulación metacognitiva facilita a comprensión lectora.
- A instrución metacognitiva facilita a comprensión lectora.
- A relación entre comprensión e metacognición está mediada pola variable ‘motivación’.

Garner (1988) foi unha das primeiras autoras en aplicar dun xeito sistemático o concepto de metacognición ó estudo da comprensión do discurso escrito. Como apunta a autora, o termo ‘metacognición’ implica a cognición sobre a propia cognición (Garner 1988: 16):

If cognition involves perceiving, understanding, remembering, and so forth, then metacognition involves ‘thinking about one’s own perceiving, understanding and the rest. These various cognitions about cognition can be labelled “metaperception”, “metacomprehension” and “metamemory”, with “metacognition” remaining the superordinate term”.

Garner (1988: 17) baseándose no traballo de Flavell, establece unha distinción entre:

- coñecemento metacognitivo.
- experiencia metacognitiva.
- estratexias cognitivas.
- estratexias metacognitivas.

Para a autora existe un claro compoñente actitudinal no uso das estratexias, posto que tanto as estratexias cognitivas como as metacognitivas están estreitamente vencelladas coa motivación e coa existencia de obxectivos de lectura, posto que “Unless a learner wants to accomplish a particular goal, it is unlikely that he or she will expend the time and energy it takes to engage in cognitive and metacognitive strategies”

(Garner, 1988: 20). Dun xeito xeral define estratexia⁶⁸ como “(...)deliberate, planful activities undertaken by active learners, many times to remedy perceived cognitive failure” (Garner, 1988: 50). Son accións que só poden ser entendidas pola súa ligazón coa motivación e cun claro obxectivo; non en vano, os suxeitos adoitan pór en marcha unha estratexia durante a lectura cando detectan problemas de comprensión.

Garner (1988: 28-29), unha vez analizados diferentes estudos empíricos, chega a unha serie de conclusións xenéricas sobre a relación entre ‘metacognición’ e ‘competencia lectora’. Segundo a autora, os lectores máis novos, así como os lectores inexpertos compartirían unha serie de características:

- carencias no seu nivel de conciencia sobre o proceso de lectura
- problemas para detectar cando están ou non a comprender
- uso de estratexias de lectura diferentes a outros grupos de lectores
- interiorización dun concepto de lectura centrado no proceso de descodificación, non de construción de significado.

Garner (1988: 50-56) adica especial atención á análise de tres estratexias de lectura que considera altamente relevantes para o estudo da metacognición durante a lectura:

- a distribución do tempo
- a reinspección do texto
- a elaboración dun resumo do texto.

A primeira das estratexias de lectura, a distribución do tempo, implica a conciencia profunda sobre as variables que interveñen no acto de lectura. O suxeito lector debe ser capaz de contrastar, por un lado, as súas capacidades; por outra banda, debe avaliar as características do texto e os requirimentos da tarefa, así como o tempo do que dispón. O

⁶⁸ Na mesma liña de outros autores, Garner (1988: 50) prefire reservar o termo ‘habildade’ (skill) para accións que están automatizadas.

axuste de todas estas variables implica unha distribución eficaz do tempo: o lector sabe cando e onde investir esforzos: “This strategy involves (a) evaluating whether or not something has been understood, remembered, perceived adequately, and so forth, and then (b) planfully regulating subsequent cognitive activity on the basis of this evaluation” (Garner, 1988: 50).

A estratexia de ‘reinspección do texto’ supón a existencia dunha conciencia sobre as limitacións da nosa capacidade de memoria, o que implica volver de xeito intencionado ás partes do texto que conteñen información que vamos precisar nun futuro (Garner, 1988: 52). Se pensamos nesta estratexia, decatámonos de que implica ademais capacidade para establecer unha distinción entre información relevante/ irrelevante, sempre en función dos obxectivos específicos dunha tarefa de lectura concreta.

Con respecto á estratexia de ‘elaboración de resumo’, Garner (1988: 56) afirma que podemos estar ante unha estratexia de carácter dual, cognitiva e metacognitiva: por un lado pode ter un obxectivo en si mesma e cumprir unha función cognitiva (manter o contido na memoria de traballo, por exemplo), pero podería tamén cumprir funcións metacognitivas ó ser un bo indicador do estado de comprensión do texto. A estratexia de ‘elaboración de resumo’ implica tamén conciencia sobre numerosos aspectos: identificación de ideas importantes, coñecemento de regras axeitadas de condensación de información e elaboración dun texto abreviado.

2.3.4.1 Coñecemento da lectura e regulación da lectura

A distinción entre coñecemento metacognitivo e regulación metacognitiva establecida por Brown (1978, 1987) ten sido aplicada por diferentes autores ó estudo do proceso de lectura.

Escoriza Nieto (2006) investigou o papel da metacognición durante a aplicación das estratexias de lectura empregadas por estudantes universitarios, e ten detectado importantes deficiencias, tanto na capacidade dos suxeitos para facer explícitos os coñecementos estratéxicos como na súa aplicación práctica.

O coñecemento da estrutura da actividade de lectura implica no caso da comprensión dos textos escritos os seguintes compoñentes (Escoriza Nieto, 2006: 27):

- ser consciente de que a función básica da actividade de lectura é a construción de representacións mentais coherentes e estruturadas.
- valorar a enorme relevancia dos coñecementos previos e saber como activalos de xeito adecuado.
- saber formular obxectivos de lectura claros e concretos que permitan guiar a actividade cognitiva.
- saber elaborar un plan eficaz e pertinente, tendo en conta a estrutura da actividade de lectura e os obxectivos formulados.
- saber seleccionar e aplicar o coñecemento estratéxico máis relevante.
- saber especificar a secuencia organizada de operacións cognitivas necesarias para lograr os obxectivos instrumentais asignados ás accións cognitivas.

O control da actividade de lectura implica a regulación e a avaliación do proceso; a finalidade desta dimensión do compoñente metacognitivo é comprobar se as operacións cognitivas concretadas están sendo funcionais, ou se é preciso introducir modificacións.

Dentro do control metacognitivo estarían incluídas as seguintes actividades:

- control do proceso de realización, é dicir, a auto-regulación dos procesos cognitivos.

- a avaliación sistemática do proceso e dos resultados obtidos, o que supón un control constante da relación entre as operacións cognitivas e os obxectivos.
- a avaliación da pertinencia de cada unha das operacións cognitivas seleccionadas con respecto ós obxectivos asignados.
- a corrección do proceso cando as operacións cognitivas non están a ser totalmente funcionais.

Os dous compoñentes metacognitivos (coñecemento e regulación do proceso de lectura), estarían estreitamente vencellados:

Los dos componentes expuestos se caracterizan por su estrecha relación de dependencia e influencia durante la actividad de lectura, ya que difícilmente un alumno/a puede controlar su propio proceso de comprensión y variar o modificar sus estrategias si no posee un conocimiento adecuado de la estructura de la actividad de lectura. No ser consciente de las estrategias personales que puede aplicar, puede ser una de las razones de que no sean modificadas con la finalidad de mejorar el proceso de comprensión del lenguaje escrito cuando se detectan dificultades atribuibles a la funcionalidad del conocimiento estratégico seleccionado y aplicado. A su vez, un conocimiento estratégico explicitado puede resultar limitado en su dimensión instrumental si no se ejerce un control sistemático (regulación y evaluación) durante el período de tiempo en el que está siendo operativo, es decir, durante su ejecución. (Escoriza Nieto, 2006: 28).

Para Collins et al. (1998) a metacognición aplicada á lectura posúe tamén dúas dimensións: o coñecemento e a auto-regulación. Dentro do coñecemento relativo á metacognición inclúen os autores as seguintes categorías:

- coñecemento dun mesmo como lector
- coñecemento das demandas das diferentes tarefas
- coñecemento das relacións entre o texto e os coñecementos previos
- coñecemento das estratexias de lectura, así como coñecemento procedemental sobre como, por que e cando aplicar ditas estratexias.

O compoñente ‘auto-regulación’ estaría integrado polos seguintes coñecementos:

- coordinación dos coñecementos metacognitivos

- planificación do acto de lectura
- monitorización da comprensión tomando como referencia un criterio de eficacia
- consciencia sobre a falta de comprensión
- identificación das causas da ausencia de comprensión
- remedio das causas da ausencia de comprensión

2.3.4.2 Metacognición e problemas de comprensión

Un aspecto moi interesante da regulación metacognitiva durante a lectura é que esta é moito menos evidente na ausencia de problemas de comprensión. Son estes últimos os que provocan un reto para o suxeito, que debe avaliar a relevancia do problema de comprensión e decidir se pon en marcha un comportamento compensatorio.

Os problemas de comprensión provocan ‘estados estratéxicos’ (Solé, 2006: 61), ‘experiencias metacognitivas’ (Flavell, 1987: 28), que supoñen unha conciencia extrema sobre o estado da nosa comprensión que pode ter repercusións no noso coñecemento metacognitivo: “De forma similar a las nociones piagetianas de asimilación y acomodación, la experiencia metacognitiva puede provocar cambios evolutivos en el conocimiento que, gradualmente, se va adaptando a las características del crecimiento individual confrontado con las sucesivas tareas a las que se enfrenta” (González Fernández, 1992: 146). Como apunta Garner (1988: 20-21), existe unha retroalimentación continua entre os ‘coñecementos metacognitivos’ e as ‘experiencias metacognitivas’; por unha banda, os coñecementos son a base que permite ó suxeito tomar decisións durante as experiencias metacognitivas e pór en marcha o uso de estratexias, tanto cognitivas como metacognitivas. Pero, por outra banda, as

experiencias metacognitivas poden supor unha revisión dos coñecementos metacognitivos.

Sen dúbida, o erro de comprensión máis grave consiste na ‘non-comprensión-non-detectada’, que supón unha conxugación dun fallo cognitivo (non comprensión) cun fallo metacognitivo (incapacidade para detectar e remediar un erro de comprensión) (González Fernández, 1992: 146). Como sinala Garner (1988: 19): “A less satisfactory state of affairs than detected cognitive failure is undetected cognitive failure, that is, cognitive failure compounded by metacognitive failure”.

2.3.4.3 Metacognición, motivación e atribución causal

Segundo Collins et al. (1998) a relación entre a metacognición e a comprensión lectora está mediada pola variable motivación.

Dentro da motivación Collins et al. (1998) inclúen os seguintes elementos:

- Crenzas persoais sobre a competencia xeral (*self-efficacy, self-steem, self-worth*)
- Crenzas persoais sobre a competencia para levar a cabo unha determinada tarefa de lectura.
- Crenzas persoais sobre a capacidade para controlar ou modificar os resultados académicos.
- Crenzas persoais sobre as causas dos éxitos e fracasos académicos.
- Crenzas persoais sobre os beneficios de regular o proceso de lectura e empregar estratexias.

Dado que tanto a regulación do proceso de lectura como o uso de estratexias supoñen unha investimento de tempo e esforzo cognitivo, é esperable que os suxeitos só se involucren neste tipo de procesos cando consideran que reportan un beneficio. Como sinalan Collins et al. (1998), o suxeito que emprega estratexias de lectura, tanto

cognitivas como metacognitivas, é porque considera importante comportarse dun xeito estratéxico. Como veremos con posterioridade, os lectores estratéxicos adoitan ter unha grande capacidade de auto-regulación, o que supón a miúdo un maior éxito académico. A crenza na capacidade propia para levar a cabo unha tarefa de lectura e controlar o éxito da mesma supón un maior uso de estratexias.

Nesta mesma liña, Garner e Alexander (1989: 146) a percepción que un mesmo ten sobre a súa habilidade persoal para levar a cabo unha tarefa é máis importante cá propia habilidade. As expectativas de comprender os textos son máis altas cando os suxeitos se consideran capaces de levar a cabo unha tarefa de lectura con éxito. Isto repercute nunha maior implicación do suxeito na tarefa de lectura e nunha maior posibilidade de éxito na mesma, o que reforza de xeito positivo o comportamento estratéxico.

Na perpetuación de todo comportamento ligado á motivación, como é o caso da posta en marcha da regulación metacognitiva durante a lectura, inflúen de xeito determinante as causas ás cales os suxeitos atribúen os resultados (tanto os éxitos como os fracasos) do seu comportamento.

En 1986 Weiner formulou a súa influente teoría da atribución causal como factor determinante na motivación. Despois da análise de diversos estudos, o autor constatou que os seres humanos tenden a buscar de xeito espontáneo causas ás cales atribuír os seus éxitos e fracasos. Esta busca das causas sería segundo Weiner (1986) común nas situacións da vida cotiá, pero especialmente frecuente en contextos altamente dependentes dos logros (*achievement-related situations*) cando se producen ‘fracasos inesperados’.

A causalidade posúe segundo Weiner (1986: 50-51) tres dimensións:

- Locus de control (externo ou interno)

- Estabilidade (estable ou inestable)
- Grao de control (controlable ou incontrolable)

Para o autor, a motivación e as expectativas de ter éxito ou fracaso nunha tarefa dependen fundamentalmente da estabilidade atribuída ás causas dun fracaso anterior no mesmo tipo de tarefa:

The attributional position is that the stability of a cause, rather than its locus, determines expectancy shifts. If conditions (the presence or absence of causes) are expected to remain the same, then the outcomes experienced on past occasions will be expected to recur. A success under these circumstances would produce relatively large increments in the anticipation of future success, and a failure would strengthen the belief that there will be subsequent failures. On the other hand, if the causal conditions are perceived as likely to change, then the present outcome may not be expected to repeat itself in the future, or there may be uncertainty about subsequent outcomes. A success therefore would yield relatively small increments, if any, and perhaps decrements in the expectancy of subsequent success, whereas a failure need not necessarily intensify the belief that there will be future failures. (Weiner 1986: 85)

Os compoñentes da causalidade ligados ó *locus* de control afectarían á autoestima dos suxeitos, no seguinte sentido: “(...)successful outcomes that are ascribed to the self (e.g., personality, ability, effort) are anticipated to result in greater self-esteem (pride) than success that is externally attributed (e.g., task ease, bad luck)” (Weiner, 1986: 128).

Consideremos a continuación unha aplicación deste modelo de atribución causal ó comportamento lector⁶⁹. Dun xeito xeral, poderíamos afirmar que a percepción dos suxeitos de que posúen un certo grao de control sobre os resultados da tarefa de lectura aumentaría a súa motivación. Se na aplicación da metacognición e das estratexias de lectura inflúe de xeito determinante a motivación, poderíamos afirmar que na perpetuación dun comportamento lector de tipo estratéxico e metacognitivo serán fundamentais as causas ás cales os suxeitos atribúen os seus fracasos e éxitos. Seguindo

⁶⁹ Existen diversas teorías sobre a motivación, en especial na súa aplicación á aprendizaxe de LEs. Especialmente influente no eido da didáctica das linguas é a distinción establecida por Gardner e Lambert (1977, citados en Ushioda 2008: 19) entre motivación integrativa e instrumental. É igualmente relevante a distinción entre motivación intrínseca e motivación extrínseca (Ushioda 2008: 22). Ver Tremblay e Gardner (1995) e Gardner (2007) para unha visión completa da complexidade do estudo da motivación no eido da aprendizaxe da LE.

os postulados do modelo proposto por Weiner (1986), poderíamos formular as seguintes hipóteses:

- Os lectores tenden a buscar as causas polas cales fracasan ou teñen éxito nunha tarefa de lectura, especialmente cando se producen fracasos inesperados en situación altamente dependentes dos logros.
- As expectativas de ter éxito ou fracaso unha tarefa de lectura dependen esencialmente da estabilidade atribuída ás causas dun fracaso anterior na mesma tarefa. Se o suxeito lector non sente que posúe a capacidade para modificar as causas do fracaso anterior (sexan estas internas ou externas), anticipará un fracaso na tarefa de lectura.
- Os éxitos na tarefa de lectura atribuíbles a factores externos (facilidade da tarefa, boa sorte, etc.) non suporán unha mellora no autoconceito do suxeito como lector.
- Os éxitos na tarefa de lectura atribuíbles a factores internos (personalidade, esforzo, habilidade, etc.) suporán unha mellora no autoconceito do suxeito como lector.

2.3.4.4 Estratexias de lectura metacognitivas

Expoñeremos neste apartado algunhas taxonomías de estratexias de lectura que toman como eixe o concepto de regulación metacognitiva, entendida como o control que exercen os suxeitos sobre o seu comportamento durante a realización de tarefas de comprensión.

Ríos Cabrera (1991) proporciona unha das *operacionalizacións* máis exhaustivas do concepto de metacompreensión, que incluíría as seguintes capacidades:

- relacionar a nova información cos coñecementos previos

- ter claros os obxectivos de lectura
- supervisar a aproximación ós obxectivos de lectura
- detectar aspectos importantes do texto
- detectar dificultades de comprensión
- recoñecer as propias limitacións á hora de comprender
- aplicar as estratexias de lectura dun xeito flexible
- avaliar os resultados obtidos
- avaliar a efectividade das estratexias aplicadas, en función da consecución dos obxectivos de lectura.

Para o autor, a metacompreensión estaría estreitamente relacionada coas estratexias de lectura: “(...)la metacompreensión se refiere al conocimiento que tiene el lector acerca de las estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito y al control que ejerce sobre dichas estrategias para que la comprensión sea óptima” (Ríos Cabrera 1991: 278). Así, no proceso de comprensión intervirían as seguintes estratexias:

- técnicas de estudo, definidas como actividades que axudan ó lector a focalizar a atención nos aspectos importantes do texto e a memorizar a información (tomar notas, parafrasear, subliñar, resumir, reler);
- estratexias cognitivas, é dicir, secuencias de accións encamiñadas a axustar os propios recursos cognitivos ás demandas da tarefa de lectura (auto-formulación de preguntas, elaboración de imaxes ou relacións, etc.);
- estratexias afectivas, encamiñadas á creación dun clima que favoreza a comprensión (actitude positiva cara á tarefa, eliminación de distraccións, auto-motivación, control da ansiedade);

- estratexias metacognitivas, constituídas segundo o autor por “(...)la autorregulación y el uso consciente de las técnicas de estudio, las estrategias cognitivas y afectivas” (Ríos Cabrera 1991: 279).

Ríos Cabrera (1991) propón unha análise detallada da dimensión regulativa da metacompreensión que divide en tres procesos: planificación, supervisión e avaliación. O autor propón ademais unha serie de ‘auto-preguntas’ encamiñadas a incrementar o grao de consciencia dos lectores sobre cada un dos compoñentes dos procesos de regulación (Ver táboa 2.1).

PLANIFICACIÓN

- COÑECEMENTOS PREVIOS (Ó comezar a ler, preguntácheste que sabías sobre o tema de lectura?)
- OBXECTIVOS DE LECTURA (Que obxectivos te propuxeches ó ler este material?)
- PLAN DE ACCIÓN (Empregaches algún plan de acción para realizar esta lectura?)

SUPERVISIÓN

- APROXIMACIÓN OU AFASTAMENTO DA META (Que fixeches para determinar se estabas a lograr os teus obxectivos de lectura?)
- percepción DE ASPECTOS IMPORTANTES (Como soubeches cales eran os aspectos importantes do texto?)
- percepción DE DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN (Como determinaches cales son as partes do texto máis difíciles de comprender?)
- COÑECEMENTO DAS CAUSAS DAS DIFICULTADES (Por que cres que se che fixo difícil a comprensión desas partes do texto?)
- FLEXIBILIDADE NO USO DAS ESTRATEXIAS (Cando te decataches de que non estabas a comprender adecuadamente o texto, que fixeches?)

AVALIACIÓN

- AVALIACIÓN DOS RESULTADOS LOGRADOS (Cando remataches de ler, como comprobaches se comprenderas o texto?)
- AVALIACIÓN DA EFECTIVIDADE DAS ESTRATEXIAS EMPREGADAS (Que pasos levados a cabo durante a lectura che facilitaron a comprensión do texto?)

Táboa 2 1. Categorias da regulación metacognitiva e preguntas de autoavaliación (Ríos Cabrera, 1991: 281).

O primeiro compoñente da dimensión autorreguladora da metacognición sería a planificación. A planificación incluíría á súa vez tres elementos: a aplicación dos coñecementos previos, o establecemento de obxectivos claros de lectura e a elaboración

dun plan de acción para realizar a tarefa de lectura. A activación dos coñecementos previos adecuados supón, segundo o autor, a intervención da ‘metamemoria’, posto que o suxeito lector precisa reflexionar sobre aquilo que coñece ou descoñece (Ríos Cabrera 1991: 282-283). Como apunta Ríos Cabrera, dentro destes coñecementos previos están tamén incluídos os coñecementos de tipo metacognitivo:

(...) los conocimientos previos abarcan tanto lo que el sujeto sabe sobre el tema tratado en la lectura como el conocimiento que el lector tiene del funcionamiento de su propio sistema cognitivo (autoconocimiento) y se definen como el caudal de información, almacenado en la memoria a largo plazo, que el lector recupera cuando lee y que se vincula directamente tanto con el tema sobre el cual lee como con sus recursos cognitivos como lector. (1991: 283)

O establecemento dun obxectivo de lectura supón a contextualización da tarefa dentro dun contexto de ‘solución de problemas’: o suxeito pregúntase sobre os motivos polos cales realiza dita tarefa e diseña un plan de acción para levala a cabo.

O segundo compoñente da regulación da lectura identificado por Ríos Cabrera é a supervisión, que supón un control constante do estado de comprensión en función do obxectivo de lectura:

Se refiere a la comprobación, sobre la marcha, de la efectividad de las estrategias usadas; requiere que el lector se pregunte constantemente acerca de su progreso en la comprensión del texto, lo cual supone verificar si está logrando sus objetivos o no, detectar cuándo enfrenta dificultades para la comprensión y seleccionar estrategias que le permitan superarlas. (Ríos Cabrera, 1991: 284)

Para que a tarefa de supervisión poida levarse a cabo con éxito é preciso que se cumpran unha serie de requisitos. En primeiro lugar, é necesario que o suxeito teña claros cales son os seus obxectivos de lectura, posto que estes determinan o grao de comprensión necesario e o plan de acción a aplicar. En segundo lugar, é esencial que o lector sexa capaz de discriminar os elementos importantes do texto e os elementos secundarios, sempre en función da tarefa de lectura. En terceiro lugar, o lector debe ser consciente do grao de comprensión (ou incluso da ausencia da mesma), así como das

causas das dificultades. En último lugar, é imprescindible que o suxeito sexa capaz de modificar o seu plan de acción estratéxico cando detecta que os obxectivos de lectura non están a ser cumpridos.

O ciclo da autorregulación culmina na avaliación, que supón unha reflexión consciente do lector sobre a tarefa de lectura. Esta avaliación posúe dúas dimensións: a consecución do obxectivo de lectura específico e a efectividade do plan de acción empregado. Aínda que o autor non fai referencia a este aspecto, é esperable que a avaliación da efectividade do plan de acción teña repercusións a longo prazo no coñecemento de tipo metacognitivo. Se o lector considera que o éxito na tarefa de lectura está determinado polo uso de certas estratexias de lectura, é esperable que estas se consoliden no comportamento lector do suxeito.

Morles (1991) considera que as estratexias de regulación constitúen un subgrupo dentro das estratexias de lectura⁷⁰. Segundo o autor, o proceso de lectura está integrado por tres elementos fundamentais que constitúen o punto de partida da súa taxonomía de estratexias de lectura (ver táboa 2.2):

- procesamento da información.
- a resolución de problemas de comprensión.
- a autorregulación dos dous procesos anteriores.

⁷⁰ Segundo Morles (1991) cada grupo de estratexias contén un número ilimitado de elementos, algúns dos cales son comúns a varios individuos, pero de carácter idiosincrático a maioría. Puntualiza tamén o autor que non tódalas estratexias que emprega un lector son eficientes; algunhas poden selo só para certos lectores ou baixo unhas circunstancias determinadas (Morles, 1991: 263).

ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO:

- Estratexias de organización.
- Estratexias de elaboración.
- Estratexias de focalización.
- Estratexias de integración.
- Estratexias de verificación.

ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE INTERPRETACIÓN:

- Estratexias xerais de comprensión.
- Estratexias específicas para resolver problemas de comprensión.

ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN DO PROCESO DE LECTURA:

- Estratexias de planificación.
- Estratexias de execución.
- Estratexias de avaliación.

Táboa 2 2. Estratexias de lectura segundo Morles (1991)

As estratexias de procesamento da información⁷¹ son definidas do seguinte xeito polo autor: “(...)actividades mentales, no siempre conscientes, que realiza el lector para manipular y transformar la manera cómo está presentada la información en el texto escrito, con el propósito de hacerla más significativa” (Morles, 1991: 262). Como podemos observar nesta definición para o autor son tamén estratexias cognitivas aquelas operacións mentais que se aplican dun xeito inconsciente. Como manifestamos en diversas ocasións ó longo desta tese, consideramos difícil aceptar un concepto de estratexia que non inclúa entre os seus elementos definitorios a consciencia. Consideramos que as estratexias de lectura xerminan nun espazo de solución de problemas de comprensión que se crea cando as demandas da tarefa, as características do texto ou as carencias do suxeito se interpoñen entre este e a consecución do obxectivo de lectura. Este espazo de solución de problemas implica un elevado grao de conciencia sobre tódolos factores implicados no proceso de lectura.

Dentro das estratexias de procesamento, Morles (1991) establece cinco categorías:

⁷¹ O autor refírese tamén a este tipo de estratexias como ‘cognitivas’ (Morles, 1991: 263).

- estratexias de organización, definidas como operacións mentais encamiñadas a organizar a información textual co obxecto de facela máis significativa. Estas estratexias de organización poden operar en función de diferentes criterios (orde cronolóxica, espacial, xerárquica, indutiva, dedutiva, causa-efecto, etc.).
- estratexias de elaboración, entendidas como accións mentais para a creación de novos elementos relacionados co contido do texto (creación de exemplos ou analoxías, aplicación de esquemas, elaboración de paráfrases, elaboración de predicións, hipóteses e inferencias, etc.).
- estratexias de focalización, empregadas para facer máis preciso o significado da información contida no texto. Supoñen sempre unha localización da información central do texto.
- estratexias de integración, destinadas a unir dun xeito coherente a información sucesiva que aparece no texto, así como a integrar esta nova información dentro dos coñecementos previos do suxeito.
- estratexias de verificación, constitúen operacións mentais que teñen como obxectivo determinar ata que punto as interpretacións parciais do texto son coherentes entre si e cos coñecementos previos do suxeito. Asemade, consisten tamén na comprobación da orixe dos problemas de comprensión.

O segundo elemento na taxonomía de estratexias de Morles (1991) son as estratexias que os suxeitos lectores empregan cando detectan un problema de comprensión. Existirían dous tipos de estratexias:

- estratexias xerais, que poden ser aplicables a diferentes tipos de problemas de comprensión. Entre este tipo de estratexias cita o autor as seguintes: relectura,

paráfrase, xeración de imaxes mentais, formulación de hipóteses ou creación de analoxías.

- estratexias específicas para problemas concretos de comprensión:
 - estratexias para establecer o significado das palabras descoñecidas. Entre este tipo de estratexias estarían a inferencia partindo do contexto, a dedución a partires da morfoloxía da palabra, a formulación de hipóteses provisionais, así como a perseveranza no acto de lectura coa finalidade de comprender o sentido global;
 - estratexias para identificar as ideas principais do texto e descartar información redundante;
 - estratexia para atopar a interpretación adecuada dunha oración, como por exemplo a relectura, a xeración de imaxes mentais ou a paráfrase;
 - estratexias para identificar os sintagmas ós cales se refiren as anáforas ou catáforas. Entre estas estratexias cita o autor a auto-formulación de preguntas.

O derradeiro grupo de estratexias identificadas por Morles (1991) correspóndese coas estratexias de regulación do proceso de lectura, que o autor identifica coa metacompreensión, é dicir, co estado de comprensión que manifesta o lector sobre o seu proceso de comprensión e a regulación que exerce sobre o mesmo: “Este estado implica el uso consciente e intencional de sus conocimientos y habilidades durante el proceso de la comprensión de la lectura y la auto-regulación del desarrollo de este proceso” (Morles, 1991: 270). Se comparamos a definición deste tipo de estratexias coa definición das estratexias de procesamento ou cognitivas, observaremos no caso das estratexias de regulación o autor subliña o compoñente consciente e intencional. Polo

tanto, podemos afirmar que, para o autor, as estratexias de lectura non só se distinguen polo obxectivo ó cal están encamiñadas senón tamén polo grao de conciencia que o suxeito ten das mesmas.

Para Morles (1991) a capacidade de autorregulación pode ser incrementada proporcionándolles ós lectores información sobre a natureza do proceso de comprensión, sobre os factores que interveñen no mesmo e as estratexias que poden servir para solucionar problemas específicos. Con este obxectivo o autor propón obxectivos que deben ser fomentados non lectores, pertencentes a tres dimensións da regulación:

- Planificación:
 - Pensar nos obxectivos da tarefa de lectura.
 - Considerar os factores facilitadores e adversos.
 - Analizar as características do material de lectura.
 - Deseñar un modo de enfrontar a tarefa de lectura, dadas as circunstancias previas.
 - Decidir que estratexias se van empregar.
- Execución:
 - Supervisar as estratexias empregadas.
 - Comprobar a eficacia das estratexias empregadas.

- Axustar o uso de estratexias se o grao de eficacia non é o desexado.
- Avaliación:
 - Avaliar a consecución dos obxectivos de lectura.
 - Incrementar o grao de conciencia sobre o proceso de lectura.

2.4 CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO, MONITORIZACIÓN E AVALIACIÓN.

Dentro dunha perspectiva construtivista da lectura, Pressley e Afflerbach (1995) levaron a cabo unha das revisións máis exhaustivas de estudos primarios⁷² sobre protocolos verbais xerados durante a lectura, co obxectivo de “(...)identify and describe exhaustively the many processes, including strategies and responses, that readers carry out consciously as they read” (Pressley e Afflerbach, 1995: 15). Como observamos, Pressley e Afflerbach (1995) falan de ‘procesos’, baixo os que inclúen ‘estratexias’ e ‘respostas’, sen definir nin distinguir ambos termos, aínda que resaltando o carácter consciente dos procesos: “There was a great deal of evidence across the many self-reports that readers are aware of many different aspects of the reading process, with awareness affecting both strategies that were elected to cope with coming to understand text and evaluations that readers made of the text” (Pressley e Afflerbach, 1995: 30).

Desta análise de estudos primarios xurdiron tres grandes tipos de actividades⁷³, que operan dun xeito dinámico antes, durante e despois da lectura: os procesos de

⁷² O traballo de Pressley e Afflerbach (1995) foi froito da recompilación dos resultados de diferentes estudos empíricos sobre protocolos verbais resultantes de tarefas de lectura. Os propios autores recoñecen a heteroxeneidade dos estudos analizados, tanto polas variables a investigar, as características dos suxeitos ou a natureza das tarefas de comprensión, algunhas delas totalmente afastadas do que podemos considerar ‘lectura natural’. Asemade, algúns dos artigos que analizaron os autores proporcionaban moi pouca información sobre os métodos e materiais empregados, de sorte que sería imposible refutar os resultados, máis aínda cando as operacionalizacións da lectura son moi diferentes. Porén tódolos estudos analizados tiñan en común que empregan como metodoloxía de investigación os protocolos verbais xerados durante tarefas de comprensión de textos.

⁷³ Este é o termo empregado por Pressley e Afflerbach (1995).

construción de significado, a monitorización e a avaliación. Como os propios autores aclaran, estes tres procesos non deben ser entendidos como etapas illadas, senón como actividades complementarias que interactúan e se retroalimentan durante o transcurso da lectura.

2.4.1 Construción de significado

As actividades incluídas baixo a etiqueta ‘construción de significado’ están encamiñadas a comprender o contido do texto. O primeiro elemento que destaca na caracterización da lectura feita por Pressley e Afflerbach (1995) é que o proceso de comprensión comeza antes de que os suxeitos coa lectura profunda do texto. Unha visualización previa é suficiente para que a maioría dos lectores realicen unha comparación entre a demanda da tarefa e os recursos dos que dispoñen, podendo incluso decidir abandonar a lectura. Ó mesmo tempo a lectura non sempre é realizada dun xeito lineal, senón que o lector tende a discriminar entre a información relevante e irrelevante, así como entre as partes do texto que conteñen dita información.

O segundo elemento a destacar na fase de construción de significado identificada por Pressley e Afflerbach (1995) é a tendencia dos lectores a ir máis aló da información proporcionada polo texto, mediante a xeración de hipóteses e a elaboración de inferencias. Neste tipo de actividades son determinantes os coñecementos previos, xa que potencian a interacción entre o lector e o texto, e en certa medida determinan a interpretación do mesmo⁷⁴. Unha vez elaboradas as hipóteses ou as inferencias o lector tende a contrastalas coa información atopada de modo sucesivo, co obxectivo de refutalas ou ben confirmalas. O lector pode incluso xerar varias hipóteses iniciais que

⁷⁴ Paradoxalmente, os protocolos verbais non adoitan evidenciar un grande uso dos coñecementos previos, quizais, aventuran os autores, porque estes son activados dun xeito inconsciente (Pressley e Afflerbach, 1995: 33). Cando Pressley e Afflerbach (1995) falan de coñecementos previos refírense tanto os coñecementos que o lector posúe sobre o tema que aborda o texto como os coñecementos sobre a estrutura do mesmo ou o estilo ou ideoloxía do autor.

compiten entre si, eliminando progresivamente aquelas que non se adecúan ó contido ou estrutura do texto. Porén é curioso que os autores sinalan que certo número de suxeitos poden decidir manter unha hipótese errónea, aínda que entre en clara contradición co texto (Pressley e Afflerbach, 1995: 42).

ANTES DA LECTURA:

- Establecemento dun obxectivo de lectura.
- Previsualización do texto para unha discriminación entre información relevante/irrelevante.
- Abandono da lectura si hai un desaxuste entre o contido do texto e a demanda da tarefa.
- Activación dos coñecementos previos.
- Xeración dunha hipótese inicial.

DURANTE A LECTURA:

- Lectura selectiva lineal do texto, deténdose cando aparece información importante.
- Busca da información importante en función dos seguintes criterios: obxectivos da tarefa de lectura, intereses persoais, características da información, palabras clave, conceptos reiterados, vocabulario específico.
- Elaboración consciente de inferencias e posterior confirmación ou refutación das mesmas.
- Lectura selectiva: só partes importantes.
- Lectura en voz alta para minorar o proceso ou incrementar a memoria.
- Toma de notas.
- Paráfrase da información.
- Busca de patróns no texto.
- Xeración de predicións e hipóteses sobre o contido/estrutura do texto, tomando como base a comprensión parcial do contido do texto, as pistas macroestruturais e os coñecementos previos (autor, tema, etc.).
- Confirmación/ refutación das hipóteses sobre contido/estrutura do texto.
- Interpretación subxectiva do texto.

DESPOIS DA LECTURA:

- Relectura.
- Accións cognitivas enfocadas a manter o contido do texto na memoria: lectura en voz alta, elaboración de resúmenes.
- Reflexión sobre o contido.

Táboa 2 3. Estratexias de construción de significado (Pressley e Afflerbach, 1995)

2.4.2 Monitorización

A monitorización descrita por Pressley e Afflerbach (1995: 62-75) como actividade de control do proceso de lectura posúe cando menos tres dimensións:

- Consciencia sobre o acto de lectura, e sobre o fracaso ou éxito da tarefa de lectura.

- Consciencia sobre a existencia de problemas, e capacidade para detectar a fonte dos mesmos.
- Capacidade para solucionar dun xeito eficaz os problemas de comprensión.

En primeiro lugar, os lectores son conscientes das características do texto a moi diferentes niveis (Pressley e Afflerbach, 1995: 62-63), o que permite un axuste continuo entre os recursos cos que conta o lector (texto, coñecementos previos) e as demandas da tarefa: “(...)there can be awareness of text at a variety of levels, from very broad characteristics such as the difficulty of the text, its style, and its relationship to what one believes or knows already, to very specific characteristics such as the spelling of individual words and the adequacy of particular punctuation marks” (Pressley e Afflerbach, 1995: 63).

É esta consciencia sobre o proceso de lectura a que lle permite ó lector detectar os elementos do texto, ou incluso as carencias propias, que están a impedir a consecución da comprensión do texto: “Monitoring of various text characteristics and task requirements by readers is critical to regulation of reading processes, with readers consciously aware of how text qualities and reading goals/task demands affect processing decisions” (Pressley e Afflerbach, 1995: 65).

Unha dimensión interesante da monitorización é a capacidade do lector competente para dosificar os seus esforzos na procura do significado dun xeito racional; por exemplo, a presenza dunha palabra descoñecida non sempre significa un obstáculo para a comprensión, polo tanto, non sempre é necesario investir tempo e esforzo en atopar o seu significado.

DURANTE A LECTURA:

- Avaliación das características do texto a diferentes niveis (contido, dificultade, estilo do texto, estilo do autor, características lingüísticas).
- Avaliación da relación entre os coñecementos previos e o tema do texto.
- Avaliación do proceso de extracción de significado do texto (obxectivo da tarefa, estratexias empregadas, éxito ou fracaso na comprensión).
- Identificación dos problemas de comprensión.
- Identificación das estratexias para solucionar os problemas de comprensión (a nivel de palabra/frase, ou máis aló do nivel da palabra/frase).
- Axuste entre características do texto e demandas da tarefa.

DESPOIS DA LECTURA:

- Consciencia sobre a comprensión do texto; o suxeito non buscará máis información adicional se considera que comprendeu o texto.
- Percepción por parte do suxeito de desaxustes entre a macroestrutura hipotética que acadou e a información proporcionada polo texto; algunhas das preguntas que xurdiron ó longo da lectura non foron respondidas, polo tanto seguirá buscando o significado do texto.

Táboa 2 4. Estratexias de monitorización Pressley e Afflerbach (1995)

2.4.3 Avaliación

Pressley e Afflerbach (1995) son conscientes da dificultade de distinguir na práctica entre as actividades de ‘monitorización’ e ‘avaliación’, por iso matizan a diferenza deste xeito: “Monitoring is focused on making processing decisions and is future oriented – what to do next; evaluation focuses on the worth of what has been processed” (79). Tal e como e descrita polos autores, a avaliación ten moito de reacción afectiva e intelectual ó texto, pois implica a consideración crítica do estilo, así como da validez e relevancia do contido (Pressley e Afflerbach, 1995: 75-78).

AVALIACIÓN DO TEXTO NO SEU CONXUNTO:

- Avaliación anterior á lectura tomando como base os coñecementos previos.
- Aceptación non crítica do texto cando o lector non posúe coñecementos previos.
- Aceptación non crítica do texto cando este semella ser unha simple relación de datos non ambiguos.
- Aceptación crítica do texto cando o lector posúe un nivel aceptable de coñecementos previos e está de acordo coa información presentada no texto.
- Escepticismo.
- Conciencia da necesidade de ir máis alá da información presentada explicitamente no texto para poder comprendelo.

AVALIACIÓN DE ASPECTOS ESPECÍFICOS DO TEXTO:

- Avaliación do estilo do texto (escritura, calidade dos exemplos, características físicas).
- Avaliación do contido do texto (relevancia, novidade, aprobación/desaprobación do contido, validez/calidade dos argumentos presentados, fiabilidade da información, interese do contido, avaliación dos personaxes).
- Reaccións afectivas ó texto.
- Reacción de ansiedade ante a imposibilidade de comprender o texto.
- Delonga da avaliación do texto ante a necesidade de reflexionar.

Táboa 2 5. Estratexias de avaliación Pressley e Afflerbach (1995)

Estes tres tipos de actividades, entendidas como parte dun proceso dinámico, conforman un perfil de lector competente que se comporta dun xeito ‘estratéxico’, sendo capaz de orquestrar os seus recursos dun modo flexible e eficaz para satisfacer as demandas da tarefa de lectura:

(...) skilled readers know and use many different procedures (strategies) in coming to terms with text: they proceed generally from front to back of documents when reading. Good readers are selectively attentive. They sometimes make notes. They predict, paraphrase, and back up when confused. They try to make inferences to fill in the gaps in text and in their understanding of what they have read. Good readers intentionally attempt to integrate across the text. They do not settle for literal meanings but rather interpret what they have read, sometimes constructing images, other times identifying categories of information in the text, and on still other occasions engaging in arguments with themselves about what a reading might mean. After making their way through text, they have a variety of ways of firming up their understanding and memory of the messages in the text, from explicitly attempting to summarize to self-questioning about the text to rereading and reflecting. (Pressley e Afflerbach, 1995: 79)

2.4.4 Estratexias de solución de problemas

As estratexias de construción de significado, monitorización e avaliación teñen lugar sempre que se produce a lectura dun texto, segundo os autores. Porén, Pressley e

Afflerbach (1995: 69-73) tamén detectaron o uso dun tipo específico de estratexias que os suxeitos poñían en práctica cando atopaban problemas de comprensión específicos. Consideraron que a este respecto existían dous grandes tipos de estratexias de solución de problemas (ver táboa 2.6):

- estratexias relativas á palabra ou á frase
- estratexias relativas a estruturas superiores á frase.

ESTRATEGIAS RELATIVAS Á PALABRA OU Á FRASE:

-Avaliación da importancia da palabra con respecto á consecución da tarefa de lectura.
-Decisión de que a palabra non é relevante, polo tanto o lector esquécese da mesma e segue a ler.
-Decisión de que a palabra é relevante, polo tanto o lector dirixe o seu esforzo cognitivo dun xeito consciente cara a aclaración do significado da mesma mediante: relectura do texto que contén a palabra ou frase, uso de pistas contextuais para interpretar a palabra ou frase (relectura do texto anterior/posterior), intentos de determinar o tipo de palabra, activación de esquemas de coñecementos, intentos de inferir o significado da palabra, busca dun sinónimo, uso de pistas estruturais.
-Se o lector acada un significado hipotético, avaliación do sentido no contexto.
-Se o lector acada un significado hipotético que non ten sentido no contexto de significado do texto, avaliación da idoneidade deste último.
-Se o lector non acada un significado hipotético adecuado ó contexto, abandono da lectura.
-Uso do dicionario.

ESTRATEGIAS RELATIVAS A ESTRUTURAS SUPERIORES Á FRASE:

-Decisión, por parte do lector, de non iniciar un comportamento compensatorio ante un erro de comprensión, ben por considerar que non é preciso para o éxito da tarefa de lectura, ou por atribuír as dificultades as súas carencias ou a un fallo do autor.
-Decisión de iniciar un comportamento compensatorio ante un erro de comprensión mediante: lectura lenta e coidadosa, perseveranza na tarefa de lectura coa esperanza de que o problema de comprensión se aclare máis adiante, análise coidadosa do texto, relectura, salto cara adiante no texto, activación dos coñecementos previos,
-Ante a existencia de múltiples interpretacións válidas, que compiten entre si: análise coidadosa do texto, reconsideración do significado global, elaboración de inferencias, nova activación dos coñecementos previos.
-Ante a ausencia dunha interpretación satisfactoria, ignorancia da parte problemática e concentración nas partes comprensibles do texto.
-Uso de analoxías para comprender o significado do texto.
-Ante a consideración de que non é posible acadar o obxectivo da tarefa de lectura, reconsideración do obxectivo.
-Busca de información noutras fontes.
-Distorsión da información do texto para construír unha interpretación acorde coa hipótese xa formulada polo lector.
-Distracción, evasión.
-Abandono do intento de comprender o texto.

Táboa 2 6. Estratexias de solución de problemas (Pressley e Afflerbach, 1995)

A nivel local, o principal problema de comprensión que pode presentarse durante a lectura é o descoñecemento dunha palabra. Ante esta dificultade o suxeito non tende a actuar dun xeito automático, senón que sopesa a relevancia da palabra para a consecución do obxectivo final, que non é outro que a comprensión do texto. Se a palabra é considerada irrelevante, o lector decidirá normalmente ignorala. Se, pola contra, o lector xulga que a palabra descoñecida é relevante para a comprensión do texto, entón botará man de tódolos recursos á súa disposición: o co-texto, a morfoloxía da palabra e os coñecementos previos de todo tipo. Se estas fontes de información permiten a elaboración dunha hipótese sobre o significado da palabra, o suxeito pode avaliar a idoneidade da mesma á luz do sentido xeral do texto. Se non se produce unha correspondencia entre ambos elementos, o lector pode incluso distorsionar o sentido do texto en función da hipótese de significado outorgada á palabra. Entre as estratexias das que pode botar man o suxeito están tamén a decisión de seguir lendo a pesares de non atopar unha hipótese satisfactoria ou mesmo consultar un dicionario.

Este mesmo proceso estratéxico a nivel local ten a súa analoxía cando as dificultades se presentan a un nivel global de comprensión e afectan a estruturas máis amplas. Ante calquera dificultade de lectura o suxeito sopesa coidadosamente a posibilidade de investir esforzo cognitivo e tempo na resolución da mesma. Se decide facelo, o lector busca apoio en numerosas fontes de información, explotando tódolos recursos que ofrece o texto, tódolos coñecementos que posúe e as posibilidades de apoio externo coas que conta.

Polo tanto, no marco de lectura presentado por Pressley e Afflerbach (1995), as estratexias de lectura están encamiñadas a potenciar a interacción entre tódolos factores involucrados no proceso de comprensión. Dende o comezo do acto de lectura, o suxeito

intenta construír o significado do texto, monitorizando de xeito coidadoso o proceso e avaliando a consecución dos obxectivos. O suxeito é igualmente capaz de poñer en marcha estratexias específicas de solución de problemas de comprensión cando estes aparecen.

2.5 AS ESTRATEXIAS DE COMPRENSIÓN DO DISCURSO ESCRITO NO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DOS MODELOS MENTAIS

Abordaremos a continuación unha visión un tanto diferente das estratexias de lectura. Como xa expuxemos con anterioridade, Van Dijk e Kintsch (1983) formulan un modelo de comprensión textual de carácter intrinsecamente estratéxico, e ofrecen unha ampla discusión en torno ás estratexias. Algunhas das estratexias implicadas no proceso de comprensión do discurso son de carácter lingüístico, outras implican o uso de coñecementos xerais sobre o mundo, de coñecementos episódicos, de opinións, crenzas, actitudes ou intereses (Van Dijk e Kintsch, 1983: 61).

2.5.1 Estratexia no marco do procesamento de información

Como sinalan Van Dijk e Kintsch (1983: 62), o termo estratexia procede do termo grego *στρατηγία* e ten sido usado en moi diferentes ámbitos, pero “In all those cases the concern is not merely with reaching a goal, but with reaching it in some optimal way (e.g., quickly, effectively, or with low cost)”. Unha estratexia sempre aparece asociada a unha acción que ten como obxectivo cambiar a situación actual; pero como matizan os autores, o éxito da acción concreta non é suficiente: as consecuencias da acción deben ser tamén as desexadas:

Actions are a specific kind of event. They imply changes in the world –they establish these changes or prevent them from occurring. Hence, they are particular ways of changing states of affairs into other states of affairs, changes that are the consequences of bodily doings, whereas the doings in turn are controlled by cognitive information, such as purposes and their underlying desires, wants, preferences, decisions, or other motivational structures. The final state, as intended by the agent, is the result of an action. If the results

are in accordance with the intentions of the agent, we say that the action is weakly successful. In general, though, agents will not only want to bring about results, that is, final states of actions (e.g. an open door as the final state of the action of opening a door), but have more far-reaching purposes. They want the action (and its result) to bring about some desired goal: a state or event that is a consequence of the action (we open doors not just to open them, but usually to leave or enter, or to let somebody else leave or enter). Such consequences may, of course, be beyond the control of the agent. In that respect we say that our actions may fail: They may not achieve the goal we aimed at. If they do achieve their goal, we say that they are strongly successful. (Van Dijk e Kintsch, 1983: 63).

Dende a perspectiva cognitiva proposta polos autores podemos observar varias dimensións do proceso estratéxico. Por unha banda as estratexias están rexidas por unha intención que leva a poñer en marcha unhas determinadas accións, que poden ter varios resultados. Pero por outra banda, toda estratexia contempla a consecución dun obxectivo, que está máis aló dos resultados da acción e do control do suceso, posto que depende das consecuencias da acción.

É evidente que un mesmo obxectivo pode ser realizado a través de diferentes accións estratéxicas, pero non todas elas supoñen o mesmo custo, de sorte que o suceso –cando menos un suceso racional- tomará a decisión en termos ‘económicos’:

A rational agent will in such cases try to reach an optimal goal along the lowest cost path, that is, in the easiest way. Often thing will not be so clear-cut: Optimal goals may be reached only via high cost paths. The agent will then have to decide, by comparing costs and goals (a means-end analysis), what his or her preferences are: easy actions with minimal goal attainment (...) or maximizing the goal with further cost. (Van Dijk e Kintsch, 1983: 64)

Como podemos observar, as estratexias son para os autores representacións cognitivas que conducen á accións encamiñadas cara obxectivos. Implican, polo tanto, unha representación global dos medios para acadar un obxectivo; pero unha representación realizada en base a unha certa idea de ‘optimidade’: é dicir, unha noción por parte do suceso de cal é a mellor forma de acadar un determinado obxectivo. Seguindo esta estratexia, e tomando o criterio da optimidade, o suceso leva a cabo diferentes accións específicas.

Observamos que os autores diferencian plenamente as estratexias como ‘representacións globais’ e as accións específicas que se levan a cabo seguindo o criterio imposto pola estratexia, que “(...)pertains to a global way of deciding, in advance, which kinds of action alternatives will be taken along a course of actions” (Van Dijk e Kintsch, 1983: 65). Do mesmo xeito, os autores tamén diferencian a estratexia dos ‘plans’, que serían as representacións globais do contido do obxectivo da estratexia. Van Dijk e Kintsch (1983: 66) aínda distinguen outros dous termos: ‘movemento’ e ‘táctica’. Movemento (*move*) sería cada acción funcional enmarcada dentro dunha secuencia, “(...)any action that is accomplished with the intention of bringing about a state of affairs that directly or indirectly will (probably) lead to a desired global goal” (Van Dijk e Kintsch, 1983: 66). O termo de táctica quedaría reservado para un conxunto organizado de estratexias.

2.5.2 As estratexias lingüísticas

Do mesmo xeito que existen estratexias aplicadas a outros campos da acción humana, o uso da linguaxe tamén supón un comportamento estratéxico por parte dos suxeitos. Durante os procesos de comprensión e produción da linguaxe, os usuarios da mesma enfróntanse a numerosas situacións que posúen un punto de partida que debe ser modificado cara a un obxectivo final, por confuso que este sexa (Van Dijk e Kintsch, 1983: 71). O uso da linguaxe significa en moitas ocasións a consecución de tarefas complexas que deben ser fraccionadas en sub-tarefas para facilitar a consecución final do obxectivo; implica ademais a aplicación dun criterio estable, é dicir, dunha estratexia, que permita seleccionar de xeito coherente as diferentes opcións dispoñibles en cada momento: “(...)language strategies are being postulated because we assume that the language user as an agent *and* his or her cognitive system will try to perform their

tasks as quickly, as well, as easily, as cheaply, etc., as possible” (Van Dijk e Kintsch, 1983: 73).

As ‘estratexias lingüísticas’ están incluídas segundo os autores dentro da categoría xeral de ‘estratexias cognitivas’; neste punto é no cal Van Dijk e Kintsch introducen a idea de que o suxeito non controla dun xeito consciente tales estratexias: “(...)in most cases will not be preprogrammed, intended, conscious or verbalizable by the language user. Rather, we should say, they are strategies of the cognitive system, usually beyond the conscious control of the language user” (Van Dijk e Kintsch, 1983: 71).

En principio, esta automatización, con todo o que implica dende unha perspectiva cognitiva, beneficiaría ó usuario da lingua. É dicir, dende os postulados do procesamento da información (Anderson, 1983, 1985) todo proceso que require un control consciente por parte do suxeito reduce a súa capacidade para realizar de xeito paralelo outras actividades, ou ben para realizar unha soa tarefa cando esta é complexa.

Porén, a idea de que as estratexias están fóra do acceso da consciencia crea problemas metodolóxicos sobre a posibilidade de validar o modelo que presentan os autores. Se os suxeitos non poden explicar as estratexias que empregan, só poderíamos acceder ás mesmas dun xeito indirecto e, polo tanto, facilmente cuestionable.

Unha das características esenciais das estratexias no modelo de comprensión do discurso exposto por Van Dijk e Kintsch (1983) é a súa flexibilidade e a súa capacidade para operar aínda cando o suxeito conta cun *input* incompleto:

Strategies are flexible and operate on many different kinds of *input*; they must be able to function with incomplete, partial *input*; they must operate in parallel on several different levels of analysis, the results on one level affecting the processes on the other; they are fundamentally nondeterministic and often produce a large number of alternative outcomes varying in plausibility. (Van Dijk e Kintsch, 1983: 96-97)

É precisamente esta flexibilidade a que diferenza ás estratexias lingüísticas das regras da linguaxe, “Whereas rules of language account for some rather general norm, that is, formulate what is held to be correct by language users of a certain group in certain context, a language strategy accounts for what is effective, for example, for producing or understanding correct utterances in a certain way” (Van Dijk e Kintsch, 1983: 72).

Á marxe de ser flexibles, ás estratexias lingüísticas posúen a capacidade de operar dun xeito ascendente (tomando como punto de partida o *input*), pero tamén dun xeito descendente (partindo dos coñecementos previos, da memoria episódica, das expectativas e crenzas dos suxeitos) (Van Dijk e Kintsch, 1983: 97). Só deste xeito se garante unha transformación real, un procesamento, do *input* recibido.

2.5.3 As estratexias de comprensión do discurso escrito

A comprensión dun texto escrito significa sempre a interacción entre o suxeito e o texto, polo que “(...)we have to make explicit not only the various structural properties of the text itself, but also the knowledge of the reader about the (kind of) situation and events denoted by the text and about the communicative context in which the text is understood” (Van Dijk e Kintsch, 1983: 98).

Van Dijk e Kintsch (1983: 98-107) identifican as seguintes estratexias que interveñen no proceso de comprensión dos textos:

- estratexias socioculturais
- estratexias comunicativas
- estratexias xerais de lectura
- estratexias de comprensión local
- estratexias de coherencia local

- estratexias de coherencia global (macroestratexias)
- estratexias esquemáticas
- estratexias de uso do coñecemento.

- Estratexias socioculturais.
- Estratexias comunicativas.
- Estratexias xerais de lectura.
 - lectura dos titulares para obter unha idea xeral sobre o tema
 - activación dos coñecementos e opinións sobre o tema
 - decisión sobre a relevancia do texto en función dos obxectivos de lectura
 - estimación do tempo para realizar a tarefa.
 - si texto relevante e tempo dispoñible, decisión favorable á lectura do texto.
 - si texto non relevante ou non dispoñemos de tempo, busca de alicientes adicionais.
 - consideración durante a lectura dos dous criterios anteriores.
- Estratexias de comprensión local.
- Estratexias de coherencia local.
- Estratexias de coherencia global.
- Estratexias esquemáticas.
- Estratexias de uso do coñecemento.

Táboa 2 7. Estratexias de comprensión do discurso escrito Van Dijk e Kintsch (1983)

A característica esencial das 'estratexias socioculturais' é que están dirixidas cara a un obxectivo de tipo xeral, inserido nun contexto sociocultural. O exemplo ofrecido polos autores é a lectura dun artigo periodístico de tipo político: unha das estratexias de tipo sociocultural que operaría durante a lectura dun texto deste tipo podería ser 'adquirir coñecementos sobre este tema para poder opinar del en público', por exemplo.

As 'estratexias comunicativas' presentes nun acto de lectura como o que empregan os autores para exemplificar o seu modelo correspóndense cos obxectivos comunicativos (buscar información política, ler un semanal, ler tódolos artigos sobre política, etc.) en función dese obxectivo dirixido pola estratexia sociocultural que mencionábamos previamente (adquirir coñecementos sobre este tema para poder opinar del en público). As estratexias comunicativas tamén rexen a decisión de activar

coñecementos (coñecementos do tema, pero tamén coñecementos sobre os medios para obter os coñecementos sobre o tema) e crenzas, opinións e actitudes (sobre o tema, neste caso política, pero tamén sobre o medios de obtención da información).

Van Dijk e Kintsch (1983: 101) inclúen na súa listaxe de estratexias aquelas que son específicas do proceso de interacción entre lector e texto:

- a lectura dos titulares para facerse cunha idea xeral do texto
- a activación dos coñecementos previos e das opinións sobre o tema
- a ponderación da relevancia do texto en función do obxectivo definido (obter información sobre o tema)
- a estimación do tempo dispoñible para levar adiante a tarefa.
- decisión favorable á lectura se o texto é relevante e hai tempo dispoñible.
- se o texto non é relevante e non hai tempo dispoñible, consideración da presenza dalgún elemento que introduza un interese especial (ilustración, autor, etc.).
- durante a lectura do texto, ponderación continua dos dous criterios anteriores (relevancia, tempo dispoñible), de modo que en calquera momento o suxeito lector pode decidir abandonar a lectura.

As estratexias de 'comprensión local' combinan a activación do significado das palabras e das frases coa información previa que forma parte dos coñecementos do lector. Tomando como referencia as primeiras hipóteses sobre o contido do texto (que proveñen da combinación do título cos coñecementos previos e as expectativas), o lector tende a formar xa unha 'macroproposición', é dicir, unha idea do contido xeral do texto. Esta macroproposición que xorde dunha descodificación parcial do texto vai influír sobre o procesamento da información a nivel local: "Local information will be

processed under the overall control of this macroproposition, the episodic memory, and the other communicative goals mentioned” (Van Dijk e Kintsch, 1983: 101).

Ó mesmo tempo, a información atopada no estrato local vai condicionando o procesamento da información sucesiva: “(...)the first words of the first clause already provide much information about the semantics of the clause and the whole sentence and provide the necessary structural and semantic constraints” (Van Dijk e Kintsch, 1983: 102).

Durante este proceso de comprensión a nivel local, os lectores tamén poñen en marcha 'estratexias de coherencia local', que permiten establecer relacións entre as cláusulas e as frases, dando lugar á xeración dunha ‘microproposición’, que supón unha organización xerárquica do contido proposicional do texto a nivel local. Mais de xeito simultáneo, operan tamén as macroestratexias, “(...)which aim at establishing a topic, gist, or macroproposition for the text as a whole and for the first part of the text in particular” (Van Dijk e Kintsch, 1983: 104). Cando o lector está a empregar este tipo de estratexia apóiase especialmente na información de tipo contextual: coñecementos culturais xerais, coñecementos da situación sociocultural específica (tipo de situación, participantes, eventos típicos, convencións da interacción), e coñecementos sobre a situación comunicativa (obxectivos xerais e contexto real –persoas e obxectos implicados) (Van Dijk e Kintsch, 1983: 199).

As macroestratexias operan segundo os autores en función de tres regras (Van Dijk e Kintsch, 1983: 190):

- Supresión de toda proposición que non sexa condición necesaria para a interpretación dunha proposición posterior.

- Xeneralización, é dicir, dada unha secuencia de proposicións substituíla por unha proposición implicada por cada unha das suprimidas.
- Construción, isto é, dada unha secuencia de proposicións substituíla por unha proposición implicada polo conxunto das suprimidas.

As 'estratexias esquemáticas' teñen como obxectivo a formación da 'superestrutura', que se correspondería coa estrutura arquetípica dun tipo de discurso específico, mentres que a 'macroestrutura' anteriormente mencionada aportaría o contido semántico. Para o uso das estratexias esquemáticas os suxeitos empregan coñecementos e información de diversa índole: cultural, contextual, pero tamén pragmática.

A aplicación, tanto das macroestratexias como das estratexias esquemáticas ten un fundamento cognitivo: as limitacións da capacidade de memoria dos seres humanos obrigan a reducir e organizar a información; en todo caso cada macroestrutura e cada superestrutura posúen un carácter único, é dicir, non teñen por que (pero poden) ser compartidas con outros membros da mesma sociedade. É preciso tamén sinalar que tanto a macroestrutura como a superestrutura posúen unha enorme utilidade durante a comprensión, xa que son poderosos mecanismos para a xeración de hipóteses e predicións que facilitan o procesamento da información local. Ó mesmo tempo, o procesamento da información local permite a confirmación, refutación ou reformulación das hipóteses iniciais.

En último lugar estarían as 'estratexias de uso do coñecemento' que están encamiñadas a unha activación eficiente dos coñecementos necesarios e relevantes: “(...)it seems plausible that the reader will activate, not all knowledge about political affairs, or about international news or about weekies, but only that knowledge that is

immediately necessary for carrying out the acts necessary to reach the established goal” (Van Dijk e Kintsch, 1983: 105). Este comportamento estratéxico con respecto á activación e uso dos coñecementos previos está á súa vez guiada polo obxectivo xeral de lectura, polas hipóteses sobre a macroestrutura que se xeran e polo coñecemento episódico, que xera expectativas sobre a información a atopar.

Estas estratexias descritas de xeito illado por razóns de conveniencia expositiva operan de xeito simultáneo e interactivo durante o proceso de lectura (Van Dijk e Kintsch, 1983: 106-107). Por suposto, existen relacións xerárquicas entre as estratexias, de xeito que algunhas delas determinan o carácter daquelas de rango inferior. É tamén necesario destacar que todas elas operan sobre diferentes fontes de información: información local, pistas textuais, información contextual, expectativas, coñecementos previos, etc. De feito, a posta en marcha das estratexias comeza incluso antes de ler: “(...)strategies are already operating before the text has even been seen, or before the first words of the text have been read, and the outcome of these preparatory, communicative, and contextual strategies(...) heavily determines the choice of the more local and global textual strategies of comprehension” (Van Dijk e Kintsch, 1983: 107).

Esta clasificación das estratexias de comprensión do texto escrito contempla o acto de lectura dentro do seu contexto sociocultural e en función dos obxectivos do suxeito dentro deste contexto. Das estratexias examinadas polos autores, o grupo máis relevante para o tema que nos ocupa son as denominadas por Van Dijk e Kintsch (1983) estratexias de lectura. As estratexias incluídas neste apartado polos autores poñen de relevancia o control que o suxeito exerce sobre o acto de lectura, e teñen na nosa opinión un claro compoñente metacognitivo, como tratamos de expor a continuación.

A regulación e control exercido polos lectores afecta a varios aspectos; por unha banda, o suxeito trata de anticipar o tema do texto a través da lectura inicial do titular⁷⁵. Isto implica que os suxeitos contan con coñecementos sobre a estrutura típica dun artigo periodístico e sobre a función do titular dentro do mesmo. Este primeiro contacto co tema leva ó suxeito a iniciar dous comportamentos estratéxicos: por unha banda o lector activa os seus coñecementos e opinións previas sobre o tema; por outra banda, o suxeito cuestiona a relevancia do texto con respecto ós obxectivos que o levaron a iniciar o acto de lectura. O suxeito lector sopesa entón outra variable: o tempo do que dispón para levar a cabo a tarefa. Se o texto é relevante e o suxeito dispón de tempo, ó máis probable é que o suxeito decida seguir co acto de lectura. Pero se calquera das dúas variables posúe un carácter negativo, o lector pode decidir buscar alicientes adicionais, como a presenza de ilustracións ou gráficas de interese.

Esta continúa regulación do acto de lectura en función dos obxectivos que a motivaron continúa durante todo o proceso, de sorte que o lector pode decidir interrompelo en calquera momento se o texto non se axusta os intereses ou a tarefa excede o tempo dispoñible.

2.6 CARACTERIZACIÓN DOS LECTORES COMPETENTES

A partires dos anos setenta do século pasado houbo unha explosión de estudos, en ámbitos moi diferentes, deseñados para identificar os elementos que caracterizaban ós suxeitos ‘expertos’. A investigación da lectura non se escapou a esta tendencia, de sorte que se empezou a falar das características dos ‘bos lectores’ fronte ós ‘malos lectores’ ou ‘lectores pobres’ (Pressley e Afflerbach, 1995: 105).

⁷⁵ O exemplo empregado polos autores (Van Dijk e Kintsch, 1983) correspóndese cun artigo periodístico sobre política latinoamericana.

Moitas das teorizacións actuais sobre a lectura van acompañadas dunha listaxe final dos elementos característicos dos bos lectores. Por exemplo, Pressley e Afflerbach (1995), identificaron as seguintes características como propias dun ‘lector ideal’:

- Coñece as estratexias que necesita empregar para comprender un texto.
- Compórtase dun xeito estratéxico e flexible, e actúa de xeito eficaz con respecto a un obxectivo de lectura concreto.
- Selecciona a información dun xeito activo.
- Xera e contrasta hipóteses e inferencias.
- Intenta manter na memoria o significado do texto lido.

Tal e como tratamos de expoñer nos apartados 1.1.2 e 1.1.3 do capítulo 1, a competencia dun suxeito como lector é un construto abstracto que só pode ser avaliado a través do éxito na realización de diferentes tarefas de lectura. A avaliación destas é sempre un proceso instrumental, supeditado ó obxectivo que se persiga (Rodríguez Diéguez, 1991: 310). Tendo en conta esta consideración, trataremos de tódolos xeitos de establecer un perfil xeral do que poderíamos considerar un lector competente, facendo especial fincapé no seu comportamento estratéxico e nas súas características metacognitivas.

Como sinalan diversos autores (Stanovich, 1980; Alderson, 2000; Nassaji, 2003; Chang, 2006), unha das características esenciais dos bos lectores é a descodificación rápida e automática do estímulo gráfico, o que supón que queda liberada a capacidade cognitiva para levar a cabo operacións complexas propias dunha interacción máis profunda co texto, como a predición, a monitorización, a activación dos coñecementos previos pertinentes, ou a elaboración dunha interpretación crítica. Os beneficios dunha automatización dos procesos de lectura básicos, tales como a percepción das letras ou o

acceso ó léxico, teñen o seu fundamento nas limitacións da capacidade cognitiva dos seres humanos, tal e como foron investigadas dende a perspectiva do procesamento da información. O rapidez de acceso ó léxico parece estar determinada pola frecuencia de aparición das palabras que o compoñen, de sorte que canto máis familiarizado estea un suxeito cunha palabra máis rápida será a súa descodificación.

González Fernández (1992: 115-124) leva a cabo unha interesante comparación entre as características dos lectores que posúen competencia lectora e aqueles que carecen da mesma. O autor mantén que existen diferenzas entre os bos e os malos lectores en tódolos niveis que integran o proceso de lectura, dende o control dos movementos oculares ata a integración global da información contida no texto.

En primeiro lugar, os lectores máis novos, así como os lectores inexpertos, non son conscientes, ou o son nun grao menos significativo, de que deben darlle un sentido integral á información que están a ler. Outros autores inciden neste mesmo aspecto. Alderson (2000: 20) mantén que os lectores pouco competentes teñen interiorizada unha conceptualización errónea do proceso de lectura. Este tipo de suxeitos conciben a comprensión coma un tarefa de descodificación lingüística restrinxida ó texto. É por isto que non consideran necesario activar os coñecementos previos que posúen sobre o tema. Por outra banda, os lectores menos competentes tenden a considerar que as fontes de dificultade dun texto son exclusivamente de tipo lingüístico, polo que non adoitan empregar estratexias para solucionar os problemas de comprensión.

González Fernández (1992) sinala ademais que o control dos movementos oculares, proceso perceptivo que marca o inicio de todo acto de lectura, é máis deficiente nos lectores pouco competentes. Estes fan fixacións máis longas, extraen menos información durante esas fixacións e combinan a información de xeito inadecuado.

Pola contra, os mellores lectores descodifican automaticamente o léxico e fan un uso máis eficaz da memoria a curto prazo, o que lles permite integrar a información dun xeito máis eficiente. Os lectores pouco competentes son, segundo González Fernández (1992) máis lentos na formación das proposicións que integran o contido textual, así como na combinación das mesmas. Están menos atentos ós sinais semánticos e sintácticos que marcan a cohesión do texto, tendendo a procesar cada palabra dun xeito illado, o que significa unha excesiva dependencia do texto.

No que atinxe ós procesos cognitivos de orde superior, seguindo coa exposición de González Fernández (1992), os malos lectores teñen dificultades para combinar a información procedente de diferentes partes do texto, así como para decidir a relevancia ou irrelevancia da mesma, ou identificar o tema principal. Pola contra, os lectores competentes dedican máis esforzo á construción activa do significado e á integración da información. Os bos lectores adoitan ter un coñecemento mellor estruturado, polo tanto máis funcional. Posúen mellores coñecementos sobre as propiedades estruturais dos textos, maior sensibilidade á estrutura textual e son máis hábiles na captación da supra e subordinación de ideas. Na elaboración do contido proposicional do texto, os malos lectores extraen nós de nivel superior que falan sobre o tema e nós de nivel inferior que falan sobre detalles, pero esquecen as proposicións intermedias que serven de venciemento.

Garner (1988: 28-29; 127) analizou as diferenzas no comportamento metacognitivo dos bos e malos lectores⁷⁶, chegando á conclusión de que existen diverxencias

⁷⁶ A autora establece unha identificación entre os lectores máis novos e os lectores adultos inexpertos: “Young children and poor readers are not nearly as adept as older children/adults and good readers, respectively, in engaging in planful activities either to make cognitive progress or to monitor it. Younger, less proficient learners are not nearly as “resourceful” in completing a variety of reading and studying tasks important in academic settings” (Garner, 1988: 59).

considerables, especialmente con respecto á capacidade para regular o proceso de lectura:

- Os lectores menos competentes posúen conceptos erróneos sobre o proceso de lectura, dado que a conciben coma un proceso de descodificación, non de construción de significado.
- Os lectores menos competentes posúen carencias no seu nivel de consciencia sobre o proceso de lectura. É especialmente relevante que amosan problemas para decatarse de cando están ou non a comprender⁷⁷, o que implica un uso deficiente da monitorización.
- Os lectores menos competentes non fan un uso eficaz das estratexias cognitivas e metacognitivas que lles permitirían facer progresos na lectura e monitorizalos.

Solé (2006: 60) afirma que unha das características esenciais dos bos lectores é a súa mentalidade estratéxica, é dicir, a súa predisposición a representarse e analizar problemas dun xeito flexible⁷⁸. Sinala tamén a autora que os lectores competentes adoitan ter un auto-concepto positivo, de sorte que tenden a resolver as tarefas de lectura sen desanimarse, incluso cando atopan dificultades (Solé, 2006: 36). Os bos lectores son ademais capaces, non só de detectar problemas de comprensión, senón de identificar a causa dos mesmos.

⁷⁷ Garner (1988: 19) sinala que o erro cognitivo máis grave prodúcese precisamente cando non se detectan erros de comprensión: “A less satisfactory state of affairs than detected cognitive failure is undetected cognitive failure, that is, cognitive failure compounded by metacognitive failure”. Está afirmación é lóxica, dado que para que se poida remediar un erro de comprensión debe existir por parte do suxeito a consciencia sobre ese erro. O control da comprensión é un requisito imprescindible para unha lectura eficaz (Solé, 2006: 35).

⁷⁸ É unha constante na literatura a referencia á flexibilidade na aplicación das estratexias como unha característica dos lectores expertos (Bräten e StrØmsØ, 2003; Oakhill e Garnham, 1988: 7)

BLOQUE II

O ESTUDO DA LECTURA NA LE

CAPÍTULO 3

A LECTURA NA LE: VARIABLES E CONCEPTUALIZACIÓNS TEÓRICAS

3 A LECTURA NA LE. VARIABLES E CONCEPTUALIZACIÓNS TEÓRICAS

3.1 INTRODUCCIÓN

Se no caso da lectura na L1 podemos observar a existencia de modelos teóricos que foron evolucionando dende concepcións seriais ata visións máis interactivas do proceso de comprensión, este mesmo patrón evolutivo pode observarse na investigación da lectura na LE:

Early work in second language reading, specifically in reading in English as a second language, assumed a rather passive, bottom-up, view of second language reading, that is, it was viewed primarily as a decoding process of reconstructing the author's intended meaning via recognizing the printed letters and words, and building up a meaning for a text from the smallest units at the "bottom" (letters and words) to larger and larger units at the "top" (phrases, clauses, intersentential features). (Carrell, 1998: 2)

Antes dos anos 70 do século pasado a lectura nunha LE víase coma un proceso estreitamente dependente das habilidades lingüísticas orais, pola influencia do método audiolingual. Aínda que autores como Fries (1963) recoñecían a importancia de factores adicionais como os coñecementos previos ou os significados específicos de certas culturas, isto non tiña un reflexo na didáctica de linguas. Considerábase que a lectura debía postergarse ata que os suxeitos posuían un nivel de competencia adecuado na LE.

Como no caso da lectura na L1, os traballos de Goodman (1967), Smith (1971) e Widdowson (1978) foron definitivos na instauración dunha perspectiva psicolingüística, que derivou cara ós anos 80 do século pasado no desenvolvemento de modelos conceptuais específicos para a lectura na LE.

Unha das críticas máis lúcidas da aproximación á lectura LE que predominaba a finais dos anos 70 foi a realizada por Widdowson (1978). Este autor presentou unha argumentación sólida contra o do tipo de textos e de probas de avaliación que adoitaban

empregarse no ensino das linguas estranxeiras. Por unha banda, os textos empregados no momento non se correspondían cun uso real e comunicativo da lingua, posto que normalmente eran pasaxes alteradas para exemplificar un aspecto lingüístico concreto, “(...)at the expense of a normal realization of the system as use” (Widdowson, 1978: 78). Aínda que grazas ós elementos de cohesión estes exemplos lingüísticos podían ser considerados ‘textos’, carecían dos trazos que definen ó uso real da lingua. Por outra banda, sinalaba Widdowson que o tipo de preguntas empregadas na avaliación da comprensión textual supoñían unha certa artificiosidade con respecto ó acto natural de lectura:

We are not, in normal circumstances, required to submit ourselves to interrogation after having read something, knowing at the same time that the person putting the questions already knows the answers. To cast comprehension in the form of questions only tends to emphasize the artificiality of the enterprise and so to prevent the learner from adopting the kind of attitude which will encourage the development of the reading ability. (Widdowson, 1978: 96).

Para remediar este tipo de deficiencias Widdowson (1978: 99) propoñía o uso de elementos de avaliación da comprensión que requirisen un tipo de resposta non-verbal, como por exemplo a transferencia da información contida nun texto a gráficas, mapas, táboas ou diagramas. Afirmaba Widdowson que toda avaliación da comprensión debería buscar “(...)the overt expression of mental constuct deriving from the reading passage” (1978: 106).

Grellet (1981) expoñía, poucos anos despois, os beneficios dunha aproximación global ós textos na LE, baseada na práctica da dedución: “Reading is a constant process of guessing, and what one brings to the text is often more important than one finds in it” (Grellet, 1981: 7). O acto de lectura dun texto en LE debía comezar segundo o autor dun xeito descendente:

(...)one should start with global understanding and move towards detailed understanding rather than working the other way round. The tasks given to begin should be of a more

global kind –within the competence of students. Gradually, as they read more fluently and get the gist of a text more easily, a deeper and more detailed understanding of a text can be worked toward. (Grellet, 1981: 6)

O modelo de lectura presentado polo autor (Grellet, 1981) propoñía un estudo inicial das características do textos, así como dos elementos paratextuais; a continuación, ós aprendices deberían comezar a xerar hipóteses sobre o contido do texto. O seguinte paso sería unha lectura rápida, que levaría posteriormente a unha confirmación ou refutación das hipóteses iniciais xeradas, así como á xeración de novas predicións e hipóteses. En último lugar, os aprendices deberían proceder a unha segunda lectura máis detallada.

Grellet (1981: 7) destacaba tamén a importancia de presentar ós aprendices dunha LE textos auténticos na súa disposición orixinal, indicando que, paradoxalmente, a simplificación adoita significar maior dificultade, posto que o sistema de referencias, repeticións e redundancias, así como os indicadores discursivos, foron eliminados ou alterados de xeito significativo.

Nuttall (1982) sumouse a afirmación de que no ensino da lectura nunha LE “(...)we shall exclude from consideration any activity that does not have as its main purpose the extraction of meaning from writing” (4). A construción activa do significado por parte do suxeito lector debía ser así o obxectivo primordial das tarefas de lectura, que deixaban deste xeito de ser só un medio: “Language improvement is a natural by-product of reading, and a highly desirable one, but it is not our concern” (Nuttall, 1982: 4).

Krashen e Terrell (1988[1983]) presentaban, dentro da súa proposta de aprendizaxe natural⁷⁹ da LE, á lectura coma unha fonte esencial de *input* comprensible. Como tal, á

⁷⁹ A ‘Aproximación Natural’ ó ensino das linguas é considerado un enfoque comunicativo, pero baseado nunha serie de hipóteses propias. Aínda que nace de bases e obxectivos semellantes, é formalmente diferente ás aproximacións comunicativas. Este modelo está integrado por cinco hipóteses básicas: os seres humanos adquiren a linguaxe por medio da recepción de *input* comprensible (*input hypothesis*); os adultos poden desenvolver a competencia nunha LE de dous xeitos: usando a lingua para a comunicación

exposición ós textos debía comezar “(...)as soon as the students know enough to derive meaning from the text” (Krashen e Terrell, 1988[1983]: 131). Polo tanto, a orientación cara a lectura estaba baseada tamén na extracción de significado, máis que no dominio previo do vocabulario da lingua ou das súas estruturas sintácticas: “(...)our goal is to involve students so deeply in the message that they actually “forget” it is encoded in another language” (Krashen e Terrell, 1988[1983]: 134).

No seu programa de ensino da lectura nunha LE, Krashen e Terrell (1988[1983]: 131) establecen unha distinción entre ‘lectores naturais’, que non precisarán dunha instrución explícita para poder ler na LE, e aqueles suxeitos que si precisarán dunha instrución explícita. Para os primeiros, todo o necesario para que comecen a desenvolver a habilidade lectora⁸⁰ na LE será un obxectivo de lectura unido a un texto adecuado: “Some readers, we hypothesize, develop the strategies appropriate to each of the four skills through practice, and, after sufficient experience in reading for meaning, will apply the right skill at the right time” (Krashen e Terrell, 1988[1983]: 135). O texto será ‘adequado’ se está a un nivel axeitado de dificultade⁸¹ e resulta interesante para o lector. Krashen e Terrell (1988[1983]: 134) coinciden con outros autores á hora de destacar a enorme transcendencia dos obxectivos de lectura, “(...)there needs to be

real (adquisición) ou ben aprendendo dun xeito consciente sobre a lingua (aprendizaxe) (*acquisition/learning hypothesis*); a aprendizaxe consciente sobre a lingua non pode ser usada na produción, senón que só funciona a modo de monitor (*monitor hypothesis*); as regras da linguaxe adóquense nunha orde que se pode predicir (*natural order hypothesis*); é posible que os aprendices dunha lingua sufran un bloqueo mental provocado por factores de orixe afectiva que lles impida adquirir unha lingua (*affective filter hypothesis*) (Cook, 1993: 55). Krashen (1989) realizou unha defensa da lectura como principal fonte de adquisición de vocabulario. Segundo Krashen, a lectura proporcionaría as condicións necesarias para a adquisición inconsciente e incidental do vocabulario, xa que o lector só se concentra a un nivel consciente na mensaxe que o texto transmite, non na forma (1989: 440). S. Krashen (1989) non dubida en afirmar que “(...)more comprehensible input, in the form of reading, is associated with greater competence in vocabulary and spelling” (441).

⁸⁰ Krashen e Terrell (1988[1983]: 134) falan de catro ‘habilidades de lectura’: *scanning*, *skimming*, lectura extensiva e lectura intensiva. Cada unha destas catro habilidades de lectura requiriría segundo os autores o desenvolvemento de estratexias específicas.

⁸¹ Segundo Krashen e Terrell (1988[1983]: 132-133) as posibles fontes de dificultade dun texto están vencelladas ó vocabulario, á sintaxe e ó tema.

some reason for reading, some information or message in the text that the reader is looking for”.

Krashen e Terrell (1988[1983]: 138) defenden a necesidade de instruír de xeito explícito a dous tipos de suxeitos:

- aqueles que posúen estratexias de lectura adecuadas na L1 pero que non son capaces de aplicalas á LE.
- aqueles suxeitos que non posúen na L1 estratexias de lectura adecuadas.

A intervención con este tipo de lectores supón “(...)stimulating the development and use of efficient meaning-getting strategies in reading” (Krashen e Terrell, 1988[1983]: 138). As estratexias de lectura básicas a promover nunha LE serían, segundo os autores, as seguintes:

- ler para obter o significado do texto⁸².
- non buscar no dicionario cada palabra descoñecida⁸³.
- promover a predición de significado.
- promover o uso do contexto⁸⁴.
- promover o uso dos coñecementos previos.

Como advirte Carrell (1998: 3), o enorme impacto destas recomendacións pedagóxicas que promovían a aplicación dos esquemas cognitivos do suxeito, postos ó servizo da predición e da xeración de hipóteses, fixo que tendesen a substituír ós

⁸² Sinalan Krashen e Terrell (1988[1983]: 136) o paradoxo de que, a pesares de ser as menos eficaces, as estratexias de tipo local, concentradas en elementos illados do texto, son as máis empregadas na lectura na LE.

⁸³ Numerosos autores recomendan non empregar ‘estratexias *disruptivas*’ (Solé, 2006: 115), que implican acudir a fontes externas que supoñen unha desconexión do acto de lectura.

⁸⁴ Dentro do uso do contexto estaría incluído o uso do ‘co-texto’, dos elementos paratextuais e do contexto extralingüístico.

modelos de desciframento precedentes, co conseguinte descoido de aspectos básicos do proceso de descodificación.

Porén, estes modelos conceptuais presupoñían unha perspectiva pouco realista con respecto ós problemas reais dos lectores dunha LE (Eskey, 1998: 93). As dificultades de lectura provocadas polos problemas de descodificación lingüística eran dificilmente explicables dende os modelos conceptuais, o que fixo evidente que “(...)language is a major problem in second language reading, and that even educated guessing at meaning is no substitute for accurate decoding” (Eskey, 1998: 97). As evidencias empíricas acumuladas apoiaron a tese de que os aspectos básicos de desciframento xogaban un papel fundamental na lectura en LE, sendo dous os elementos característicos dos bos lectores: o desciframento rápido e automático do texto e as interpretacións elaboradas do texto a niveis conceptuais superiores, de sorte que “Frequent use of top-down strategies at word-level suggests a simple failure to decode properly” (Eskey, 1998: 95).

Así, despois dun período de dominancia dos modelos conceptuais como explicación da lectura na LE, recoñeceuse a importancia de procesos básicos, dando a entrada a modelos interactivos que supoñen un recoñecemento da interacción de diferentes fontes de información de xeito simultáneo:

(...)an interactive model of reading(...)assumes that skills at all levels are interactively available to process and interpret the text. In its simplest form, such a model subsumes both top-down and bottom-up strategies. This model incorporates the implications of reading as an interactive process –that is, the use of background knowledge, expectations, context and so on. At the same time it also incorporates notions of rapid and accurate feature recognition of letters and words, spreading activation of lexical forms, and the concept of automaticity in processing such forms –that is, a processing that does not depend on context for primary recognition of linguistic units. (Eskey e Grabe, 1998: 224).

Entre os modelos interactivos, os modelos de tipo compensatorio, como o formulado por Stanovich (1980) (ver apartado 1.3.4.1 do capítulo 1) presentan unha grande capacidade explicativa no caso da LE, posto que abren a porta á posibilidade de que as

carencias nun determinado compoñente dos coñecementos necesarios para a lectura poidan ser compensadas por outras variables. Por exemplo, as deficiencias no coñecemento de vocabulario poderían ser compensadas por uns coñecementos previos adecuados sobre o tema, ou pola aplicación de estratexias adecuadas.

3.2 INTERACCIÓN ENTRE COMPETENCIA LECTORA NA L1 E COMPETENCIA LINGÜÍSTICA NA LE

A lectura nunha LE non se diferencia de xeito dramático do proceso análogo na lingua materna. É igualmente un proceso de construción de significado a partires da palabra escrita. En certa medida, os os dous polos que artellan a interacción son os mesmos: un suxeito lector e un texto. Pero como resulta obvio, esta interacción, de por si xa complexa no caso da L1, inclúe agora novas variables (Koda, 2004: 8).

En primeiro lugar, o suxeito lector accede á experiencia lectora na L2 coa experiencia previa da lingua materna. É polo tanto esperable que teña lugar algún tipo de transferencia de coñecementos e estratexias. En segundo lugar, o acceso directo ó contido do texto está condicionado polos coñecementos lingüísticos na L2. Por suposto, seguen presentes os esquemas cognitivos e afectivos do suxeito, así como as características formais e de contido do texto, factores que poden facilitar ou dificultar a comprensión e interpretación do mesmo. López Alonso e Seré (2001: 5), plasman á perfección a complexidade da interacción entre o suxeito lector e un texto en LE:

El objetivo de la lectura en una lengua extranjera es establecer una conjetura plausible sobre el contenido del texto, pero la primera inquietud del lector es la adquisición de un sistema lingüístico nuevo; el acceso al texto, pues, no es inmediato, ya que se enfrenta a otra lengua y se somete a esa diferencia. En los procesos de aprendizaje y adquisición de la comprensión lectora intervienen una serie de operaciones en las que confluyen el texto como producto lingüístico y la capacidad interpretativa del lector, con los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de su lengua materna y los adquiridos de la lengua extranjera.

Faerch e Kasper (1986: 265-266) sinalan as seguintes circunstancias especiais que diferencian á lectura na LE do proceso análogo na L1:

- Os aprendices dunha LE experimentarán máis problemas de comprensión que os usuarios dunha L1, fundamentalmente polos coñecementos lingüísticos restrinxidos da LE.
- Os aprendices dunha LE adoitan ter un concepto equivocado da comprensión, impregnado de expectativas pouco realistas, crendo que deben entender todas e cada unha das palabras do texto para comprendelo, “Such ‘total comprehension’, as stated above, is a misconception of how comprehension normally works in the native language” (Faerch e Kasper, 1986: 265).
- A comprensión unha LE implica máis dun sistema lingüístico, polo que é esperable que existan transferencias dalgún tipo.

Unha das preguntas claves no estudo da interacción entre suxeito e texto na lectura en L2 foi exposta xa por J.C. Alderson (1984), nun capítulo de título elocuente: “Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?”. Esta pregunta remite á cuestión fundamental de se a lectura na LE é realmente un problema de carencias na habilidade lectora (entendida esta coma unha habilidade transferible dunha lingua a outra) ou un problema simplemente de competencia lingüística na lingua meta⁸⁵ (Carrell, 1991: 159; Bernhardt e Kamil 1995: 16; Devine, 1998b; Eskey, 1998: 97; Hudson, 1998; Taifeller e Pugh, 1998: 97; Yamashita, 2002; Koda 2004: 21).

Existen dúas grandes posturas con respecto a esta cuestión: a hipótese do límite lingüístico ou do curto-circuíto⁸⁶ (Clarke, 1980) e a hipótese da interdependencia

⁸⁵ Como sinala Yamashita (2002: 82-83) existen enormes dificultades empíricas para investigar a problemática creada por estas dúas variables, que son moi complexas e, polo tanto, difíciles de operacionalizar. Cada estudo empírico parece evidenciar só unha parte da interacción.

⁸⁶ O termo orixinal empregado por Clarke (1980) é *short circuit hypothesis*. Hogano adoita chamárselle *linguistic threshold hypothesis* (Bernhardt e Kamil, 1995: 17) ou *language ceiling* (Carrell, 1991: 160).

lingüística⁸⁷ (Cummins, 1979; Cummins e Swain, 1986). Segundo a hipótese do curto-circuíto, para ser capaces de ler nunha LE os suxeitos deben posuír un certo nivel de competencia na LE. Unha competencia insuficiente na LE impediría que incluso lectores competentes na súa L1 fosen capaces de transferir estratexias e habilidades á lectura na LE (Carrell, 1991: 159; Bernhardt e Kamil, 1995: 17). Por outra banda, a hipótese da interdependencia lingüística mantén que:

(...) language operations such as reading and writing are transferable and intertwined; that is, second language skills are only superficially distinct and that at some fundamental core they are interdependent or are in actuality the same. Further, once a set of language operations has been acquired, they will also be available within second language contexts. (Bernhardt e Kamil, 1995: 17)

Analizaremos a continuación as dúas posturas con respecto á posibilidade de transferir as habilidades de lectura dende a L1 á LE.

3.2.1 A hipótese da interdependencia lingüística

Cummins e Swain (1986) refutan, dende o estudo da educación bilingüe, o principio de que a exposición máxima á lingua meta garante o éxito na aprendizaxe. Esta postura da exposición máxima á lingua meta baséase na asunción dun modelo de competencia lingüística independente para as dúas linguas (*separate underlying proficiency*, SUP). Neste modelo, os contidos e habilidades aprendidos na L1 non poderían ser transferidos á L2.

Para Cummins e Swain (1986) os datos empíricos sobre os resultados dos programas de educación bilingüe así como sobre a aprendizaxe de segundas linguas por parte de adultos non apoian esta teoría. Pola contra, os aprendices adultos que son cognitivamente máis maduros e que posúen unha competencia desenvolvida na L1

Stevenson et al. (2007) refírense a este concepto como *inhibition hypothesis*, posto que as carencias na competencia lingüística ‘inhiben’ a aplicación de outros procesos cognitivos.

⁸⁷ Esta hipótese tamén é coñecida como ‘Competencia Subxacente Común’ (Common Underlying Proficiency) (Bernhardt e Kamil, 1995: 17).

aprenden con maior facilidade aspectos da L2 máis complexos dende un punto de vista cognitivo. Tomando como base estes fundamentos empíricos, Cummins e Swain (1986) presentan como alternativa un modelo de *competencia lingüística subxacente común* (*common underlying proficiency* , CUP) para as dúas linguas.

A hipótese da interdependencia lingüística é, na súa aplicación á comprensión do discurso escrito, herdeira da perspectiva psicolingüística sobre a lectura (Goodman, 1967; Coady, 1979), segundo a cal o proceso de lectura é o mesma en tódalas linguas, polo tanto “(...)success in second language was seen as the result of transfer of good reading strategies from the first language. Likewise reading failure in a foreign language was viewed as directly attributable to poor reading in the native language” (Devine, 1998b: 261).

Segundo Koda (2004: 14), os presupostos que subxacen á concepción de que a ‘lectura é lectura’ independentemente da lingua son as seguintes:

- a lectura eficaz depende de procesos conceptuais e da manipulación estratéxica da información, que se consegue mediante o uso adecuado dos coñecementos previos para xerar hipóteses que serán posteriormente confirmadas no texto.
- estas competencias non varían de lingua a lingua.
- a maior transferencia destas competencias, maior éxito na comprensión lectora na LE.
- a capacidade para extraer información e integrala é periférica durante o proceso de comprensión textual en LE.

3.2.2 A hipótese do curto-circuíto

Para algúns autores (Clarke, 1980; Laufer e Sim, 1985) o nivel de competencia lingüística na LE é o factor determinante para o éxito nas tarefas de comprensión

lectora. Así, existiría unha relación entre a competencia lectora na L1 e a competencia lectora na LE, relación que estaría mediada pola competencia lingüística na LE. A evidencia na cal se basea esta hipótese é o feito de que algúns suxeitos que son bos lectores na L1 parecen retroceder a un nivel de ‘lectores inexpertos’ na LE, facendo evidente que existe algunha variable que exerce un curto-circuíto sobre a transferencia de estratexias dende a L1. Esta variable sería a competencia lingüística limitada: “There is some transfer of skills, for the good readers perform better than the bad readers in both languages, but limited language proficiency appears to exert a powerful effect on the behaviours utilized by the readers” (Clarke, 1980: 206).

Os estudos empíricos levados a cabo co obxectivo de investigar a natureza deste curto-circuíto parecen proporcionar argumentos que apoian tanto o peso determinante da variable ‘competencia lingüística na LE’ como da variable ‘competencia lectora na L1’ (Laufer e Sim, 1985: 406). Carrell (1991: 160) e Yamashita (2002: 83) advirten dos problemas metodolóxicos⁸⁸ que poden estar detrás desta notable discrepancia nos resultados dos traballos empíricos.

A existencia dun límite de competencia lingüística necesario para que os lectores dunha L2 poidan acometer a lectura dun texto en LE abre dúas novas preguntas, como afirman Laufer e Sim (1985: 406):

- pode ser medido este límite dun xeito obxectivo?
- cal é a natureza deste límite (semántica, sintáctica, discursiva)?

⁸⁸ Calquera estudo empírico que pretenda investigar de xeito rigoroso a relación entre habilidade lectora na L1 e competencia lingüística na LE ou L2, dentro do construto competencia lingüística na L2 ou LE debe ter en conta cando menos as seguintes variables: a habilidade dos suxeitos como lectores na L1, a habilidade dos mesmos suxeitos como lectores na L2 ou LE, e a competencia lingüística dos suxeitos na L2 ou LE. Ó mesmo tempo a mostra debe incluír suxeitos dun amplo espectro de niveis de competencia lingüística na L2 ou LE (Carrell, 1991: 160).

Para Laufer e Sim (1985) existen modos obxectivos⁸⁹ de medir cando un suxeito superou o limiar de competencia lingüística necesario para poder ler textos⁹⁰ en LE. Sen dúbida máis interesante é o carácter deste límite que unha vez traspasado permite ós suxeitos enfrontarse á lectura de textos académicos. Segundo Laufer e Sim (1985: 409), é de natureza claramente semántica: “Vocabulary and knowledge of the subject matter could together be considered as the lexical-conceptual aspect (layer) of the threshold of RC competence providing access to the ideas in the text”. Polo tanto, os factores determinantes para a lectura nunha LE serían, por esta orde, o vocabulario, os coñecementos sobre o tema e, en último lugar, o coñecemento das estruturas discursivas e sintácticas (Laufer e Sim, 1985: 409).

Taifeller e Pugh (1998) investigaron tamén a interacción entre a habilidade lectora na L1 e a competencia lingüística na L2, como variables que podían predicir o éxito na comprensión lectora na L2. Crearon catro grupos de suxeitos xurdidos das posibles combinacións en función da competencia dos suxeitos nas dúas variables (bo lector L1, mal lector L1, boa competencia L2, mala competencia na L2). Chegaron ás seguintes conclusións:

- os suxeitos que eran bos nas dúas variables, eran bos lectores nas dúas linguas.
- os suxeitos que eran bos lectores na L1, pero que tiñan pouca competencia lingüística na L2, eran malos lectores nesta última lingua.
- os suxeitos que eran malos lectores na L1 e posuían mala competencia na L2, empeoraron como lectores na L2.

⁸⁹ Para ter superado o límite de competencia necesario para poder ler textos en LE os suxeitos debían obter unha puntuación de entre 65-70% na sección de comprensión lectora do *University of Cambridge First Certificate in English* (Laufer e Sim, 1985: 408).

⁹⁰ Dado que os suxeitos que formaban parte do seu estudo experimental eran estudantes universitarios, os textos que formaban parte das probas eran textos académicos.

- para os suxeitos que eran malos lectores na L1 pero que tiñan boa competencia lingüística na L2, esta última variable foi a que mellor predicía da súa competencia como lectores na L2.

Estes resultados permitíronlles ós autores concluír que, aínda que os dous factores son importantes, a competencia lingüística na L2 predí con máis exactitude o éxito como lectores na L2.

Yamashita (2002: 82) detecta as seguintes constantes nos resultados dos diversos traballos empíricos que analizan a interacción entre habilidade lectora na L1 e competencia lingüística na L2:

- a posibilidade de transferir as estratexias dende a L1 aumenta cando a competencia lingüística na L2 é maior.
- os coñecementos de vocabulario na L2 xogan un papel crucial.
- é tamén fundamental a dificultade cognitiva da tarefa de comprensión que se está a realizar.

O propio estudo empírico levado a cabo por Yamashita (2002) amosou que, aínda que as dúas variables inflúen no proceso de comprensión de textos en LE, é máis importante o peso da competencia lingüística na LE. O seu estudo tamén detectou a presenza de efectos compensatorios entre as dúas variables no sentido formulado por Stanovich (1980).

3.2.3 Outras variables na interacción entre competencia lectora na L1 e competencia lingüística na LE

3.2.3.1 Exposición á lingua meta

Carrell (1991) introduce unha nova variable a ter en conta nesta complexa interacción: a exposición á lingua meta. O seu estudo experimental atopou diferenzas

significativas na contribución da habilidade lectora na L1 e da competencia lingüística na lingua meta á competencia lectora na lingua meta en función de se a lingua meta era unha LE ou unha L2. No caso de que a lingua meta dos seus suxeitos fose unha L2, a variable que máis pesaba na competencia lectora na L2 era a habilidade lectora na L1 (Carrell, 1991: 168). Porén, cando a lingua meta dos suxeitos era unha LE, a variable que máis pesaba na competencia lectora na LE era a competencia lingüística na LE. Tomando como base estes resultados, Carrell introduce consideracións pedagóxicas con certa cautela:

Some readers, especially foreign language learners, especially those at lower proficiency levels, may need relatively greater help with second language skills in order to transfer their good reader skills from their native language. Other readers, especially second language readers, may need relatively greater help with basic reading skills, regardless of the level of their proficiency in the second language. (Carrell, 1991: 169)

3.2.3.2 As habilidades cognitivas dos suxeitos

Outros estudos (Bernhardt e Kamil, 1995) apuntan cara a competencia lingüística na LE como a variable máis determinante na lectura nunha LE, pero destacando que ningunha das dúas variables son capaces de explicar por si mesmas o proceso de lectura nunha L2, o que obriga a ter en conta outros factores como os coñecementos previos dos suxeitos, o interese ou habilidades cognitivas xerais como a memoria, o razoamento ou a percepción espacial (Bernhardt e Kamil, 1995: 31).

Fecteau (1999) profundou tamén na necesidade de considerar a madurez cognitiva dos suxeitos lectores. Chegou ás seguintes conclusións: a habilidade lectora dos suxeitos na L1 e na LE está estreitamente vencellada só no caso dos lectores con máis competencia na LE, o que parece apoiar a existencia dun nivel de competencia necesario para que se poidan transferir estratexias ou habilidades dunha lingua a outra.

Pero en xeral, as habilidades lectoras na L1 son un factor máis importante que a competencia lingüística na LE.

3.2.3.3 A dificultade cognitiva da tarefa

Taifeller (1996) profundou na natureza da interrelación entre a habilidade lectora na L1, a competencia lingüística na LE e a competencia lectora na L2, chegando á conclusión de que o peso das dúas variables varía en función da complexidade da tarefa⁹¹ cognitiva, de xeito que a maior complexidade cognitiva, descende o peso da habilidade lectura na L1 e aumenta o peso da competencia na L2, “In moving from scanning to reading for meaning, the weight of L1 reading decreases and that of L2 proficiency increases” (Taifeller, 1996: 471).

3.2.3.4 Os coñecementos previos

Para Hudson (1998: 184), ámbolos dous factores (habilidade lectora na L1 e competencia lingüística na LE) posúen a capacidade de exercer un curto-circuíto sobre o outro: “(...)it seems likely that reading skills per se, second component factors, affect the degree to which the proficiency ceiling restricts comprehension, just as the proficiency ceiling may restrict the degree to which good reading skills are applied”. Outras variables, como a capacidade para activar os esquemas de coñecementos adecuados influirían sobre esta interacción:

(...)the reader may internally establish comprehension by using good strategies and ignore local constraints which militate against his or her “comprehension”. Thus, this process of utilizing context to match meaning involves basic strategies which when transferred from L1 to L2 may place a ceiling on the utilization of linguistic, semantic, and textual cues. (Hudson, 1998: 186-187)

⁹¹ No seu estudo experimental con 53 suxeitos universitarios falantes nativos de francés e lendo textos en lingua inglesa, contemplou dous tipos de tarefas: *scanning* (considerada de menor complexidade cognitiva) e lectura na procura de significado (considerada unha tarefa que implica maior esforzo de procesamento cognitivo) (Taifeller, 1996: 463).

A investigación empírica de Usó-Juan (2006) amosou que o límite de competencia lingüística para que a transferencia de estratexias de lectura dende a L1 fose posible era de natureza dinámica, dependente do nivel de coñecementos previos sobre o tema, de sorte que “(...)the higher the background knowledge, the lower the linguistic threshold” (221). O deseño estatístico permitiulle á autora atopar unha correlación positiva entre as dúas variables (coñecementos previos e competencia lingüística na LE) e a competencia lectora na LE.

3.2.3.5 Os modelos de lectura interiorizados

Pero, por outra banda, as diferenzas nas estratexias empregadas ou nos estilos de lectura poden deberse a outros factores que nada teñen que ver coa competencia lingüística na LE. Devine (1998a: 127) destaca o papel dos modelos de lectura interiorizados que posúen os suxeitos, sinalando que este factor determina o comportamento real dos suxeitos durante a lectura⁹². As orientacións teóricas cara a lectura dos suxeitos determinan o grao ata o cal a baixa competencia na LE restrinxe a habilidade lectora, xa que “(...)the models that readers hold may be of critical importance in allowing them to strike a successful balance between bottom-up (or data driven) and top-down (or conceptually driven) processing necessary for the interpretation of a text” (Devine, 1998a: 130).

A autora estableceu tres tipos de lectura, en función dos compoñentes do texto nos cales se concentraban de xeito preferente os suxeitos:

⁹²Debemos ter en conta que estas conclusións foron extraídas dun estudo realizado durante lectura oral, o que pode supor unha distorsión do proceso natural de lectura. A proba constaba de tres partes. A primeira delas consistía nunha entrevista previa que pretendía sacar á luz o modelo de lectura interiorizado polos suxeitos, mediante preguntas sobre as estratexias empregadas ante erros de comprensión, sobre cales eran as estratexias empregadas por un bo lector, etc. A continuación os suxeitos debían realizar unha proba de lectura oral, que revelaría a natureza dos erros que cometían, polo tanto, dos elementos ós que prestaban atención de xeito preferente: é dicir, un reducido número de erros de pronuncia sería proba dunha concentración nas relacións grafema-fonema. En último lugar, os suxeitos levaban a cabo un protocolo de lembranza oral como avaliación do seu grao de comprensión.

- lectura centrada nos sons e nas relacións grafema-fonema
- lectura centrada na palabra
- lectura centrada no significado do texto.

Devine (1998a) seleccionou dous casos pertencentes a dous modelos de lectura diferentes (en función das súas respostas ó cuestionario previo). Un dos suxeitos respondía a un patrón de lectura oral centrado no son, e o outro suxeito correspondíase cunha aproximación teórica á lectura baseada no significado.

O suxeito identificado por Devine (1998a) cun modelo de lectura centrado nos sons, concentrábase durante a lectura oral en chegar ó significado das palabras a través da correspondencia grafema-fonema. Durante a proba de lectura oral amosaba unha grande preocupación pola pronuncia, o que se traduciu nunha porcentaxe mínima de erros de pronunciación, pero nunha grande cantidade de erros de natureza semántica. No protocolo de lembranza oral, o suxeito amosou unha comprensión moi pobre do texto. O suxeito identificado cun tipo de lectura centrada no significado tendía a tratar de xerar hipóteses previas e activar os coñecementos previos, co obxectivo de chegar á idea esencial do texto. Esta preocupación reflectiuse na proba de lectura oral, na cal o suxeito cometeu moitos erros de pronunciación. Porén, o seu resultado no protocolo de lembranza oral foi excelente.

Malia que os dous suxeitos posuían unha competencia reducida na LE, o seu nivel de comprensión dos textos era totalmente diferente, o que leva á autora a propoñer a seguinte explicación:

(...)a sound-centered approach to reading(...)when combined with low proficiency results in severely restricted transfer of effective reading skills to the second language, whereas a meaning-centered approach to reading(...)may mitigate the effects of low general language proficiency, thus allowing the reader to successfully transfer good first language reading strategies to the second language. (Devine, 1998a: 136)

Polo tanto, un modelo de lectura adecuado (centrado no significado do texto, máis que nas relacións grafema/fonema e nas palabras) podería exercer un efecto compensatorio con respecto as limitacións impostas por unha competencia lingüística reducida.

3.2.3.6 Instrución no uso de estratexias

Kern (1989) sinala tamén a necesidade de ter en conta outro factor como posible elemento compensador das carencias na competencia lingüística: o adestramento no uso de estratexias de lectura. Para Kern (1989: 135), a lectura nunha LE supón unha sobrecarga do sistema cognitivo, especialmente da memoria de traballo, dada a ausencia dun recoñecemento automático de tódalas palabras. Isto supón que quedan menos recursos dispoñibles para procesos de interpretación superiores. A redución na capacidade da memoria de traballo implica un aproveitamento deficiente da redundancia inherente ós textos e das pistas contextuais.

Para compensar esta sobrecarga do sistema cognitivo dos lectores, o autor deseñou unha proposta de adestramento no uso de dous tipos de estratexias: a inferencia do significado das palabras descoñecidas e a síntese do significado de unidades amplas do texto. O obxectivo final deste programa de adestramento sería a activación da consciencia estratéxica dos suxeitos e a posterior consecución da automatización⁹³ dos comportamentos estratéxicos, coa conseguinte mellora na capacidade cognitiva dispoñible para procesos interpretativos de orde superior.

⁹³ Como xa mencionamos con anterioridade, non tódolos autores aceptan a posibilidade de falar de ‘estratexia de lectura’ cando o comportamento asociado se produce dun xeito automático e inconsciente. Para Kern (1989: 145) as estratexias de lectura son operacións ou procedementos levados a cabo por un suxeito para acadar un obxectivo de comprensión. O autor afirma que poden ser conscientes ou inconscientes.

O estudo experimental⁹⁴ levado a cabo polo autor amosou que un programa de adestramento destas características podía eliminar as diferenzas de comprensión textual atribuíbles a unha diferentes niveis de competencia lingüística na LE.

3.2.4 Conclusións sobre a interacción entre competencia lectora na L1 e competencia lingüística na LE en relación ó construto ‘competencia lectora na LE’

Dado o estado actual de coñecementos sobre a complexa interacción entre numerosos factores durante a de lectura en LE, parece axeitado postular a existencia de procesos de tipo compensatorio no sentido formulado por Stanovich (1980), de sorte que calquera déficit nalgunha das variables pode supor unha maior dependencia de outras fontes de información, independentemente do seu carácter. Esta é a hipótese presentada por Taifeller e Pugh (1998: 97): “(...)similar or different behaviour depends on an individual’s unique balance of the many variables involved in the interactive process of reading. A person’s relative strength in each language context on certain key predictors of reading comprehension suggests whether or not ‘reading is reading’”.

⁹⁴ O autor levou a cabo un estudo experimental para observar a mellora na comprensión textual derivada da instrución no uso de estratexias de lectura. Tomaron parte 53 suxeitos (26=grupo experimental e 27=grupo control) que cursaban estudos universitarios e que eran aprendices de francés como LE. Realizaron unha proba previa de comprensión textual que permitiu establecer tres grupos diferentes en función da súa competencia lectora (alta, media, baixa). A continuación recibiron instrución nas seguintes áreas: análise dos compoñentes da palabra, análise dos elementos de conexión e dos conectores lóxicos, análise dos elementos discursivos e práctica na lectura con fins específicas (lectura rápida, busca de datos específicos, lectura para comprensión profunda e lectura para análise estilística). Despois deste período de instrución, os suxeitos levaron a cabo un protocolo de lectura con pensamento en voz alta, precedido dunha breve entrevista na cal os suxeitos debían manifestar o seu coñecemento de 18 palabras que aparecerían con posterioridade no texto. Unha vez finalizado o protocolo de lectura con pensamento en voz alta, os suxeitos debían realizar un protocolo de lembranza oral do texto. O autor analizou tanto o grao de comprensión acadado polos suxeitos (entendido como o número de proposicións lembradas) como a elaboración de inferencias (entendidas como o número de palabras que os suxeitos manifestaban descoñecer na entrevista inicial e cuxo significado se clarificou no transcurso da lectura). Os resultados confirmaron os beneficios da instrución no uso das estratexias, especialmente para aqueles suxeitos que tiñan máis problemas na comprensión inicialmente.

O que si parece claro é que os suxeitos cambian o seu estilo de lectura segundo a súa competencia lingüística na LE, o que implica unha diferenza cualitativa na comprensión. Isto faise patente, por exemplo, na capacidade dos suxeitos para aplicar os esquemas de coñecementos adecuados, como sinala Hudson (1998: 197):

(...) there appear to be differences in the abilities to form schemata from printed *input* between levels of proficiency. Advanced level Ss have less trouble processing visual information and altering schemata than lower Ss and are able to bring more nonvisual “behind the eyeball” information to bear on the reading process than the beginning or intermediate level Ss.

Cziko (1980) detectou o uso de estratexias diferentes en función do nivel de competencia. Levou a cabo un estudo experimental con suxeitos de diferentes niveis de competencia na L2, mediante a análise de erros na lectura oral. Así, a natureza dos erros revelaría o tipo de información que os suxeitos estarían a empregar.

O autor estableceu dúas grandes categorías de información empregadas polos suxeitos: as restricións semánticas e sintácticas e a aparencia gráfica das palabras. O autor levou a cabo unha comparación dos erros cometidos por suxeitos falantes nativos de inglés, aprendices de nivel intermedio e aprendices de nivel avanzado. Esta comparación de erros amosou que os estudantes avanzados e os suxeitos nativos empregaban máis estratexias de tipo interactivo, combinando a información gráfica coa información contextual. Pola contra, os suxeitos menos avanzados empregaban estratexias relacionadas coa información gráfica.

Devine (1998b: 268-274) ofrece as seguintes conclusións sobre a interacción entre competencia lingüística xeral e habilidade lectora na L2:

- o éxito na lectura nunha LE está relacionado coa competencia lingüística xeral, en especial co dominio das estruturas sintácticas; a maior dominio das mesmas, maiores posibilidades de comprender un texto⁹⁵.
- existe unha relación simbiótica entre a lectura e a competencia lingüística na LE, de xeito que a mellora en calquera das dúas variables produce beneficios na outra. A lectura pode ser un medio para incrementar a competencia lingüística xeral.
- os aprendices dunha LE deben expoñerse a textos reais, aínda que posúan un nivel de competencia lingüística limitado.
- O límite de competencia lingüística xeral na LE necesario para poder ler varía en función da tarefa e do suxeito lector. É necesario promover nos aprendices dunha LE a mesma flexibilidade que caracteriza ó comportamento lector na L1.
- os coñecementos lingüísticos interactúan cos coñecementos non lingüísticos durante as tarefas de comprensión; por norma xeral, canto máis se coñece sobre o tema que aborda un texto, descende o nivel de competencia lingüística necesaria para comprendelo.

3.3 CARACTERIZACIÓN DO PROCESO DE LECTURA NUNHA LE

O estudo da lectura nunha LE pode sen dúbida beneficiarse das achegas de múltiples disciplinas, en especial do estudo do proceso análogo na L1. Pero coa mesma certeza podemos afirmar que precisa dun tratamento propio, que considere as condicións

⁹⁵Debemos apuntar que a este respecto non hai un consenso total na literatura revisada, pero en xeral, predomina a idea de que o coñecemento do vocabulario da LE, e non das estruturas sintácticas, é o compoñente máis importante da competencia lingüística na LE para o estudo da lectura (Laufer e Sim, 1985).

especiais baixo as cales se produce a interacción entre lector e texto cando o código lingüístico supón unha dificultade a engadir. Así Keiko Koda (2004: xv) sinala que:

Currently, the conceptual trends in L2 research tend to lean forward first language (L1) reading theories. Although, to be sure, L1 constructs are the logical point of departure in pursuing new lines of inquiry, the “borrowed” research paradigms to date have not spawned viable L2 reading models. To achieve a clear understanding of L2 reading’s unique nature, we need coherent frameworks through which L2 data can first be analysed and then synthesized into functional theoretical explanations.

É por iso polo que neste apartado vamos a analizar diferentes visións do proceso de lectura nunha LE.

Un concepto moi influente nas aproximacións á lectura na LE é o de ‘procesamento difuso’ (*fuzzy processing*) proposto por Beaugrande (1984, citado en Fernández Toledo 1999: 146-151), que en certa medida lembra á idea de compensación proposta por Stanovich (1980). Beaugrande (1984) propón un enfoque aproximativo-contrastivo da lectura na LE, baseado na idea de que cando un nivel implicado no procesamento lector adquire demasiada relevancia, os restantes niveis reciben un procesamento parcial e difuso. É dicir, cando o suxeito intenta solventar os problemas para descifrar o código lingüístico existen operacións conceptuais e de interpretación do contido do texto para as que, simplemente, non quedan recursos cognitivos dispoñibles. Esta saturación do sistema cognitivo vese intensificada pola presenza de determinan cambios na demanda de procesamento á que se ve sometido o suxeito lector:

- A necesidade de control motor.
- A necesidade de retroalimentación.
- A atención (en oposición á automatización).
- O ruído (feitos alleos á tarefa pero que compiten con esta).
- Os niveis límite de iniciación e terminación.

- O carácter inmediato da percepción.
- A complexidade da tarefa.
- A familiaridade coa tarefa
- A capacidade de adecuación da tarefa á información que xa posúe o suxeito.
- A carga informativa que aporta o texto.
- A motivación para realizar a tarefa.
- O tempo permitido.

Para Beaugrande o proceso de lectura na LE xeraría un comportamento semellante ó de resolución de problemas⁹⁶: un procesamento de tipo aproximativo baseado en deducións intelixentes. A clave do éxito na lectura na LE residiría, segundo o autor, na explotación intelixente dos recursos que os suxeitos posúen na L1. Así, sería convínente ensinar estratexias de lectura orientadas á LE, pero establecendo pontes coa L1. Especialmente útil sería segundo Beaugrande (1984) comparar de xeito explícito o procesamento da gramática e o vocabulario de ambos sistemas, posto que calquera contraste e comparación con aspectos xa coñecidos estimularía a familiarización, a busca memorística e, finalmente, a eficacia lectora.

Bernhardt (1991, citado en Fernández Toledo, 1999: 154-156) propón unha teoría de lectura na LE que se asenta en dous presupostos básicos:

- existe unha dinámica interactiva e multidimensional entre tódolos factores que integran o proceso lectora (aspectos gráficos e fonémicos, percepcións, recoñecemento de palabras, sintaxe, coñecementos previos).

⁹⁶ Xa E. L. Thorndike (1917) establecera unha analoxía entre o acto de lectura e a solución razoada de problemas, no seu artigo "Reading as Reasoning: A Study of Mistakes in Paragraph Reading" (*Journal of Educational Psychology* 8, 323-332). Olson, Duffy e Mack (1984: 253) tamén comparan a 'lectura intelixente' e o comportamento do tipo 'solución de problemas'.

- as habilidades de lectura posúen un carácter evolutivo con respecto á competencia lingüística.

A autora analiza a evolución dos diferentes factores involucrados no proceso de lectura, identificando tal evolución coa porcentaxe de erros cometidos polos suxeitos nos diferentes niveis de competencia lingüística. Os patróns evolutivos dos diferentes factores serían os seguintes:

- os erros grafo-fonémicos e de recoñecemento de palabras son moi frecuentes en niveis baixos de competencia, pero descenden de xeito dramático a medida que esta aumenta
- o recoñecemento léxico vai evolucionando ata chegar a unha porcentaxe de erros case inexistente
- os erros de percepción e uso do coñecemento previo diminúen, aínda que en xeral nunca chegan a ser altos. A influencia dos coñecementos previos amosa unha evolución descendente, posto que a medida que aumenta a competencia lingüística os suxeitos confían máis nesta que nos coñecementos previos
- os erros de sintaxe amosan curiosamente unha evolución diferente ó resto dos factores: aumentan a medida que aumenta a competencia lingüística, para volver a descender cando esta última é alta
- o uso da metacognición pode estar presente en calquera nivel de competencia e faise evidente no uso de determinadas estratexias, pero constitúe unha característica altamente individual do proceso de lectura.

Ridgway (1994) presenta un modelo de lectura na LE que pretende conxugar flexibilidade e universalidade, en función dos catro criterios⁹⁷ propostos por Samuels e

⁹⁷ Samuels e Kamil (1998[1984]) propoñen catro criterios para xulgar a idoneidade dun modelo de lectura: grao de descrición de diferentes estadios de competencia lectora (inicial e fluída), grao de descrición dos diferentes procesos implicados na lectura (dende o recoñecemento das palabras ata a

Kamil (1998[1984]). A vocación do seu modelo é ser aplicado a diferentes culturas, suxeitos, tarefas de lectura, tipos de textos, etc, aínda que isto implique que “(...)it loses the status of a model, that is to say, its testability in a specific case” (Ridgway, 1994: 61), paradoxo do cal o autor é consciente. O seu modelo de lectura na LE ten como base o léxico e os coñecementos previos, de sorte que tódolos esquemas cognitivos do suxeito deben estar dispoñibles para interactuar co texto: “Levels of activation determine what knowledge will be brought to bear on any particular text, then that which is relevant will be included in the representation” (Ridgway, 1994: 64). Isto presupón un carácter unitario do coñecemento previo.

Outro aspecto esencial do modelo de lectura proposto por Ridgway (1994) é a automatización no recoñecemento das palabras que, como o autor aclara, non debe ser confundido co acceso ó léxico. A comprensión vese altamente facilitada pola automatización no recoñecemento das palabras, que á súa vez é froito da familiaridade coas unidades léxicas e da súa frecuencia de aparición. Dende esta perspectiva, afirma o autor que é fundamental para o éxito na lectura na LE ir presentando ós suxeitos un vocabulario básico de xeito gradual.

A importancia da automatización é unha mostra do condicionamento que exercen as limitacións da capacidade cognitiva dos suxeitos sobre as tarefas de lectura. Segundo Ridgway (1994: 64), as formas máis efectivas de lectura son aquelas nas cales hai moitos procesos que se realizan dun xeito automático, ó que significa que queda liberada capacidade cognitiva para procesos de nivel máis alto.

Así, o proceso de lectura estaría dominado por unha dinámica interactiva e compensatoria. A lectura da primeira palabra desencadearía o proceso de

comprensión final), adaptabilidade a diferentes tarefas e propósitos de lectura, adaptabilidade a diferentes materiais e contextos de lectura.

descodificación, que se realizará de diferente xeito en función das características do texto e do propósito de lectura. Na ausencia de problemas de comprensión, o acceso ó significado das palabras no léxico mental producirase de xeito ascendente e rápido. Os significados van sendo incorporados, en función dos obxectivos de lectura, á representación textual. Esta posúe un carácter transitorio: “The representation is actually the current state of the reading process. It is changing moment by moment as new information is added and new perspectives are gained on the task at hand” (Ridgway, 1994: 68).

Ridgway (1994) mantén que o procesamento das palabras ambiguas se realiza tamén de xeito automático, mediante un proceso de selección rutinizado (*content scheduling*) que consiste na activación simultánea de diferentes significados a un nivel subconsciente. Porén, existen circunstancias de lectura que requiren atención consciente por parte do lector, tales como que non exista ningún tipo de coñecemento sobre unha palabra ou ben que o lector se atope cun significado descoñecido dunha palabra xa coñecida. Esta última circunstancia podería provocar unha descodificación automática inicial da unidade léxica, que sería rexeitada posteriormente ó intentar integrala na representación mental do significado do texto.

Ridwgay (1994) destaca a importancia dos obxectivos de lectura para a aplicación da atención: “This means that attention will only be lent to the word in question if the reader feels that is worthwhile in terms of the purpose of reading” (67). Incluso o grao de esforzo cognitivo que se inviste nunha palabra está determinado polos obxectivos de lectura: “The problem here is to assess the meaning of a word to a degree of exactness imposed by the purpose or task –enough to continue reading in some cases, complete exactitude in others, as, for example when reading the instructions on how to defuse a

bomb” (Ridgway, 1994: 68). Dun xeito un tanto paradoxal, o autor afirma que tódalas palabras descoñecidas, incluso as finalmente ignoradas, deben ser ‘atendidas’, posto que os suxeitos lectores avalían a necesidade de investir nas mesmas esforzo cognitivo.

3.3.1 A descrición do proceso de elaboración dun modelo mental do texto na LE.

Nun intento de proporcionar un marco coherente para o estudo da comprensión lectora en LE López Alonso e Seré (2001) expoñen un modelo de comprensión do discurso escrito que define de xeito preciso o proceso de lectura, partindo do texto como unidade significativa. Neste achegamento multidisciplinar concorren consideracións puramente lingüísticas, achegas da semántica cognitiva e da teoría dos modelos mentais. O resultado é un modelo de lectura en LE de carácter interactivo, onde a comprensión dos textos nunha LE se produce grazas á combinación dos coñecementos que aporta o suxeito e das características textuais e paratextuais⁹⁸ do *input*: “(...)en la actividad de lectura se enlazan estrechamente los momentos hipotético-inductivos con los deductivos y no existe una oposición tajante entre ambos trayectos” (López Alonso e Seré, 2001: 105). Este proceso cognitivo de comprensión do texto estaría guiado por dous principios xerais (López Alonso e Seré, 2001: 214):

- a abstracción, que supón a extracción e síntese dos contidos esenciais do texto.

⁹⁸ O paratexto remite a toda una serie de elementos que rodean ó texto, dun xeito literal ou figurado. Existirían dous tipos de paratexto: o paratexto autorial e o paratexto editorial. O paratexto autorial posúe dous compoñentes:

- peritexto, que corresponde ó nome de autor, título do libro, dos capítulos, subcapítulos, dedicatorias, prefacios, epígrafes e notas. En definitiva, os elementos que converten ó texto nunha unidade.
- epitexto, que pode ser público –entrevistas, coloquios(...)– ou privado –cartas, confidencias, etc.

Á súa vez, o paratexto editorial ten tamén os dous mesmos compoñentes:

- peritexto –portada, contraportada, cubertas, ilustracións (...)–, responsabilidade directa da editorial ou da edición do libro
- epitexto –publicidade, catálogos(...)–, elementos que non se atopan materialmente no libro pero que están relacionados directamente con el (López Alonso e Seré, 2001: 27)

- a economía, que limita a complexidade das representacións, aplicando regras de redución e organización da información.

A comprensión dun texto en LE sería definido polas autoras como “(...)un conjunto de operacións de natureza diversa que comezan ante a percepción do texto e terminan en a interpretación final e o seu almacenamento na memoria” (López Alonso e Seré, 2001: 44).

3.3.1.1 O lector e o texto

Na conceptualización que as autoras fan do proceso de lectura nunha LE o lector preséntase como receptor dun texto, pero tamén como produtor activo dunha interpretación⁹⁹. Porén existen diferenzas cualitativas con respecto ó proceso análogo na lingua materna:

En tanto que receptor de un texto, a lectura se presenta como un recoñecemento de formas, operación perceptiva, moi flexible, relativamente automática, que se inicia ante un estímulo gráfico: a información visual aparece dividida en unidades, permite identificar letras e palabras, permanece ao alcance do lector o tempo que sexa necesario, e permite efectuar retrocesos e correccións no procesamento da información. Ao ler, sin embargo, non se percibe o texto como partes fragmentadas, sino máis ben como unha sucesión continua de elementos que se van relacionando entre si. En este último punto se encontra unha das grandes diferenzas entre LM e LE, porque si na primeira o lector se atiene a un modo global de lectura, en linguas estranxeras, e sobre todo nos primeiros niveis, os suxeitos observan as segmentacións gráficas, se deteñen nelas e proceden a unha primeira identificación léxica (López Alonso e Seré, 2001: 37)

De feito, a principal diferenza entre a lectura nunha L1 e nunha LE radicaría na obrigada consciencia sobre o propio proceso:

Os falantes, cando leen un texto en LM, actualizan de forma rápida e case inconsciente as operacións cognitivas que lles permiten identificar o tipo de discurso e de texto; sin embargo, tal como xa hemos adelantado, en una LE e sobre todo en los niveles de iniciación e medio, o suxeito recorre a su universo cognitivo de forma consciente, e aplica estrategias moi diferentes (...).(López Alonso e Seré, 2001: 110)

⁹⁹ Algúns autores establecen unha distinción entre ‘comprensión’ e ‘interpretación’. Segundo López Alonso e Seré a comprensión parece limitarse a un contido obxectivo do texto, mentres que a interpretación implicaría maior subxectividade: “(...)o lector elabora o contido a partir de la objetividad material del texto e, basándose en los contextos verbales e extraverbales hace su propia interpretación(...)” (2001: 70).

3.3.1.2 A lingua

O principal obstáculo á comprensión de textos en LE serían as denominadas ‘zonas de opacidade’, termo que López Alonso e Seré (2001: 143) prefíren ó de ‘palabras descoñecidas’, posto que a existencia destas provoca habitualmente a afectación dunha área máis extensa do texto.

Así na lectura nunha L2 existirían tres tipos de palabras: palabras coñecidas, palabras descoñecidas pero transparentes e palabras totalmente opacas. As palabras descoñecidas pero ‘transparentes’ permiten o lector facer unha transferencia positiva dende a súa L1 ou iniciar un proceso de inferencia de significado. Son as palabras opacas as que poden crear un problema de comprensión, máis aínda cando adoitan crear ‘zonas de opacidade’ que afectan ó contexto máis inmediato da palabra (López Alonso e Seré, 2001: 146).

O lector dunha L2 non actúa sempre do mesmo xeito ante unha palabra opaca, senón que realiza unha valoración da relevancia da mesma para a construción dunha interpretación do texto. Se a palabra descoñecida é clave para o establecemento da coherencia do texto, o lector pode optar por levar a cabo unha inferencia¹⁰⁰ do significado, tomando como apoio ben os coñecementos xerais que posúe, ben a estrutura sintáctica do contexto (López Alonso e Seré, 2001: 145).

3.3.1.3 O proceso de lectura: a construción de niveis de lexibilidade

A comprensión final dun texto en LE viría dada segundo as autoras pola consecución de catro niveis de ‘lexibilidade’:

¹⁰⁰ É necesario notar a distinción entre ‘inferencias necesarias’ e ‘inferencias elaboradas’: “Las primeras - on line- reposan en marcas textuales –como por ejemplo la anáfora- y son imprescindibles para poder comprender el texto; las segundas –off line- son procesos de activación que corresponden a los saberes de los sujetos , y dependen del tipo de texto y de muy variados factores contextuales” (López Alonso e Seré, 2001: 71).

- Identificación do tipo de discurso e do tipo de texto.
- Aplicación dos esquemas mentais.
- Comprensión e coherencia locais.
- Interpretación global.

3.3.1.3.1 *A identificación do tipo de discurso*

O primeiro nivel de lexibilidade sitúase na sintaxe global, e corresponde coa representación mental que o suxeito se fai sobre o tipo de discurso escrito ante o cal se atopa (López Alonso e Seré, 2001: 103). Polo tanto a lectura nunha LE comeza segundo estas autoras como un proceso descendente, como unha procura activa do suxeito dos seus coñecementos socioculturais e lingüísticos para atopar un esquema organizador que lle permita orientar o sentido do texto. Tan determinante é segundo López Alonso e Seré (2001) esta primeira fase que pode incluso condicionar toda a interpretación do texto. A identificación dun tipo específico de discurso por parte do lector posibilitaría a creación de expectativas sobre o tipo de información esperable.

Neste primeiro nivel de lexibilidade, os coñecementos de tipo lingüístico xogan un papel secundario, posto que os elementos determinantes na identificación do tipo de discurso serían as marcas visibles do peritexto e o tipo e tamaño de letra. É dicir, as primeiras hipóteses sobre o sentido da información do texto son de carácter externo, e corresponden a unha aplicación dos esquemas xerais socio-discursivos. Con todo, se o lector non é capaz de empregar o peritexto dun xeito eficaz para identificar o tipo de discurso ante o que se atopa, pode recorrer ó nivel local:

Ante un peritexto desconocido o poco común, aunque los sujetos sean capaces de identificar un buen número de palabras, no logran reconocer el tipo de discurso ni de texto y, por lo tanto, no pueden hacer conjeturas válidas sobre un sentido general. En ese caso, se centran en el nivel local de la palabra y la oración donde encuentran términos transparentes o conocidos que les permiten identificar aspectos locales de la macroestructura; al no tener,

sin embargo, un primer nivel de legibilidade en el que basarse, les resulta casi imposible proponer una primeira interpretación general, imposibilidade que merma sensiblemente su forma de comprender los niveles locales. (López Alonso e Seré, 2001: 118)

3.3.1.3.2 *A aplicación dos esquemas mentais*

O segundo nivel de lexibilidade ó que acceden os lectores dunha L2 corresponde segundo López Alonso e Seré (2001: 121) á aplicación dos esquemas mentais, de sorte que os suxeitos empregan os seus coñecementos xerais e específicos para consolidar a hipotética representación mental do contido que anticiparon ó identificar o tipo de discurso. Isto supón tres operacións cognitivas: por un lado o suxeito actualiza o esquema relevante, ó mesmo tempo comeza a elaborar un modelo mental sobre a información, dotado da coherencia posibilitada pola continuidade referencial do texto; pero o lector comeza a elaborar xa tamén unha interpretación do contido que sexa tamén coherente cos seus coñecementos previos.

A aplicación dos esquemas, que son fundamentalmente de tipo causal (López Alonso e Seré, 2001: 122) da lugar a elaboración dun ‘guión’¹⁰¹, é dicir, dunha representación estereotipada de secuencias de accións ou acontecementos familiares. A elaboración dun guión na lectura en L2 permitiría ós suxeitos organizar e inferir contidos que non son directamente accesibles pola insuficiencia de coñecementos da lingua: “(...)los términos desconocidos provocan opacidades, pero la activación de los guiones permite acomodar la información cognitiva a las lagunas léxicas” (López Alonso e Seré, 2001: 126).

Tamén neste nivel de lexibilidade se observa a continúa retroalimentación entre a información proporcionada polo texto e os esquemas cognitivos que posúe o lector, con

¹⁰¹ Schank e Abelson (1977: 19) explican a natureza dos ‘guións’ (scripts) do seguinte xeito: “Some episodes are reminiscent of others. As an economy measure in the storage of episodes, when enough of them are alike they are remembered in terms of a standardized generalized episode which we will call a script”. Esta noción do ‘guión’ estaría inserida dentro dunha concepción da memoria de carácter episódico, de xeito que a memoria se articularía ó redor de experiencias persoais, en lugar de categorías semánticas abstractas (Schank e Abelson, 1977: 17).

certa predominancia de estes últimos. Aínda que os lectores constrúen os guións activando as palabras que consideran importantes: “(...)el nivel global se impone al local, es decir, la progresión del sentido se va construyendo en el eje sintagmático de manera que desde el texto se asigna sentido a las palabras y oraciones y, en consecuencia, las inferencias de anticipación son fundamentales para guiar la comprensión” (López Alonso e Seré, 2001: 129-130).

3.3.1.3.3 *Establecemento da coherencia local: da palabra á oración*

O terceiro nivel de lexibilidade correspondería á procura da comprensión e da coherencia locais; o eixe deste nivel sería a palabra (López Alonso e Seré, 2001: 137). Unha vez identificado o tipo de discurso e o guión que se pode hipoteticamente aplicar ó texto, o lector comeza unha lectura máis minuciosa co obxectivo de construír o sentido local ou microestrutura. É neste nivel no cal se fan máis evidentes as estratexias que o lector aplica ante a existencia de zonas de opacidade léxica (López Alonso e Seré, 2001: 152). Se a palabra é relevante para a construción do sentido do texto o lector activa diferentes fontes de información. Por unha banda o lector bota man do contexto inmediato da palabra, do guión que estableceu en función dos dous niveis de lexibilidade anteriores e, por suposto, dos seus coñecementos do mundo, buscando sempre a coherencia:

El sujeto, ante una palabra que desempeña un papel importante en la coherencia del texto y de la que no puede prescindir para construir la interpretación, trata siempre de encontrar una noción alternativa dentro de un mundo posible. Esas inferencias se producen a partir del guión y de los saberes de los lectores, que non son siempre exactas aunque responden a las necesidades de coherencia del sentido del texto y del sistema de conocimientos y creencias de los sujetos. (López Alonso e Seré, 2001: 150-151)

É importante notar que o proceso interpretativo do texto se rexe por un principio de economía¹⁰²; é dicir, o lector identifica os termos relevantes, xerarquiza o léxico, non inviste esforzo en inferir o significado de termos que non sexan necesarios para interpretar o texto.

Dentro deste nivel local de lexibilidade o lector tamén se concentra na oración¹⁰³, tratando de construír unha representación mental do contido proposicional da mesma. O lector na L2 esquece de xeito inmediato a forma da oración, a súa estrutura superficial; só mantén na memoria o significado e as relacións entre os termos da estrutura sintáctica (López Alonso e Seré, 2001: 165). Para formar esta representación mental do contido dunha oración, o lector dunha LE céntrase en tres elementos: busca da concordancia entre o suxeito e o verbo, busca de termos con valores semánticos referenciais e identificación da organización morfosintáctica para poder establecer as relacións temáticas entre os termos (López Alonso e Seré, 2001: 169). Unha vez que o lector constrúe a representación final da proposición, conseguiu establecer a coherencia a nivel local.

3.3.1.3.4 *A interpretación global: coherencia e macroestrutura.*

Unha vez establecida a integración a nivel local, o lector busca a construción da interpretación global do texto (López Alonso e Seré, 2001: 179). Esta interpretación global consta de tres elementos: a construción da macrosintaxe ou organización global do texto, a organización do sentido e da coherencia do texto, e a integración da información dentro dunha macroestrutura.

¹⁰² Como as propias autoras indican (López Alonso e Seré, 2001: 159-160) esta noción de ‘economía interpretativa’ remite á teoría da relevancia de Sperber e Wilson (1986) segundo a cal non existe ningunha actividade de comunicación na cal non estea presente unha presunción ou garantía de relevancia.

¹⁰³ López Alonso e Seré (2001: 159-161) distinguen entre ‘oración’, ‘proposición’ e ‘enunciado’. O termo ‘oración’ fai referencia a unha entidade lingüística a partir da cal o suxeito elabora unha ou varias proposicións. As ‘proposicións’ serían entidades cognitivas compostas por un predicado e un ou varios argumentos. O termo ‘enunciado’ introduce o compoñente contextual.

Cando o lector dunha L2 acada unha comprensión razoable das diferentes proposicións, intenta establecer a estrutura xerárquica que se desprende da distribución formal do texto (López Alonso e Seré, 2001: 179). Na elaboración desta estrutura xerárquica son fundamentais os signos de puntuación, posto que marcan a relación entre os parágrafos, pero sobre todo os conectores (López Alonso e Seré, 2001: 196). De feito, os estudos experimentais levados a cabo polas autoras en diferentes linguas e con suxeitos de diferentes niveis de competencia lingüística permitíronlles constatar que os lectores se fixan de xeito especial nos conectores, especialmente nos de tipo causal e hipotético, identificándoos incluso aínda que sexan termos opacos.

Unha vez elaborada a estrutura xerárquica do contido do texto, o lector busca a coherencia do mesmo, coherencia que posúe dúas dimensións (López Alonso e Seré, 2001: 199):

- a coherencia entendida como unha característica que posúe o texto e que se corresponde coa estabilidade conceptual.
- a coherencia entendida como a actividade interpretativa do lector ó reconstruír o universo semántico e referencial do texto.

En último lugar, o lector constrúe a macroestrutura¹⁰⁴ do texto, que supón unha condensación da información do mesmo a través da aplicación das macrorreglas:

Las macrorreglas sirven para condensar la información, de forma que sólo se conserva lo más importante, es decir, se reduce y organiza la microestructura a las ideas esenciales; para ello, se van relacionando las proposiciones de nivel más bajo con las del nivel más alto. El lector realiza estas operaciones en función del texto, de los esquemas que tiene sobre su posible estructura y de los conocimientos que se encuentran organizados en su memoria permanente. Comprender es extraer la estructura lógica esencial del texto y descubrir y jerarquizar las relaciones que dan cuenta de la coherencia global. (López Alonso e Seré, 2001: 214).

¹⁰⁴ O concepto de macroestrutura foi acuñado por Kintsch e Van Dijk (1983) para referirse á organización xerárquica das ideas fundamentais dun texto á que se chega despois dun proceso de abstracción que opera segundo regras de xeneralización, supresión, integración e construción, como expoñemos no apartado 1.3.2 do capítulo 1 desta tese.

A macroestrutura, como síntese xeral do contido do texto que o lector conserva na memoria, pode ser total, parcial ou nula (López Alonso e Seré, 2001: 222), pero supón o estado final da comprensión do texto.

3.3.2 Aplicación do concepto de automatización á lectura na LE

Tanto o estudo da aprendizaxe/uso da LE, como a investigación das estratexias de comprensión textual, as dúas liñas principais que conflúen nesta tese, teñen importado conceptos procedentes da psicoloxía cognitiva, en especial das teorías de J.R. Anderson (1983,1985) sobre o procesamento da información e o desenvolvemento das habilidades cognitivas complexas.

O modelo de ‘Pensamento Adaptativo Controlado’ (*Adaptive Control Thought*) presupón a unidade da cognición humana, é dicir, tódolos procesos cognitivos superiores realizados polos seres humanos, como a linguaxe ou a solución de problemas, se rexen polo mesmo sistema de procesamento. Segundo Anderson (1983), só existen dous modos de procesamento cognitivo¹⁰⁵ “One is automatic, less capacity-limited, possible parallel, invoked directly by stimulus input. The second requires constant conscious control, has severe capacity limitations, is possible serial, and is invoked in response to internal goals”(127).

Unha aproximación á comprensión textual na LE dende a perspectiva do procesamento da información implica que a adquisición de calquera habilidade cognitiva supón unha transición paulatina dende un procesamento controlado ata un procesamento automático (Hulstijn, 1990: 31). O factor clave que vai indicar o grao de

¹⁰⁵ Anderson (1983: 127) advirte do paralelismo entre estes dous modos de procesamento e os termos *bottom-up* e *top-down*, importados do ámbito da informática e da intelixencia artificial: “Bottom-up processing starts with the data and tries to work up to the higher level. Top-down processing tries to fit high-level structures to the data”.

automatización de calquera procedemento é a capacidade de atención que debe investir o suxeito na tarefa: “(...)the capacity of attention for separate tasks is limited and must be divided up among competing processes. The amount of attention required by a process depends on how practiced that process is. The more a process has been practiced, the less attention it requires (...)”(Anderson, 1985: 44-45).

Da mesma forma que a capacidade de atención limita o suxeito durante a realización de calquera tarefa, as limitacións da memoria condicionan o seu comportamento. Dentro do marco do procesamento da información adoita establecerse unha distinción entre ‘memoria a longo prazo’, ‘memoria a curto prazo’ e ‘memoria de traballo’ (Anderson 1985: 142). De feito, moitas das estratexias empregadas polos suxeitos durante a lectura estarían, segundo esta teoría, encamiñadas a manter na ‘memoria de traballo’ a información presentada ó longo dos parágrafos do texto: “Working memory contains the information that the system can currently access, consisting of information retrieved from long-term declarative memory as well as temporary structures deposited by encoding processes and the action of productions” (Anderson, 1983: 19). A principal distinción entre os diferentes tipos de memoria radica no estado da información que conteñen:

Information in long-term memory is normally in an inactive state. To use that information it is necessary to activate that knowledge. The process of retrieving information from long-term memory can be thought of a process of activating that information. Once the information is activated, it is regarded as part of short-term memory. The process of activation takes time, and, hence, recall of information already in the STM state should be faster than recall of information that starts out in the LTM state. (Anderson, 1985: 142)

A outra distinción fundamental, e pertinente para tanto para o estudo das estratexias como da comprensión textual, é a establecida entre ‘coñecemento declarativo’ e ‘coñecemento procedemental’: “Declarative knowledge refers to knowledge about facts and things; procedural knowledge refers to knowledge about how to perform various

cognitive activities. Procedural knowledge fundamentally has a problem-solving organization” (Anderson, 1985: 198). Esta cita sérvenos ademais para introducir outro concepto clave na teoría de Anderson, que ten resultado moi frutífero na súa aplicación ás estratexias de aprendizaxe e da lingua en xeral, e en especial ás estratexias de comprensión textual: o funcionamento do comportamento do tipo ‘solución de problemas’¹⁰⁶.

Problem solving is defined as behavior directed toward achieving a goal. Problem solving involves decomposing the original goal into subgoals and these into subgoals until subgoals are reached that can be achieved by direct action. The term *operator* refers to an action that will directly achieve a goal (...) Problem solving can be conceived as a search for a problem space. The problem space consists of physical states or knowledge states that are achievable by the problem solver. The problem-solving task involves finding a sequence of operators to transform the initial state into a goal state, in which the goal is achieved. (Anderson, 1985: 198).

Se prestamos atención a esta descrición do proceso¹⁰⁷ de ‘solución de problemas’ observamos as seguintes características esenciais:

- están dirixidos cara a un obxectivo concreto.
- implican unha descomposición do problema/obxectivo en sub-problemas/sub-obxectivos.
- o suxeito selecciona as accións (*operators*, na terminoloxía empregada por Anderson, 1985) encamiñadas á consecución dos sub-obxectivos, e que finalmente levarán á consecución do obxectivo final, aquel que deu lugar á posta en marcha do proceso heurístico.

O coñecemento procedemental que permite a posta en marcha do comportamento heurístico para a solución de problemas está organizado en torno a ‘sistemas de

¹⁰⁶ Anderson (1985: 199) chega a afirmar que “(...)it seems that all cognitive activities are fundamentally problem solving in nature”.

¹⁰⁷ Anderson (1985: 198) sinala que os procesos de solución de problemas son a miúdo heurísticos, é dicir, comezan sen ningunha garantía de éxito final. O termo heurístico contraporíase así ó termo algorítmico, que fai referencia a un proceso no cal o seguimento dos pasos adecuados garante sempre o éxito final (Anderson 1985: 205).

producción' (*production systems*) de tipo condicional (*if/then*): dadas certas circunstancias, o suxeito actúa dun xeito determinado.

A aplicación dos conceptos sinalados por Anderson (1983, 1985) á aprendizaxe das LEs, e en especial ó comportamento durante a lectura, ten sido empregada para explicar a evolución na competencia lingüística xeral e na competencia lectora máis especificamente, como sinala Hulstijn (1990: 32):

Applying Anderson's framework of the acquisition of cognitive skills to that of language learning we can view first and second language acquisition as the establishment of procedural knowledge (routine procedures) through the compilation of declarative knowledge, and the gradual tuning and restructuring of procedural knowledge. The more sub-procedures get subsumed into overall procedures, the more language use can be said to take place fluently and automatically, requiring less attention. It should be emphasized that the acquisition of language skills is not merely a speeding up of the execution of essentially the same procedures originally formed from declarative knowledge. Rather, language acquisition essentially consists of the establishment of new procedures which *reorganize* a body of facts and rules previously acquired.

Así, o concepto de 'automatización progresiva' ten sido empregado como explicación dos progresos na comprensión lectora dos aprendices dunha LE:

The notion of a capacity free (automatic) process provides an attractive explanation for improvement in performance. Because human learners are limited in their information-processing abilities, only so much attention can be given at one time to the various components of complex tasks. When a component of the task becomes automatized, attention can be devoted to other components of the task and a previously difficult or impossible task becomes possible. (McLeod e McLaughlin, 1986: 112)

A progresiva conversión dos procesos controlados en procesos automáticos posibilitaría a realización de varias tarefas de xeito simultáneo ou o refinamento na realización dunha tarefa: "Learning involves time, but once automaticity is achieved at one level in the development of a complex cognitive skill, controlled processes are free to be allocated to another level of processing" (McLeod e McLaughlin, 1986: 111). No caso da lectura nunha LE, a progresiva automatización do proceso de descodificación permitiríalles ós suxeitos non só ler dun xeito máis rápido, senón tamén implicarse en

procesos de comprensión e interpretación máis profundos, como a activación dos coñecementos previos relevantes ou a xeración de inferencias.

Porén, como apuntan McLeod e McLaughlin outros autores teñen introducido conceptos alternativos ó de ‘automatización’ como explicación ós progresos na aprendizaxe e uso da LE. A principal alternativa foi o concepto de ‘re-estruturación’ proposto por P.W. Cheng (1985, citada en McLeod e McLaughlin, 1986: 114) para referirse á mellora no uso e adquisición de habilidades que pode atribuírse a unha nova organización da información e dos recursos que o suxeito xa posuía.

McLeod e McLaughlin (1986) levaron a cabo un estudo experimental coa finalidade de investigar se as diferenzas no comportamento estratéxico durante a lectura dos aprendices, tanto principiantes como avanzados, de inglés como LE e dos falantes nativos se podían atribuír á automatización de certas habilidades ou máis ben á unha estruturación diferente de coñecementos e habilidades. Cabería esperar, segundo os autores (McLeod e McLaughlin, 1986: 114) que os lectores máis competentes tiveran automatizadas as habilidades de descodificación e que concentrasen a súa capacidade de atención en aspectos máis xerais. Tanto os falantes nativos como os aprendices avanzados de lingua inglesa como LE serían así capaces de empregar a atención dun xeito selectivo en lugar de ler dun modo lineal (McLeod e McLaughlin, 1986: 115).

Para comprobar esta hipótese, os autores analizaron o tipo de erros que os suxeitos (falantes nativos de inglés e aprendices principiantes e avanzados de inglés como LE) cometían durante a lectura oral, como elemento indicador dos elementos do texto (estrutura superficial do texto/significado xeral do texto) nos cales os lectores se apoiaban de xeito predominante durante a lectura.

A primeira conclusión que McLeod e McLaughlin (1986) tiraron do seu estudo foi que non existían diferenzas significativas no comportamento estratéxico dos aprendices principiantes e avanzados. Só os falantes nativos parecían beneficiarse da súa capacidade para realizar a descodificación da estrutura superficial dun xeito automático; os aprendices de nivel avanzado, malia que posuían a suficiente competencia lingüística para enfrontarse ó texto dun xeito global realizando predicións e inferencias, decantábanse na práctica por unha lectura ligada á descodificación, “(...)they were using old strategies aimed at decoding in a situation in which their competence would have allowed them to apply new strategies directed at meaning” (McLeod e McLaughlin, 1986: 121).

Parece, polo tanto, que o feito de que certos procesos poidan potencialmente ser levados a cabo polos suxeitos dun modo automático non garante unha mellora cualitativa directa nos procesos de lectura na LE. Sería precisa unha restructuración adicional dos vellos coñecementos, o que McLeod e McLaughlin (1986: 122) denominan ‘clicks de comprensión’, momentos nos cales os aprendices outorgan un novo sentido ós coñecementos ou habilidades xa posuídos.

3.4 AVALIACIÓN DA COMPRENSIÓN E DA COMPETENCIA LECTORA NA LE

No primeiro capítulo desta tese (apartado 1.1.2 e 1.1.3) tratamos a problemática ligada a unha definición xeral de competencia lectora, así como as dificultades para avaliar a mesma. Todas as consideracións que fixemos a este respecto son aplicables á lectura na LE: á marxe da avaliación da comprensión dun texto concreto nunha tarefa de lectura específica, resulta difícil establecer unha listaxe xeral de habilidades de lectura que debe posuír un aprendiz dunha LE.

Como sinalan Alderson e Lukmani (1999: 253, 258) é habitual establecer unha distinción entre diferentes niveis de comprensión, cando menos entre unha comprensión literal e unha comprensión que transcende o contido explícito do texto. Segundo estes mesmos autores, estes diferentes niveis de comprensión implicarían a aplicación de habilidades diferentes (*higher/lower order skills*). Non debemos esquecer tampouco que os criterios sobre o produto óptimo da comprensión van parellos ás conceptualizacións teóricas sobre o proceso de lectura (Swaffar, 1988: 123-124).

3.4.1 Competencia lectora

No eido da aprendizaxe de LEs existen diferentes taxonomías de obxectivos educativos. Unha das listaxes de obxectivos que ten sido máis influente no deseño de materiais didácticos para o ensino das LEs en xeral, e para a práctica das habilidades de lectura máis especificamente, é a elaborada por Munby (1998). Munby (1998) elaborou unha taxonomía de ‘habilidades lingüísticas’ (*language skills*) que deben ser entendidas, segundo o autor, como ‘micro-conceptos’, fronte á tradicional concepción dos actos comunicativos artellada en torno ó binomio recepción (escrita/oral) e produción (escrita/oral) (Munby, 1998: 116).

Segundo Munby, o tratamento das habilidades lingüísticas como macro-conceptos non reporta ningún beneficio ó estudo do uso e aprendizaxe das linguas estranxeiras: “The term ‘skill’ is used here as a micro-concept, to be distinguished from the macro-concept of an activity, to which its relation is that of enabling factor to resultant activity” (Munby, 1998: 116). Así, as micro-habilidades que presenta Munby na súa taxonomía serían os elementos que posibilitarían ó éxito das diferentes actividades

comunicativas, que si serían contempladas como macro-conceptos. Como veremos a continuación, a taxonomía mantén a distinción entre actividades receptivas e produtivas.

Listamos a continuación as habilidades necesarias para situacións comunicativas que implican a comprensión de textos escritos (Munby, 1998: 123-131):

1. Recoñecer o código escrito: discriminar os grafemas, ser capaz de seguir as secuencias de grafemas, comprender o sistema de puntuación.
2. Deducir o significado e uso de elementos léxicos descoñecidos: comprender a formación de palabras (raíces, afixación, derivación, composición), saber empregar pistas contextuais para inferir o significado das palabras.
3. Comprender a información presentada de xeito explícito.
4. Comprender a información presentada de xeito implícito mediante a xeración de inferencias e a comprensión da linguaxe figurativa.
5. Comprender os significados conceptuais (cantidade, definición, comparación, grao, tempo, localización, dirección, medios, instrumento, causa, resultado, propósito, razón, condición, contraste, etc.).
6. Comprender o valor comunicativo das oracións (con e sen indicadores explícitos).
7. Comprender as relacións dentro das oracións.
8. Comprender as relacións entre diferentes partes do texto mediante elementos de cohesión léxica.
9. Comprender as relacións entre diferentes partes do texto mediante elementos de cohesión gramatical.
10. Interpretar o texto transcendendo o seu contido.

11. Recoñecer indicadores do texto para: introducir ou desenvolver ideas, expresar transición entre ideas, concluír ideas, pór a énfase nunha idea, explicar ou clarificar ideas xa expresadas e anticipar unha obxección ou idea oposta.
12. Distinguir entre puntos principais e secundarios nun texto.
13. Extraer puntos principais dun texto para resumir o texto enteiro, unha idea específica do texto ou unha idea subxacente ó texto.
14. Extraer selectivamente a información do texto.
15. Posuír habilidades básicas de comprensión e uso da presentación gráfica da información.
16. Saber realizar unha lectura básica para obter a idea principal dun texto ou obter unha impresión xeral do mesmo.
17. Saber localizar información específica no texto.
18. Ser capaz de re-codificar a información.

Esta listaxe presentada por Munby (1998) amósanos dous aspectos: por unha banda podemos observar a enorme complexidade que caracteriza calquera acto de lectura; por outra banda, observamos o carácter escorregadizo do concepto de competencia lectora. En realidade, todo acto de lectura se define polos seus obxectivos, e son estes, á fin e ó cabo, os que determinan o éxito ou fracaso da tarefa, a suficiencia do grao de comprensión do suxeito ou as súas carencias. Determinar uns parámetros de comprensión dun modo xeral é difícil. Por outra banda, é imposible atopar unha soa tarefa de comprensión que examine a capacidade do suxeito en cada unha destas habilidades.

O *Marco Común Europeo de Referencia* (2002)¹⁰⁸, no que atinxe á comprensión lectora¹⁰⁹, contempla a existencia de diferentes necesidades e obxectivos de lectura, en función dos cales proporciona escalas ilustrativas¹¹⁰ das tarefas que suxeitos de diferente competencia lingüística xeral son capaces de levar a cabo¹¹¹.

A1	A2	B1	B2	C1	C2
-Comprendo palabras e nomes coñecidos. -Comprendo frases moi sinxelas (letreiros, catálogos, carteis).	-Son capaz de ler textos breves e sinxelos. -Sei atopar información específica e predicible en escritos sinxelos e cotiás (anuncios publicitarios, prospectos, menús, horarios, cartas persoais sinxelas e breves).	-Comprendo textos redactados nunha lingua habitual e cotiá, relacionada co meu traballo. -Comprendo a descrición de acontecementos sentimentos e desexos en cartas persoais.	-Son capaz de ler artigos e informes relativos a problemas contemporáneos nos que os autores adoptan puntos de vista concretos. -Comprendo a prosa literaria contemporánea.	-Comprendo textos longos e complexos, de carácter literario ou baseados en feitos, apreciando distincións de estilo. -Comprendo artigos especializados e instrucións técnicas longas, aínda que non se relacionen coa miña especialidade.	-Son capaz de ler con facilidade practicamente todas as formas da lingua escrita, incluíndo textos abstractos, ou estrutural e lingüisticamente complexos (manuais, artigos especializados e obras literarias)

Táboa 3 1. Marco Común Europeo de Referencia: Escala para a Autoavaliación (2002)

¹⁰⁸ A edición en inglés foi publicada polo consello de Europa no ano 2001.

¹⁰⁹ Segundo o *Marco Común Europeo de Referencia* (2002: 163-165) son tres as restricións que afectan á comprensión dun texto: o apoio para a realización da tarefa, as características do propio texto e o tipo de resposta esixido. Baixo o epígrafe ‘apoiio para a realización da tarefa’ inclúese calquera orientación que active os coñecementos previos sobre o tema, así como as instrucións proporcionadas. As ‘características do texto’ constitúen un factor de grande importancia que inclúe: a complexidade lingüística, a familiaridade co xénero, a estrutura do discurso, a presentación física ou a lonxitude do texto. Por último, a existencia de ‘diferentes tarefas/obxectivos’ inflúen na comprensión, posto que requiren distintos niveis de comprensión.

¹¹⁰ Estas escalas ilustrativas refírense tanto á lectura xeral, como as actividades específicas ‘Ler correspondencia’, ‘Ler na busca de información e argumentos’ e ‘Ler instrucións’.

¹¹¹ O *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) establece seis niveis amplos de referencia. Os dous primeiros niveis (A1, Acceso e A2, Plataforma) corresponden a un usuario básico; os dous seguintes niveis (B1, Limiar e B2, Avanzado) corresponden a un usuario independente. En último lugar, os niveis C1 (Dominio Operativo Eficaz) e C2 (Maestría) corresponden cun usuario competente.

A1	A2	B1	B2	C1	C2
-Comprende textos breves e sinxelos, frase por frase. -Capta nomes, palabras e frases básicas e correntes. -Rele cando é preciso.	-Comprende textos breves e sinxelos con vocabulario corrente, especialmente termos compartidos a nivel internacional.	-Le textos sinxelos sobre feitos concretos, sobre temas relacionados coa súa especialidade, cun nivel de comprensión satisfactorio.	-Le con alto grao de independencia, adaptando o estilo e a velocidade de lectura a diferentes textos e finalidades. -Posúe un vocabulario amplo activo, aínda que pode ter dificultades con modismos pouco coñecidos.	-Comprende con detalle textos extensos e complexos, tanto se están relacionados coa súa especialidade como se non. -Pode volver ler as partes difíciles.	-Comprende e interpreta de forma crítica practicamente calquera forma de texto escrito, incluíndo textos abstractos ou de estrutura complexa, ou textos literarios e non literarios con moitos coloquialismos. -Comprende unha variada gama de textos longos e complexos, apreciando distincións sutís de estilo e significado, tanto explícito como implícito.

Táboa 3 2. Marco Común Europeo de Referencia (2002). Actividades de comprensión lectora xeral.

3.4.2 Comprensión

Se resulta complexo establecer en que consiste posuír ‘competencia lectora’, non o é menos avaliar a mesma. Alderson (2000) leva a cabo unha exhaustiva revisión das diferentes técnicas¹¹² empregadas para avaliar a comprensión. Como sinala o autor, non existe un método intrinsecamente mellor có resto, posto que “No single method can fulfil all the varied purposes for which we might test” (Alderson, 2000: 203). A ubicuidade de certos métodos de avaliación pode deberse a simples razóns de conveniencia, non de validez.

¹¹² Alderson (2000) analiza as seguintes técnicas de avaliación da comprensión lectora: *cloze tests*, *gap filling*, *multiple choice*, *matching techniques*, *editing texts*, *c-test*, *cloze elide*, *short-answers*, *free-recall*, *summary*, *gapped-summary* e *information transfer*.

Como tamén sinala González Fernández (1992: 111-112), os métodos de avaliación da comprensión lectora teñen sido cada vez máis cuestionados a medida que se introduciron achegas procedentes da psicoloxía cognitiva e o procesamento da información. Por unha banda, existen compoñentes esenciais da competencia lectora que quedan á marxe das probas tradicionais:

Algunhas son previas a la lectura, como planificar y organizar el proceso, asociar la nueva información con los conocimientos previos, establecer una meta para la lectura, formular juicios iniciales sobre el texto o la intención del autor. Otras simultáneas o posteriores tampoco son recogidas: supervisar el proceso de comprensión, esquematizar información, resumirla o elaborarla de cualquier otra forma, generar preguntas, descubrir la estructura de un texto extenso, distinguir hechos de opiniones, predecir resultados, extraer inferencias, analizar el estilo del autor, el tono de su exposición o el género literario al que pertenece el texto. (González Fernández, 1992: 112).

Por outro lado, sinala tamén o autor que os estudantes poden adquirir estratexias para obter respostas aceptables sen necesidade de levar a cabo unha comprensión profunda do texto, só mediante a análise de relacións gramaticais superficiais.

Os diferentes tipos de probas de avaliación poden pretender illar un elemento determinado do texto (*discrete points*) ou ben medir a comprensión dun xeito integral e global. Alderson (2000: 249-250) destaca a tendencia actual a adecuar o tipo de tarefas que se piden ó tipo de texto, tratando de aproximar a resposta esixida ó que o lector precisaría nunha situación da vida real.

Un dos métodos máis empregados na actualidade para avaliar o grao de comprensión, sobre todo en contextos experimentais, é o uso de ‘protocolos de lembranza escritos’ (*written recall protocols*) (Lee, 1986; Hammadou, 1991; Davis e Bistodeau, 1993; Barry e Lazarte, 1998; Everson e Kuriya, 1998; Fecteau, 1999; Hammadou, 2000; Chang, 2006; Keshavarz et al., 2007). O ‘protocolo de lembranza escrito’ implica que o suxeito lector debe escribir, normalmente na súa lingua materna,

todo o que lembra sobre o texto que acaba de ler¹¹³. A lembranza dos textos reflectiría as dúas dimensións da representación mental, a base textual e o modelo de situación, como apunta Kintsch (2004: 1307).

Polo tanto, os protocolos de lembranza escritos poden ser empregados para acceder ó modelo mental do texto elaborado polos lectores, é dicir, ó produto final. Pero tamén reflecten o proceso que levou ó lector á elaboración dese modelo mental.

¹¹³ Normalmente os suxeitos empregan a súa lingua nativa na redacción do protocolo escrito para que a súa limitada competencia na LE non lles impida amosar o seu grao de comprensión do texto (Lee, 1986: 353; Fecteau, 1999: 477; Gass e Mackey, 2000: 51)

CAPÍTULO 4

AS ESTRATEXIAS NA APRENDIZAXE DUNHA LE

4 AS ESTRATEXIAS NA APRENDIZAXE DUNHA LE

4.1 INTRODUCCIÓN

No capítulo 2 analizamos o papel das estratexias durante a comprensión lectora e constatamos a importancia das mesmas no proceso de extracción de significado do textos. Analizamos nese mesmo capítulo o compoñente metacognitivo (nas súas dúas dimensións de coñecemento e regulación) da comprensión lectora. Trazamos así un perfil de ‘lector competente’ na lingua materna, co obxecto de identificar aqueles comportamentos que resultan favorecedores para unha comprensión lectora eficaz.

Antes de analizar as estratexias de lectura na LE (capítulo 5), consideramos adecuado analizar o papel das estratexias de aprendizaxe na LE, por ser este o marco xeral no cal teñen lugar as tarefas de comprensión que analizamos. Por outra banda, consideramos que o comportamento dun suxeito lector na LE, aínda que enormemente influído polo seu estilo de lectura na L1, amosará certas características da súa aproximación xeral á aprendizaxe da LE. Debemos considerar ademais outra circunstancia: a estreita ligazón entre a lectura e a aprendizaxe nos contextos de educación formal. Isto provoca que a miúdo se dea un solapamento entre estratexias de lectura e estratexias de aprendizaxe. Queremos ademais incorporar á nosa discusión das estratexias de lectura o concepto de autonomía, que ten sido investigado extensamente no ámbito das estratexias de aprendizaxe da LE.

As tendencias actuais na didáctica de linguas estranxeiras tenden á formación de aprendices autónomos¹¹⁴, que sexan capaces de continuar a súa aprendizaxe fóra dun contexto formal e tomando como referencia os seus intereses e obxectivos. Isto só

¹¹⁴ Empregaremos os termos ‘aprendiz autónomo’ e ‘aprendizaxe autónoma’ para referirnos a “(...)learning which has as its ultimate goal to produce self-motivated students who take control of the “what, when and how” of language learning and learn successfully, independent of a teacher, and possible outside of the classroom without any external influence” (Cohen, 2005: 11).

supón, en definitiva, o recoñecemento de que a aprendizaxe comeza co aprendiz. Paradoxalmente, o papel do profesor semella facerse a si mesmo innecesario (Nutall, 1981: 21; Silberstein, 1994: 10). É neste contexto onde o concepto de ‘estratexia’ toma especial relevancia, pois supón unha auto-regulación consciente do comportamento dirixida cara a un obxectivo definido en función das características da tarefa.

A autonomía é o punto no cal conflúen a auto-regulación, a motivación e o uso de estratexias. Afirma Bandura (1997: 227) que a investigación dos mecanismos da aprendizaxe ‘auto-regulada’ constitúe un dos maiores achados no estudo do desenvolvemento cognitivo. A auto-regulación atinxe, segundo o autor, á selección de estratexias adecuadas, á avaliación do estado da comprensión e dos coñecementos e á corrección das deficiencias atopadas, o que implica o recoñecemento da utilidade das estratexias metacognitivas. Así, entre as habilidades cognitivas precisas para o éxito académico sinala Bandura (1997: 229) as seguintes:

- habilidade cognitiva para identificar información relevante, transformala e organizala de tal xeito que poida ser recuperada no futuro.
- habilidade cognitiva operativa para reestruturar problemas e darlles solucións, o que inclúe a capacidade para concretar obxectivos, deseñar rutas para acadar os obxectivos e aplicar de xeito efectivo as estratexias necesarias.
- habilidades metacognitivas.

Zimmerman (2002) presenta unha interesante discusión das características dos suxeitos ‘auto-regulados’ e dos compoñentes do concepto de auto-regulación na súa aplicación á aprendizaxe. O autor define a auto-regulación do seguinte xeito: “Self-regulation is not a mental ability or an academic performance skill; rather it is the self-directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills”

(Zimmerman, 2002: 65). Estaríamos polo tanto ante unha capacidade que potencialmente pode desenvolver calquera individuo, e que resultará beneficiosa en calquera ámbito de aprendizaxe. Os suxeitos que son capaces de auto-regularse presentan as seguintes características (Zimmerman, 2002: 66):

- Coñecen as súas limitacións.
- O seu comportamento está dirixido en función de obxectivos claramente definidos e adaptados a tarefas específicas.
- Monitorizan o seu comportamento para avaliar a consecución dos obxectivos.
- Posúen niveis de motivación elevados.

Os procesos auto-regulatorios básicos implicados na aprendizaxe serían segundo Zimmerman (2002) os seguintes:

- Establecemento de obxectivos claros e próximos.
- Uso de estratexias para acadar os obxectivos.
- Monitorización das tarefas para avaliar a consecución dos obxectivos.
- Reestruturación do comportamento e do contexto para acadar os obxectivos propostos.
- Uso eficiente do tempo.
- Auto-avaliación do método de aprendizaxe empregado.
- Atribución de causas ós resultados obtidos.
- Reflexión sobre os métodos a empregar no futuro.

Para Zimmerman (2002: 67) o proceso auto-regulatorio durante as tarefas de aprendizaxe estaría dividido, en tres fases:

- unha fase previa (*forethought phase*),

- unha fase de realización da tarefa (*performance phase*),
- unha fase de auto-reflexión posterior á realización da tarefa (*self-reflection phase*).

As diferentes fases retroalimentaríanse entre si. Durante a fase previa á tarefa os suxeitos establecen obxectivos e, en función dos mesmos, deciden que estratexias van a empregar. Durante esta fase previa póñense en marcha crenzas de auto-motivación (percepción que o suxeito ten da súa capacidade para levar a cabo a tarefa, expectativas sobre o resultado da mesma, grao e tipo de interese pola consecución do obxectivo, orientación xeral cara á aprendizaxe). Durante a fase de realización da tarefa serán fundamentais o auto-control e a auto-observación, para garantir que as estratexias seleccionadas conducen cara os obxectivos desexados.

O proceso de auto-regulación conclúe cunha fase de reflexión que será fundamental para o mantemento do propio comportamento auto-regulatorio. Por unha banda, o suxeito realiza unha auto-avaliación do comportamento ligado á tarefa e atribúe causas ós resultados obtidos (*self-judgement*). Por outro lado, de xeito inevitable, o suxeito reacciona ós resultados da propia tarefa, existindo dous tipos xerais de reaccións:

Defensive reactions refer to efforts to protect one's self-image by withdrawing or avoiding opportunities to learn and perform, such as dropping a course or being absent for a test. In contrast, adaptive reactions refer to increase the effectiveness of one's method of learning, such as discarding or modifying an ineffective learning strategy. (Zimmerman, 2002: 68)

Modelos como o proposto por Zimmerman (2002) poñen de relevancia a importancia de considerar factores individuais na aprendizaxe, especialmente os ligados á motivación e ós coñecementos de tipo metacognitivo sobre a aprendizaxe. As diferenzas cualitativas entre os aprendices expertos e inexpertos revelan que os últimos regulan o proceso de aprendizaxe dun xeito reactivo, sen establecer obxectivos propios nin monitorizar a súa actuación. Adoitan atribuír as súas carencias a deficiencias

estables nas súas habilidades, o que provoca pouca satisfacción persoal, reaccións defensivas e niveis de motivación inadecuados (Zimmerman, 2002)

Monereo Font e Clariana (1993) establecen un perfil de ‘alumno estratéxico’ ou ‘estudiante metacognitivo’ que se caracteriza pola súa capacidade para observarse a si mesmo como un elemento máis do proceso de aprendizaxe: “El estudiante metacognitivo es el que es capaz de situarse fuera de sí mismo, considerándose él mismo como un elemento más del proceso de aprendizaje, y valorando cuál es la mejor manera de actuar (qué estrategia es la mejor) en función de toda la información que posee” (45).

Como podemos observar, as estratexias dos aprendices forman hoxe parte de calquera construto teórico que aborde a aprendizaxe dunha LE. Algúns autores van máis alá, e consideran que as estratexias son a clave para unha aprendizaxe autónoma, e o camiño cara a unha maior competencia na LE: “(...)strategies are the L2 learner’s tool kit for active, conscious, purposeful and alternative learning and they pave the way toward greater proficiency, learner autonomy, and self-regulation” (Hsiao e Oxford, 2002: 372). O uso de estratexias contribúe a que os aprendices dunha LE tomen consciencia da súa autonomía e da súa capacidade para regular o proceso de aprendizaxe. Esta autonomía no campo da aprendizaxe vai ligada ó concepto psicológico de ‘auto-regulación’ (Hsiao e Oxford, 2002: 369; Oxford, 2000: 111).

Os conceptos de autonomía e auto-regulación son centrais para a comprensión da natureza e o papel das estratexias de aprendizaxe¹¹⁵. Así, os estudantes que empregan unha variada gama de estratexias de aprendizaxe son, cando menos na teoría,

¹¹⁵ Segundo Oxford (2000: 11), o concepto educativo de ‘autonomía’ ten o seu correspondente no concepto psicológico de ‘auto-regulación’, procedente da teoría social-cognitiva de Lev Vygotsky.

autónomos, auto-regulados, é dicir, toman responsabilidade da súa aprendizaxe (Oxford, 2000: 109).

Como apunta Oxford (2000: 110-111) o concepto de 'autonomía' posúe un compoñente actitudinal e un compoñente de actuación, que conducen de xeito conxunto cara a unha maior competencia lingüística. Así, a autonomía na aprendizaxe dunha LE estaría composta polos seguintes elementos:

- habilidade e desexo de levar a cabo unha tarefa sen axuda.
- desexo de adaptarse ás necesidades da tarefa e posibilidade de transferir habilidades a outros contextos relevantes.
- vontade de reflexionar sobre o proceso.
- acción relevante, normalmente consciente, intencional, constituída polo uso das estratexias adecuadas.

Dentro deste contexto, as estratexias son vistas como un reflexo do grao de autonomía do suxeito, pero tamén como un mecanismo a través do cal o suxeito desenvolve aínda máis a súa autonomía.

Ligado ós conceptos de autonomía e auto-regulación está o concepto de 'autoeficacia', importado do ámbito da psicoloxía cognitiva social (Bandura, 1997). O concepto de autoeficacia correspóndese coa percepción que os suxeitos posúen sobre as súas capacidades persoais para levar a cabo unha tarefa ou facer fronte a unha situación. Asemade, a autoeficacia remítenos ó autoconcepto: “The self-concept is a composite view of oneself that is presumed to be formed through direct experience and evaluations adopted from significant others” (Bandura, 1997: 10). A existencia do autoconcepto e da percepción da autoeficacia son requisitos necesarios para que poida existir unha regulación consciente do comportamento. Como veremos ademais máis adiante, estas

percepcións subxectivas sobre o propio comportamento exercen unha gran influencia sobre o mesmo.

4.2 A COMPETENCIA ESTRATÉXICA. ESTRATEXIAS E ÉXITO NA APRENDIZAXE DUNHA LE

A necesidade de que os aprendices dunha LE coñezan e empreguen estratexias no uso e aprendizaxe da mesma é recoñecido explicitamente nalgúñas formulacións teóricas. A investigación sobre as estratexias de aprendizaxe da LE é unha expansión do compoñente de ‘competencia estratéxica’ exposto no modelo proposto por Canale e Swain (1980). Canale e Swain (1980) inclúen na súa definición de competencia na LE a ‘competencia estratéxica’. Así existirían tres tipos de competencia:

1. a competencia gramatical, que inclúe o coñecemento do vocabulario, da pronuncia, das estruturas gramaticais e da morfoloxía das palabras.
2. a competencia sociolingüística, que abrangue o coñecemento das regras socioculturais para usar a linguaxe de modo apropiado, así como o coñecemento das regras do discurso.
3. a competencia estratéxica, definida como “(...)verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence” (Canale e Swain, 1980: 30).

Dende esta perspectiva, o proceso de aprendizaxe e uso dunha LE implica tamén o coñecemento de estratexias, verbais e non-verbais, que poden contribuír a remediar problemas de comunicación debidos a diferentes factores. Neste modelo a ‘competencia estratéxica’ non posúe un mero carácter compensatorio, senón que adquire valor por si mesma. A capacidade do suxeito para detectar problemas de

comunicación e corrixilos sería un compoñente esencial da adquisición de competencia nunha LE. Así, a competencia estratéxica permitiría un desenvolvemento adecuado da aprendizaxe (Nyikos e Oxford, 1993: 11).

Para outros autores o uso de estratexias non constitúe un compoñente esencial da aprendizaxe e uso dunha LE, pero si unha variable que actúa como catalizador do éxito. A investigación da relación entre o uso de estratexias e o éxito na aprendizaxe dunha LE conta cunha ampla tradición no eido da lingüística aplicada e da psicoloxía da educación. Os estudos sobre as características dos ‘bos aprendices’ (Naiman, Fröhlich e Todesco, 1975; Rubin, 1975; Stern, 1975) parecen suxerir que existe unha clara relación entre o uso de estratexias e a mellora na competencia lingüística na LE. As implicacións didácticas desta tradición investigadora preséntanse como evidentes: se o uso de certas estratexias contribúe a unha mellor aprendizaxe da LE e a un uso máis eficaz e eficiente da mesma, entón estas estratexias deberían ser ensinadas dun xeito explícito, dado o seu carácter facilitador (Bialystok, 1981: 24; O’Malley e Chamot 1990: 151; Oxbrow, 1999: 90; Wenden, 1986: 199).

Porén, debemos ser cautos ante as clasificacións das estratexias como boas ou malas, posto que como sinala Oxford (2003: 274), ningunha estratexia é intrinsecamente boa nin mala, senón que se define como efectiva ou non efectiva en función das características persoais do suxeito que a emprega e da tarefa que se está a realizar. Unha estratexia é útil segundo a autora se se dan as seguintes circunstancias:

- a estratexia ten unha relación positiva coa tarefa que está a realizar.
- o suxeito emprega a estratexia de xeito efectivo e combínaa adecuadamente con outras estratexias necesarias para levar a cabo a tarefa¹¹⁶.

¹¹⁶ ‘Orquestración’ é o termo empregado por algúns autores para referirse á capacidade de usar de xeito coordinado diferentes estratexias (Yamamori et al., 2003; Macaro, 2006).

- a estratexia combina ben co estilo xeral de aprendizaxe do suxeito e coas súas preferencias.

Como apunta Escoriza Nieto (2006: 9), o interese por investigar o coñecemento estratéxico experimentou un notable incremento “(...)desde el momento en que se hipotetizou su relevancia con respecto a la naturaleza cualitativa de las estructuras cognitivas construidas durante la actividad de aprendizaje”. Aparentemente as estratexias non só facilitan o proceso de aprendizaxe e uso dunha lingua, senón que melloran cualitativamente os contidos aprendidos a través dela. Isto é especialmente importante nun contexto universitario, onde a LE non é soamente un obxecto de estudo en si mesmo, senón que aspira a ser o medio de acceso directo a materiais na LE, unha ponte cultural (Molina Navarrete, 2002: 18).

O beneficio máis importante das estratexias reside, por suposto, na posibilidade que ofrecen como ferramentas para a solución de problemas na aprendizaxe/uso dunha lingua. Porén existe outra dimensión das estratexias que repercute no éxito final do proceso: aquelas estratexias que supoñen unha implicación activa do suxeito parecen ter unha repercusión positiva na aprendizaxe (O'Malley e Chamot, 1990: 18).

As estratexias de aprendizaxe e uso dunha LE ofrecen un campo de investigación fascinante, posto que poñen de relevancia o papel activo do suxeito que explota tódolos recursos (lingüísticos e extra-lingüísticos) á súa disposición para superar as dificultades que supón dominar unha lingua estraña. As estratexias parecen influír no ritmo de aprendizaxe e no éxito final de dominio dunha LE, pero á súa vez, están influenciadas por un complexo conxunto de factores¹¹⁷ (Ellis, 1994: 529).

¹¹⁷ Nyikos e Oxford (1993:12) sinalan dous tipos de variables que afectan ó uso das estratexias: ‘variables situacionais’, externas ó suxeito, e as ‘variables do aprendiz’, de carácter interno.

4.3 COMPETENCIA ESTRATÉXICA E COÑECEMENTO META-ESTRATÉXICO

Con anterioridade discutimos o termo de metacognición, coa súa dobre vertente de coñecemento e regulación do comportamento, na súa aplicación xeral á lectura (capítulo 2). Porén neste apartado presentaremos a importancia dos coñecementos que o suxeito posúe sobre as estratexias de aprendizaxe dunha LE para a aplicación das mesmas.

Segundo a taxonomía proposta por Flavell (1987), os coñecementos sobre as estratexias serían, xunto cos coñecementos sobre a variable ‘persoa’ e a variable ‘tarefa’, unha subcategoría dentro do coñecemento metacognitivo (Wenden, 1998; 1999). Así, tódolos suxeitos posuirían coñecementos sobre que son as estratexias, por que son útiles e cando e como deben ser empregadas.

Estes coñecementos, lonxe de ser alleos ó comportamento dos suxeitos, estarían na base do mesmo. Nyikos e Oxford (1993: 11) sinalan que “Students beliefs about their own language learning are also crucial because these beliefs directly affect students’ motivation to learn a new language and their subsequent use of language learning strategies”. Como foi apuntado con anterioridade en relación coas estratexias de lectura, para que unha persoa poida levar a cabo unha tarefa, é importante que se sinta capaz de facelo (Solé, 2006: 36). Esta percepción sobre a propia eficacia, así como a atribución causal de éxito e fracaso van condicionar a posta en marcha de estratexias, e a perpetuación do seu uso. Como sinala Wenden (1998: 526-527), se unha estratexia é efectiva, aumenta a percepción dos suxeitos sobre o valor das estratexias. Isto adoita supor un aumento no sentimento de autoeficacia: o suxeito sente que pode controlar a aprendizaxe. Polo tanto, refórzase o comportamento estratéxico.

Unha das investigacións pioneiras sobre o uso de estratexias de aprendizaxe foi a levada a cabo por Wenden (1986), quen mediante entrevistas semiestruturadas con

aprendices adultos dunha LE, profundou na interacción entre o uso de estratexias e as crenzas dos suxeitos sobre o seu propio comportamento estratéxico. O primeira conclusión que saíu á luz foi o elevado grao de consciencia dos suxeitos sobre diversos aspectos relativos ó proceso de aprendizaxe no que se atopaban inmersos (Wenden, 1986: 188). Os suxeitos non só eran capaces de falar sobre as estratexias de aprendizaxe e uso da LE que empregaban en diferentes contextos, senón tamén da lingua en si mesma, da competencia lingüística que posuían, dos resultados dos seus esforzos, do seu papel no proceso de aprendizaxe, ou mesmo sobre as diferentes alternativas coas que contaban para enfrontar con máis éxito o proceso.

Investigacións coma esta puxeron de relevancia a consciencia dos suxeitos sobre o proceso de aprendizaxe e a existencia dunha regulación consciente do mesmo. De feito Wenden (1986: 188-191) detectou cinco categorías de comentarios referentes á aprendizaxe da lingua:

1. designación: comentarios relativos á lingua (gramática, fonoloxía, vocabulario, regras do discurso, funcións da linguaxe)
2. diagnose: comentarios dos suxeitos referentes á súa competencia na LE.
3. avaliación: comentarios sobre a eficacia das estratexias empregadas.
4. auto-análise: comentarios sobre as propias reaccións a determinadas situacións e actividades de aprendizaxe.
5. teorización: comentarios sobre teorías xerais dos suxeitos en relación coa aprendizaxe da lingua. Estas teorías podían ser explícitas ou implícitas, e facían referencia a aspectos xerais dos procesos de aprendizaxe ou a elementos concretos como contidos, métodos, profesorado, tarefas, etc.

Wenden (1986: 191-196) analizou especificamente o impacto que esta consciencia metacognitiva tiña sobre o uso das estratexias, chegando ás seguintes conclusións:

- os suxeitos tenden a empregar estratexias cando detectan elementos descoñecidos.
- os suxeitos empregan estratexias cando detectan un desaxuste entre as necesidades comunicativas e o seu repertorio lingüístico.
- os suxeitos empregan estratexias ante a necesidade de neutralizar sentimentos negativos que poden dificultar a comprensión.

Dun xeito xeral, poderíamos dicir que os suxeitos recorren ás estratexias sempre que aparece un problema na comunicación, motivado ben polas características da tarefa, pola carencias do suxeito ou polas circunstancias comunicativas.

Outro aspecto moi interesante do traballo de Wenden (1986: 191-194) é a análise dos criterios que os suxeitos empregaban para decidir a efectividade dunha estratexia. O suxeitos sopesaban á hora de elixir unha estratexia non só a mellora na competencia que podía producir, senón tamén as características persoais (como o estilo de aprendizaxe) e as crenzas implícitas sobre o modo adecuado de aprender unha LE. Wenden (1986) detectou que os suxeitos eran igualmente capaces de observar o seu uso das estratexias e modificalas cando non tiñan os efectos desexados.

Tomando como punto de partida as reflexións dos suxeitos sobre o seu propio comportamento durante a aprendizaxe dunha LE, Wenden (1998,1999) destaca a centralidade das crenzas dos aprendices (coñecemento metacognitivo¹¹⁸). Así, tódolos

¹¹⁸ Wenden (1998: 517; 1999: 436) analiza terminoloxía afín á de coñecementos metacognitivos. Segundo a autora, o termo ‘crenzas dos suxeitos’ (*learner beliefs*), forma parte do coñecemento metacognitivo, na liña apuntada por Flavell. Para outros autores, os coñecementos metacognitivos teñen un carácter máis obxectivo, polo que as crenzas (máis persoais e subxectivas) pertencerían a outra esfera de coñecementos. Como tamén sinala a autora, o termo ‘representacións dos aprendices’ (*learner representations*) procede da psicoloxía construtivista, é resalta o carácter individual do coñecemento, que non é nunca unha réplica da realidade, senón unha construción particular e interna do suxeito.

suxeitos que están a aprender unha LE teñen un certo concepto sobre a aprendizaxe, o que inflúe de xeito determinante na súa aproximación ás tarefas e nas súas expectativas sobre os resultados (1998: 515). Wenden (1998: 518-519) aplica á aprendizaxe de linguas a taxonomía de coñecementos metacognitivos proposta por Flavell (coñecementos sobre a variable persoa, sobre a variable tarefa e sobre a variable estratexias), afirmando que tódolos suxeitos posúen concepción interiorizadas sobre cada un dos factores mencionados.

Este breve percorrido pola investigación de Wenden (1986,1998,1999) ten unha dobre función. Por unha banda, queremos destacar a enorme importancia das estratexias dentro da aprendizaxe e uso dunha LE. Pero por outro lado permítenos tamén facer referencia a un concepto que é central no desenvolvemento desta tese: a dimensión metacognitiva dos procesos implicados na aprendizaxe dunha LE. Ademais, como a propia Wenden (1986: 197) apunta, esta metacognición posúe unha dobre dimensión: o coñecemento da cognición, pero tamén a súa regulación. Non hai dúbida de que o primeiro elemento (coñecemento) é condición indispensable para o segundo (regulación), pero tamén é certo que é este último elemento o que outorga sentido á consciencia metacognitiva. Estratexias e metacognición, nas súas dúas dimensións, forman un binomio indisoluble na aprendizaxe de LE. O simple coñecemento das estratexias non reporta ningún beneficio; o suxeito debe saber como empregalas de xeito ‘estratéxico’ e como monitorizar a súa efectividade para tomar a decisión de modificalas, de ser preciso. Como sinala González Fernández (1992: 91), unha determinada técnica pode ser empregada a cegas, pero só pode ser considerada como estratexia si o suxeito sabe empregala dun xeito ‘estratéxico’.

A consciencia sobre o propio uso das estratexias convértese deste xeito nun factor clave para o manexo das mesmas. Tal e como apuntan Nyikos e Oxford (1993: 13) a aplicación eficaz das estratexias precisa de certo grao de consciencia sobre:

- uso real que un mesmo fai das estratexias.
- a gama de alternativas estratéxicas que existen e poderían ser útiles.
- as circunstancias baixo as cales unha estratexia pode ser aplicada de xeito eficiente.

4.4 DEFINICIÓN E TAXONOMÍAS DE ESTRATEXIAS DE APRENDIZAXE DUNHA LE

4.4.1 Elementos definitorios do concepto de estratexia

Existen numerosas definicións do que constitúe unha estratexia na aprendizaxe e uso dunha LE. Dous aspectos son especialmente controvertidos: o carácter deliberado ou voluntario das estratexias e a equivalencia entre o termo ‘estratexia’ e termos próximos con un significado que se solapa de xeito parcial co anterior¹¹⁹. En realidade, a cuestión da equivalencia entre o termo ‘habilidade’ e o termo ‘estratexia’ conxuga ámbalas dúas controversias¹²⁰.

Para Escoriza Nieto (2006: 17) empréganse dous conceptos diferentes (habilidades e estratexias) coma se fosen equivalentes, cando o único que posúen en común é que

¹¹⁹ Ver Macaro (2006) para unha discusión de terminoloxía empregada en lugar de ‘estratexia’ (acción, actividade, operación, paso, plan, procedemento, proceso, técnica, táctica, rutina, etc.).

¹²⁰ Para Koda (2004: 211) as estratexias son sempre activadas de xeito consciente, mentres que as habilidades poden ser conscientes ou inconscientes, “Reading actions, in short, can be interpreted as strategies when executed intentionally. Skills, in contrast, refer to what readers actually do to achieve their intended actions (...) readers are assumed to use strategies consciously, whereas skill activation can be either conscious or subconscious”. González Fernández (1992: 90-91) establece unha distinción entre ‘táctica’, ‘destreza’, ‘estratexia’ e ‘estilo’: “Una táctica es la decisión de utilizar una destreza determinada (...) Una estrategia es una combinación de tácticas o una elección entre tácticas, que configura un plan para resolver un problema (...) Los estilos se refieren a la utilización habitual de un tipo de estrategias semejantes”.

forman parte do coñecemento procedemental. Segundo o autor, as habilidades serían procedementos executados cun certo grao de automaticidade, e sen necesidade de exercer un control sistemático e directo durante o proceso de realización:

Son, en definitiva, procedimientos rutinizados o rutinas generales automatizadas y que, en la mayoría de los casos, son de naturaleza algorítmica. Sin embargo, las estrategias son procedimientos intencionales, deliberados y propositivos y cuya ejecución requiere un control (regulación y evaluación) sistemático y continuado durante el proceso orientado al logro del objetivo previsto. (Escoriza Nieto, 2006: 17)

As diferentes definicións de estratexia de aprendizaxe reflicten en certa medida a enorme variabilidade que as caracteriza (Ellis, 1994: 532). As estratexias implican comportamentos lingüísticos pero tamén extra-lingüísticos; algunhas poden ser exclusivas da L1, pero outras poden ser transferidas; algunhas estratexias son directamente observables, mentres que outras non. Ademais poden contribuír dun xeito directo ou indirecto á aprendizaxe. Dentro do uso das estratexias atopamos igualmente unha enorme variabilidade inter- e intra-individual¹²¹. Debemos ter en conta tamén que nalgúns ocasións emprégase o termo estratexia para facer referencia a unha aproximación xeral a unha tarefa, mentres que noutras ocasións identifícase estratexia cunha acción específica.

Macaro (2004) considera que as estratexias de aprendizaxe de LES posúen 14 características esenciais:

1. Están situadas na esfera cognitiva consciente. Isto significaría que o comportamento motor derivado da actividade mental non é unha estratexia, senón un comportamento dependente da mesma.

¹²¹ Oxford e Crookall (1989: 414) sinalan as seguintes variables que afectan ó uso das estratexias: a motivación (tanto o tipo de motivación como a intensidade da mesma), o sexo e a etnia do suxeito, a personalidade, o estilo de aprendizaxe, a tarefa e as demandas do contexto. Oxford (2000: 113) sinala que incluso a variable 'LE' ou 'segunda lingua' é fundamental no uso das estratexias, posto que cando o contexto de uso se corresponde cunha segunda lingua, posiblemente debido a unha maior demanda de competencia e a un maior apoio, aparecen patróns diferentes no uso de estratexias, con respecto ó contexto 'LE': un maior número xeral de estratexias empregadas, unha gama máis ampla das mesmas e unha maior frecuencia de uso

2. Requiren a especificación dun obxectivo ou intención.
3. Poden ser específicas para a realización dunha tarefa, pero debe ser transferibles, posto que de non ser así, o seu potencial para a aprendizaxe sería nulo.
4. As accións mentais son un compoñente necesario das estratexias, mais non suficiente.
5. Conteñen a seguinte estrutura: “SE X nunha determinada situación de aprendizaxe, E cando o obxectivo de aprendizaxe é Y, ENTÓN proba a acción mental Z”.
6. Existen diferentes tipos de correspondencia entre unha estratexia e o comportamento observable. A miúdo, o comportamento que se pode observar (acción motora observable) é o resultado de diferentes estratexias operando na memoria de traballo.
7. Diferentes aprendices poden amosar diferentes graos de automatización dunha mesma estratexia. Despois de empregar unha mesma estratexia de xeito efectivo nunha situación de aprendizaxe determinada, esta estratexia pode empregarse de xeito automático sempre que se manteñan as mesmas condicións. Pero calquera cambio nas circunstancias (un cambio de obxectivo de aprendizaxe, un cambio no grao de satisfacción cos resultados ou unha situación de aprendizaxe nova) motiva un uso consciente da estratexia.
8. Deben ser claramente separables do contido lingüístico ó que se refiren.
9. Posúen potencial para a aprendizaxe, aínda que só sexa hipoteticamente. É certamente difícil establecer unha relación de causalidade entre o uso dunha estratexia determinada e un aumento na competencia. Noutros casos, aínda que

se poida constatar tal causalidade, é imposible describir os procesos implicados na mesma.

10. Pode que non tódolos suxeitos sexan capaces de empregar unha determinada estratexia (circunstancia que o autor denomina *strategic deficiency feature*).
11. Algunhas estratexias requiren un certo nivel de competencia lingüística para poder ser aplicadas.
12. As estratexias só son efectivas cando son aplicadas de xeito conxunto e coordinado (*strategy clusters*) a tarefas específicas. Por exemplo, consultar un dicionario bilingüe durante unha tarefa de escritura suporía a coordinación e uso conxunto das seguintes estratexias: recordar problemas previos co uso do dicionario, predicir que problemas podo atopar nesta ocasión, pensar sobre a palabra que estou a buscar, mirar todas as definicións, establecer comparacións entre L1 e L2, lembrar copiar a palabra correctamente e comprobar se a definición ten sentido no contexto.
13. Os grupos de estratexias deben ser avaliados mediante estratexias metacognitivas.
14. As estratexias interactúan con outros procesos cognitivos que supoñen unha manipulación e transformación da información lingüística.

Cohen (2005) levou a cabo un interesante estudo para amosar as dificultades de definir as estratexias de aprendizaxe no contexto dunha LE. O autor administrou a 23 (só 19 o completaron) expertos en estratexias de aprendizaxe de linguas un cuestionario

que profundaba en diversos aspectos relativos ás mesmas¹²². Os resultados levaron ó autor á seguinte conclusión:

What the results of this survey underscore is the paradox of learner strategy research. On the one hand, the field fascinates researchers and teachers alike, perhaps because there is a sense that the answer to language learning is bound up in the successful use of strategies. On the other hand, however, the field is still lacking consensus on a unified theory, with agreement by learner strategy experts on some concepts and definitions and not on others. (Cohen, 2005: 3)

Un dos aspectos máis controvertidos é a propia definición do termo. Cohen (2005) propoñía ós expertos a seguinte definición de estratexia para que amosaran o seu grao de acordo:

Strategies can be classified as conscious mental activity. They must contain not only an action but a goal (or an intention) and a learning situation. Whereas a mental action might be subconscious, an action with a goal/intention and related to a learning situation can only be conscious.

As reaccións a esta definición foron dispares, pero só 3 dos 19 expertos a subscribiron totalmente. As críticas a esta definición incluiron as seguintes matizacións:

- É posible que as estratexias se convertan en rutinas automatizadas coa práctica, quedando fóra da esfera da consciencia.
- A consciencia é un construto multidimensional, que inclúe, cando menos, intencionalidade, atención e control.
- As estratexias non son exclusivamente ‘acción mental’, posto que poden manifestarse mediante comportamentos observables.
- Non todas as estratexias necesitan conter un compoñente de ‘acción’.

¹²² As once seccións que contiña o cuestionario (Cohen, 2005) eran as seguintes: tipo de literatura citada para presentar as bases teóricas dos seus traballos, reaccións a unha definición de estratexia, reaccións a pares de descritores relacionados coas estratexias, papel de diferentes características na descrición das estratexias, reacción a pares de distincións terminolóxicas, comprensión de conceptos relacionados coas estratexias, grao de acordo con afirmacións relacionadas co propósito das estratexias, papel das estratexias na aprendizaxe das linguas estranxeiras, reacción a afirmacións sobre diferentes aspectos do uso das estratexias (por exemplo, ensino de estratexias), prácticas propias de ensino de estratexias e investigación sobre as estratexias de aprendizaxe.

- Non todas as estratexias necesitan conter un obxectivo.

A maioría dos expertos consultados por Cohen (2005) consideraron esenciais as seguintes características na descrición das estratexias:

- É fundamental para un uso efectivo das estratexias que os aprendices saiban empregalas de xeito conxunto (*strategy clusters*), simultanea ou secuencialmente, en función da natureza das tarefas. A aplicación das estratexias de aprendizaxe debe ser avaliada mediante estratexias de tipo metacognitivo.
- As estratexias requiren un obxectivo ou intención, aínda que os aprendices non sexan capaces de verbalizalo.
- A estratexia debe presentar un claro beneficio para a aprendizaxe.

Griffiths (2008) considera que as estratexias de aprendizaxe posúen seis características definidoras:

- Implican unha concepción activa do suxeito que as aplica. Isto significa que son accións, mentais ou físicas.
- Están dentro da esfera da consciencia, que inclúe un *continuum* dende accións totalmente deliberadas a accións totalmente automáticas. Porén, matiza a autora que unha estratexia pode ser levada a cabo de xeito automático, mais isto non quere dicir que sexa unha acción que quede fóra da consciencia.
- Supoñen a cristalización dunha escolla voluntaria e persoal do suxeito, en función de factores individuais (motivación, estilo, xénero, idade, nacionalidade/etnicidade/cultura, personalidade, crenzas) e de factores contextuais (método de ensino ou aprendizaxe, situación de aprendizaxe, requirimentos da tarefa).
- Están guiadas por un obxectivo.

- Implican o control e regulación do comportamento durante a aprendizaxe ou realización das tarefas.
- Son facilitadoras, posto que producen melloras na aprendizaxe.

Considerando estas características, a autora propón a seguinte definición de estratexia de aprendizaxe: “Activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning” (Griffiths, 2008: 87).

Dada a enorme variabilidade ligada ó concepto de estratexia na súa aplicación ás LES intentaremos nas liñas que seguen chegar a unha definición coherente e funcional na liña de traballo que investiga esta tese.

4.4.1.1 Control consciente, intencionalidade, dirección cara a un obxectivo

Seguindo a Carrell (1989) empregaremos o termo ‘estratexia’ co obxectivo de destacar o carácter consciente, voluntario, e planificado das mesmas. Analizaremos a continuación algunhas definicións de ‘estratexia’ dentro do marco da aprendizaxe dunha LE que completan ou profundan esta sucinta liña inicial.

Como sinala Oxford (2003: 274), no seu sentido orixinal, o termo grego facía referencia a un plan para gañar unha guerra, e conserva hoxe algunhas das características da acepción primaria: “In broad modern usage, a strategy is a plan that is consciously aimed at meeting a goal. The warlike meaning of the term has largely fallen away, but conscious control, intention, and goal directedness remain essential criteria for a strategy”.

Cremos que o carácter consciente¹²³ das estratexias é indiscutible, dado que xorden como comportamento compensatorio¹²⁴, o que implica a existencia dun obxectivo, e dunha valoración por parte do suxeito sobre o modo máis eficaz de acadar tal obxectivo. Como sinala Macaro (2006: 327), todo comportamento estratéxico responde pois a unha actividade mental consciente, dado que implica o establecemento dun obxectivo: “(...) whereas a mental action might be subconscious, an action undertaken with a goal and evaluated against a learning situation can only be conscious(...)” (Macaro, 2006: 327).

4.4.1.2 Carácter facilitador

O *Marco Común Europeo de Referencia* (2002: 60-61) define ‘estratexia’ como un medio empregado polo usuario dunha lingua para mobilizar e equilibrar os recursos, mediante a posta en funcionamento de destrezas e procedementos que lle permitan satisfacer as demandas de comunicación contextuais e completar a tarefa con éxito, do xeito máis completo e económico, tendo sempre en conta os obxectivos. Desta definición despréndense unha serie de características esenciais das estratexias:

- son voluntarias e deliberadas, dende o momento en que supoñen unha regulación da conduta dirixida cara á consecución dun obxectivo.
- buscan a maximización da eficacia.
- teñen un marcado compoñente metacognitivo, posto que implican planificación, control e reparación, de ser o caso.

Cremos, na liña desta definición, que ó carácter consciente, voluntario e planificado das estratexias debemos engadir a noción de ‘comportamento facilitador’, dado que toda

¹²³ Para algúns autores, a consciencia sobre as estratexias admite graos; vexamos senón esta definición proporcionada por Yamamori et al. (2003: 381): “Learning strategies are specific techniques or actions that students use to acquire, retain, store, and retrieve new information. They are steps or actions that learners use with some degree of consciousness to enhance their own learning”.

¹²⁴ Non tódolos autores están de acordo co carácter compensatorio das estratexias (Cohen, 2005: 15).

estratexia supón unha distribución económica dos recursos (lingüísticos e extralingüísticos) dos que dispón o suxeito.

4.4.1.3 A orquestración

Macaro (2006) propón un marco para a investigación das estratexias de aprendizaxe das linguas inserido dentro da psicoloxía cognitiva e o procesamento da información. A clave do éxito do comportamento estratéxico reside segundo o autor no uso flexible de grupos de estratexias adecuados á tarefa (orquestración), o que implica un control metacognitivo continuo.

Macaro (2006: 329) subliña a idea de que diferentes suxeitos poden posuír, e de feito posúen, diferentes graos de automaticidade e control sobre unha mesma estratexia, factor que estaría estreitamente vencellado á posibilidade de transferir dita estratexia ou grupo de estratexias a unha tarefa diferente. Macaro (2006: 330) vai máis alo e fala incluso de ‘plans estratéxicos’, dos que non proporciona unha definición expresa, só indica que supoñen o establecemento de obxectivos amplos dentro da aprendizaxe. Extremadamente interesante é o seu vencellamento entre os plans estratéxicos e as teorías metacognitivas individuais dos aprendices, froito da atribución acumulativa de éxito a determinadas estratexias. Neste punto Macaro (2006: 331) insire na súa teoría o factor da motivación e da autoeficacia, é dicir, a percepción que o aprendiz ten sobre as súas posibilidades de resolver con éxito unha determinada tarefa: “Successful deployment of strategy clusters in relation to a task builds higher levels of self-efficacy, leading to enhanced motivation”. A un nivel de abstracción maior sitúa Macaro o concepto de ‘estilo de aprendizaxe’, que define como “(...)clusters of cognitive and metacognitive strategies that, having gone through a process of proceduralisation, have become stable and fixed, and that a learner has a predisposition to use” (2006: 331).

Para Macaro, como podemos observar, existe unha continúa retroalimentación entre o uso das estratexias, a regulación metacognitiva, a motivación e a mellora na competencia lingüística.

4.4.1.4 Actividade mental e comportamento derivado da mesma

Rod Ellis (1994: 529) define estratexia como “(...)mental or behavioural activity related to some specific stage in the overall process of language acquisition or language use”. Esta definición non fai referencia ó carácter consciente ou non das estratexias, pero apunta cara a dobre dimensión da estratexia como actividade mental ou como comportamento derivado da mesma. Esta dobre dimensión crea tamén dificultades, como sinalan Nyikos e Oxford (1993: 13): “A few language learning strategies are overt and observable (e.g., cooperating with peers and taking notes), but most seem to be covert and unobservable (e.g., creating mental images, rehearsing silently, planning for a language task, self-evaluating and analysing expressions)”.

Como vemos, as estratexias posúen un carácter moi heteroxéneo, e poden ser analizadas dende múltiples perspectivas.

Non parece sorprendente polo tanto que existan diferentes modelos clasificadores das estratexias de aprendizaxe dunha LE; os criterios subxacentes a estas taxonomías son tamén variados. As dificultades aparecen á hora de aplicar estes modelos xenéricos ó uso real das estratexias. Nas liñas que seguen analizaremos dos dous modelos de clasificación de estratexias de aprendizaxe e uso dunha LE máis coñecidos:

- estratexias directas e indirectas (Rubin, 1981; Ehrman e Oxford, 1990; Oxford 1990; Hsiao e Oxford, 2003).
- estratexias cognitivas, metacognitivas e socioafectivas (O'Malley e Chamot, 1990).

4.4.2 Estratexias directas e indirectas

A natureza da distinción entre estratexias directas/ estratexias indirectas reside no carácter da contribución (directa ou indirecta) que fan ó proceso de aprendizaxe dunha LE.

Rubin (1981) establece unha distinción entre estratexias de aprendizaxe directas¹²⁵ e estratexias indirectas (ver táboa 4.1). Segundo Rubin (1981: 118), “Cognitive strategies are the specific actions which contribute directly to the learning process”, mentres que estratexias indirectas son aquelas que permiten a aprendizaxe, pero que non contribúen dun xeito directo á mesma. Entre as estratexias directas sinaladas por Rubin (1981) estarían as seguintes: a clarificación e verificación, a monitorización¹²⁶, a memorización, a inferencia dedutiva, o razoamento dedutivo e a práctica. Dentro das estratexias indirectas Rubin (1981) inclúe a creación de oportunidades de práctica e o uso de trucos para a produción.

¹²⁵ Porén é necesario sinalar que Rubin (1981) denomina ‘estratexias cognitivas’ ás estratexias directas.

¹²⁶ Dentro das estratexias de monitorización Rubin (1981) inclúe observacións de tipo consciente e observacións de tipo inconsciente, sobre coñecementos lingüísticos, sociolingüísticos ou relativos á aprendizaxe da competencia comunicativa.

ESTRATEGIAS DIRECTAS

- Clarificación/verificación (o suxeito pide axuda sobre o significado/uso de certas palabras ou expresións, ou consulta o dicionario)
- Monitorización (o suxeito corrixe o seu uso da lingua –pronunciación, vocabulario, ortografía, gramática, estilo-, ou o uso que outros suxeitos fan da mesma; o suxeito analiza o uso da linguaxe que fan outros suxeitos co obxecto de comprobar como foi interpretada a mensaxe polo receptor; o suxeito decátase das causas dos seus propios erros lingüísticos)
- Memorización (o suxeito toma nota dos novos elementos a memorizar, con ou sen exemplos, con ou sen contexto, con ou sen definicións; o suxeito pronuncia en voz alta os elementos a memorizar; o suxeito establece asociacións entre os elementos a memorizar; o suxeito usa procedementos mecánicos).
- Inferencia indutiva (o suxeito usa pistas de diferente procedencia para solucionar un problema de significado ; ignorancia das palabras difíciles).
- Razoamento dedutivo (aplicación de regras xerais a situacións concretas).
- Práctica

ESTRATEGIAS INDIRECTAS

- Creación de oportunidades de práctica.
- Uso de trucos de produción, relacionados coa motivación e as oportunidades de exposición.

Táboa 4 1. Estratexias¹²⁷ de aprendizaxe segundo Rubin (1981)

Oxford (1990), Oxford e Ehrman (1990) e Hsiao e Oxford (2002) profundan nesta distinción entre estratexias directas e estratexias indirectas (ver táboa 4.2). Estratexias directas serían aquelas que implican dun xeito directo á lingua que se estuda. Dentro desta categoría atoparíanse subgrupos de estratexias (estratexias de memoria, cognitivas e compensatorias). Pola contra, as estratexias indirectas serían definidas como “(...)those that, although not directly involving the target language, nevertheless are necessary or helpful for learning the language” (Hsiao e Oxford, 2002: 370). Estas, á súa vez, estarían divididas en estratexias metacognitivas, afectivas e sociais.

¹²⁷ Rubin (1981) en lugar de estratexias fala de ‘procesos que contribúen directamente/indirectamente á aprendizaxe’.

ESTRATEGIAS DIRECTAS

1)Memorización:

- creación de vínculos mentais (agrupación, asociación/elaboración, colocación de novas palabras nun contexto)
- aplicación de imaxes e sons (imaxes, mapas semánticos, palabras clave, representación dos sons na memoria)
- revisión estruturada.
- uso da acción (uso da resposta física ou de sensacións, uso de técnicas mecánicas).

2)Estratexias cognitivas:

- práctica (repetición, práctica formal con sons e sistemas de escritura, recoñecemento e uso de fórmulas e patróns, recombinação, práctica en contextos naturais)
- recepción e envío de mensaxes (captación inmediata da idea, uso de diferentes medios para recibir e mandar mensaxes).
- análise e razoamento (razoamento dedutivo, análise das expresións, análise contrastivo entre linguas, tradución, transferencia).
- creación dunha estrutura para o *input* (toma de notas).

3)Estratexias compensatorias:

- adiviñanza intelixente (uso de pistas lingüísticas, uso de outro tipo de pistas)
- superación de limitacións na fala ou escritura (uso da lingua nativa, procura de axuda, uso de mímica ou xestos, evitación parcial ou total da comunicación, selección do tema, axuste da mensaxe, invención de palabras, uso do circunloquio ou dos sinónimos)

ESTRATEGIAS INDIRECTAS

1)Estratexias metacognitivas:

- contextualización da aprendizaxe (relación do novo material con material xa coñecido, atención, postergación da produción para centrarse na escoita):
- organización e planificación da aprendizaxe (obtención de información sobre a aprendizaxe das linguas, organización, establecemento de obxectivos, identificación do propósito dunha tarefa lingüística, planificación dunha tarefa lingüística, busca de oportunidades de práctica).
- avaliación da aprendizaxe (monitorización, autoavaliación).

2)Estratexias afectivas:

- intentos de reducir ansiedade (uso da relaxación progresiva, respiración profunda ou meditación; uso da música; uso da risa).
- ánimos a un mesmo (enunciación de frases positivas, toma prudente de riscos, uso da auto-recompensa)
- comprobación do estado emocional (escoita do corpo, uso dunha lista de comprobación, escritura dun diario de aprendizaxe da lingua, discusión dos sentimentos con alguén).

3)Estratexias sociais:

- formulación de preguntas (petición de clarificacións ou verificacións, petición de correccións)
- cooperación con outros suxeitos (cooperación con outros suxeitos, cooperación con usuarios competentes da lingua meta).
- desenvolvemento da empatía con outros suxeitos (desenvolvemento da comprensión cultural, consciencia dos pensamentos e sentimentos dos outros suxeitos)

Táboa 4 2. Estratexias de aprendizaxe Oxford (1990)

Estes dous grandes grupos de estratexias operarían de xeito conxunto, “(...)as a mutual support network within the various types of strategies support and enhance each other’s effects in order to improve L2 learning” (Hsiao e Oxford, 2002: 370).

A distinción entre estratexias directas e indirectas resulta coherente. É obvio que existen comportamentos que supoñen unha manipulación directa da lingua obxecto de aprendizaxe/uso, mentres que outras accións están encamiñadas a crear as condicións necesarias para que o uso/aprendizaxe da LE poida ter lugar. Polo tanto esta distinción ten unha base indiscutible. Como podemos observar ademais na taxonomía xeral proposta por Oxford (1990), a autora considera tamén a distinción entre estratexias de tipo cognitivo e estratexias de tipo metacognitivo, aínda que non sexa esta dicotomía a que artelle a clasificación das estratexias. Para Oxford (1990) as estratexias cognitivas estarían incluídas, xunto coas estratexias de memorización e as estratexias compensatorias, dentro das estratexias de tipo directo; pola contra, as estratexias metacognitivas, formarían parte, xunto coas estratexias afectivas e sociais, das estratexias indirectas.

Porén, dado o noso interese pola dimensión metacognitiva do comportamento estratéxico, consideramos necesario explorar outras propostas taxonómicas que tomen como punto de partida a distinción entre cognición e metacognición.

4.4.3 Estratexias cognitivas e estratexias metacognitivas

Unha das contribucións fundamentais da psicoloxía cognitiva¹²⁸ ó estudo das estratexias é a distinción entre estratexias cognitivas e estratexias metacognitivas, distinción que procede da tradición investigadora sobre o procesamento da información.

¹²⁸ Os estudos de psicoloxía cognitiva teñen contribuído enormemente ás investigacións das estratexias: na definición e clasificación das mesmas, na descrición das estratexias empregadas en diferentes tarefas, na súa efectividade e no adestramento no uso das estratexias (O’Malley e Chamot, 1990: 98-99).

Para analizar as implicacións desta distinción aplicada á aprendizaxe da LE presentaremos a continuación a taxonomía proposta por O'Malley e Chamot¹²⁹(1990). Dentro deste contexto teórico, a aprendizaxe dun idioma é un proceso intrinsecamente estratéxico, de forma que “Good learners are aware of the learning process and of themselves as learners, and seek to control their own learning through the use of appropriate learning strategies” (O'Malley e Chamot, 1990: 188). Esta concepción da aprendizaxe supón ademais unha crítica do concepto de ‘aptitude’ especial para as linguas estranxeiras, xa que “(...)individuals with a special aptitude for learning foreign languages may simply be learners who have found on their own the strategies that are particularly effective for efficient language learning” (O'Malley e Chamot, 1990: 162). As estratexias non serían deste xeito unha característica exclusiva de individuos altamente capacitados, senón que poderían ser ensinadas a outros suxeitos que non as tiveran descuberto por eles mesmos.

4.4.3.1 Definición de estratexia dentro do paradigma cognitivista

Dentro do paradigma cognitivista exposto por O'Malley e Chamot (1990), estratexias de aprendizaxe son “(...)the special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information” (1). Dentro deste marco teórico O'Malley e Chamot (1990: 44) describen tres tipos de estratexias en función do tipo de procesamento da información que implican¹³⁰:

1. Estratexias executivas ou metacognitivas.

¹²⁹ O'Malley e Chamot baséanse na obra de J.R. Anderson (1983,1985). O estudo das estratexias levado a cabo por estes autores debe polo tanto ser enmarcado dentro da tradición investigadora do procesamento da información. Aínda que Anderson (1983,1985) non distingue a aprendizaxe dunha lingua de outros procesos cognitivos complexos, os autores consideran preciso illar os procesos mentais implicados na aprendizaxe dunha LE, posto que poden ser de grande utilidade: “If learning strategies themselves are a learned skill, the processes by which strategies are stored and retrieved for future use must be identified” (O'Malley e Chamot, 1990: 42).

¹³⁰ Aínda que os autores falan de ‘estratexias de aprendizaxe’ sinalan que esta taxonomía de estratexias é especialmente aplicable á comprensión (O'Malley e Chamot 1990: 44).

2. Estratexias operativas ou cognitivas.
3. Estratexias socio-afectivas.

4.4.3.2 Estratexias metacognitivas

As estratexias executivas ou metacognitivas son segundo O'Malley e Chamot aquelas que "(...)involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring for comprehension or production while it is taking place, and self-evaluation after the learning activity has been completed "(1990: 8). Polo tanto, dentro deste tipo de estratexias incluíríamos en primeiro lugar as reflexións sobre o propio proceso de aprendizaxe, o que implica evidentemente unha consciencia sobre o mesmo. En segundo lugar, inclúense dentro das estratexias metacognitivas actividades de planificación e posterior monitorización das accións planificadas. En último lugar, as estratexias metacognitivas inclúen a avaliación final da consecución dos obxectivos. Na teoría proposta por Anderson (1983,1985) as estratexias metacognitivas supoñen a aplicación do coñecemento procedemental, que opera a través de sistemas de produción (si / entón): "Production systems by definition have a goal statement as the condition (IF), preceding an action (THEN), and therefore provide direction in planning future thoughts and behaviours" (O'Malley e Chamot, 1990: 47). Polo tanto supoñen unha avaliación e regulación continua do comportamento en función dun obxectivo definido.

4.4.3.3 As estratexias cognitivas

As estratexias cognitivas, por outra banda, son aquelas que "(...)operate directly on incoming information, manipulating it in ways that enhance learning" (O'Malley e Chamot, 1990: 44). Polo tanto, a distinción fundamental con respecto ás estratexias metacognitivas é que mentres estas non teñen por que implicar unha manipulación

directa do material de uso/aprendizaxe, as estratexias cognitivas supoñen unha manipulación do mesmo baixo o criterio de eficiencia. Entre os exemplos de estratexias cognitivas propostas por O'Malley e Chamot (1990: 44-45) atopamos os seguintes:

- repetición de palabras.
- agrupación de palabras e conceptos en función das súas características semánticas ou sintácticas.
- inferencias.
- elaboración de predicións.
- síntese periódica da información que se vai recibindo.
- razoamento dedutivo.
- uso de imaxes visuais para promover a aprendizaxe.
- transferencia de coñecementos lingüísticos.
- uso dos coñecementos previos.

4.4.3.4 As estratexias socioafectivas

En último lugar O'Malley e Chamot (1990: 45) describen as estratexias socioafectivas como “(...)a broad grouping that involves either interaction with another person or ideational control over affect. Generally, they are considered applicable to a wide variety of tasks”. Como os propios autores sinalan, este tipo de estratexias engloba comportamentos moi heteroxéneos, como a cooperación, a formulación de preguntas ou o uso de técnicas de control mental para reducir a ansiedade ante determinadas tarefas¹³¹.

¹³¹ Macaro (2006: 328) cre que as estratexias afectivas deberían ser incluídas dentro das metacognitivas, posto que no fondo as estratexias supoñen o auto-coñecemento e a monitorización do comportamento: “Affective strategies, therefore, are part of the recursive use of metacognition to evaluate past cognitive strategies in culturally situated learning situations” (Macaro 2006: 328). Para Oxford (1990) as estratexias afectivas e sociais forman parte das estratexias indirectas.

4.4.3.5 Posibilidade de ensinar as estratexias de xeito explícito

O'Malley e Chamot (1990: 52) manteñen ademais que as estratexias de aprendizaxe, como actividades complexas representadas como coñecemento procedemental, poden ser ensinadas de xeito explícito, e pasan polos mesmos estadios de aprendizaxe de outras habilidades cognitivas¹³². Nun primeiro estadio, as estratexias levaríanse a cabo dun xeito consciente e controlado; pero a práctica progresiva levaría á automatización e rutinización do proceso¹³³.

O'Malley e Chamot (1990: 52-53) tamén manteñen que o uso das estratexias de aprendizaxe está condicionado por limitacións de tipo cognitivo: “Because strategies are complex skills, a person attempting to apply an unfamiliar strategy to a demanding task will have difficulties in controlled processing that can be anticipated from performing two complex tasks simultaneously” (O'Malley e Chamot, 1990: 52). Tarefas demasiado complicadas, pero tamén tarefas demasiado sinxelas poden inhibir o uso de estratexias. A aplicación dunha estratexia sempre vai supor unha carga cognitiva adicional, polo que só será aplicada se supón un beneficio maior con respecto á consecución do obxectivo final. O'Malley e Chamot (1990: 52-53) analizan o caso dunha persoa que ignore o significado dunha palabra descoñecida durante a lectura dun texto en LE. O suxeito lector pode decidir non empregar ningunha estratexia para

¹³² Segundo Anderson (1985: 232) a aprendizaxe de calquera habilidade pasa por tres frases. A primeira fase é denominada polo autor ‘fase cognitiva’, durante a cal o suxeito aprende unha descrición do procedemento. Durante a segunda fase, denominada ‘fase asociativa’, o suxeito traballa o método para poñer en práctica a habilidade. Por último, durante a ‘fase autónoma’ a habilidade vaise realizando progresivamente de xeito máis rápido e autónomo.

¹³³ Dende o noso punto de vista, cremos que certas estratexias si acaban por executarse dun modo inconsciente, pero reservamos o termo ‘habilidade’ (*skill*) para este nivel de dominio de unha estratexia. A consideración das estratexias como procesos cognitivos automatizados e inconscientes dificulta seriamente a posibilidade de considerar a súa investigación, limitacións que tamén sinalan O'Malley e Chamot (1990:80). Se os aprendices dunha LE non fosen conscientes do proceso, non serían capaces de describir o seu comportamento durante o mesmo; a psicoloxía cognitiva aporta unha vía intermedia: “What cognitive theory indicates is that awareness and conscious control depend on the familiarity of the skill being applied and the nature of the information that is processed” (O'Malley e Chamot 1990: 80).

solucionar o problema; pode igualmente decidir empregar unha estratexia ineficaz pero que non supón unha grande carga cognitiva.

Cremos que a distinción entre estratexias cognitivas e estratexias metacognitivas é particularmente valiosa, en primeiro lugar pola súa coherencia, pero ó mesmo tempo pola súa flexibilidade. Na nosa opinión proporciona un marco de estudo adecuado non só para a aprendizaxe dunha LE, senón para os procesos de lectura en xeral e para o proceso de lectura nunha LE especialmente.

CAPÍTULO 5

AS ESTRATEXIAS DE LECTURA NA LE

5 AS ESTRATEXIAS DE LECTURA NA LE.

Como xa dixemos con anterioridade, a partires dos anos 70 do século pasado, os avances no ámbito da psicoloxía cognitiva e da psicolingüística fomentaron unha nova concepción da lectura coma un conxunto de habilidades. Recoñeceuse entón que os suxeitos, cando se enfrontan a un texto, buscan información en función dos obxectivos que guían esa lectura. Esa procura activa do significado do texto móvese entre dous polos: o texto, coa súa forma e o seu contido, e o lector, coas súas expectativas e os seus coñecementos previos. Se o lector é un axente construtor de significado, entón toma especial relevancia a noción de ‘estratexia’, como recurso deliberado e facilitador do proceso de comprensión textual nunha LE.

5.1 A NOCIÓN DE ESTRATEXIA DE LECTURA EFICAZ

No ámbito da lectura de textos en LE, a principal liña de investigación tense centrado en identificar aquelas estratexias ‘eficaces’¹³⁴, é dicir, que permiten unha mellor comprensión do texto. En palabras de P. Carrell (1989: 121), “(...)reading strategies are of interest for what they reveal about the way readers manage their interaction with written text and how these strategies are related to text comprehension”. Keiko Koda (2004: 204-205) maniféstase nunha liña similar: “Put simply, having been identified, strategies used by good readers can be shared, through explicit instruction and training, by those who do not use them. In short, findings from the research yield direct, functional implications for classroom practice”. Polo tanto, a investigación das estratexias empregadas polos ‘bos lectores’ nunha LE suporía a confluencia de dous

¹³⁴ Unha lectura será eficaz cando os suxeitos son capaces de crear significado a partir dun texto, e eficiente cando o conseguen facer co mínimo esforzo posible. En palabras de Goodman (1998: 12): “They are effective in constructing a meaning that they can assimilate or accommodate and which bears some level of agreement with the original meaning of the author. And readers are effective in using the least amount of effort to achieve effectiveness”. Outros autores apoian esta distinción (Fernández Agüero e Montero Méndez, 2005: 36).

grandes ámbitos de interese: a identificación das características dos bos lectores e dos bos aprendices dunha LE. Tal e como expuxemos nos capítulos 2 e 4, en ámbolos dous casos destaca importancia da conciencia metacognitiva, que permite planificar, monitorizar e avaliar os resultados dos procesos implicados tanto na lectura como na aprendizaxe dunha LE.

Mais debemos ter en conta que non tódolos autores aceptan a posibilidade de falar de ‘estratexias de lectura eficaces’, posto que as estratexias non serían eficaces por si mesmas, senón polo uso adecuado en función da tarefa de lectura e das características do suxeito (Taifeller e Pugh, 1998: 100-101; Yamamori et al., 2003: 382).

5.2 CRITERIOS PARA A CLASIFICACIÓN DE ESTRATEXIAS DE LECTURA EN LE

As taxonomías de estratexias de lectura na LE son moi variadas, tanto como os propósitos de investigación. Porén podemos identificar tres criterios fundamentais ó redor dos cales se constrúen a meirande parte das clasificacións de estratexias que se refiren á lectura:

- Cognición/ metacognición.
- Atención centrada na palabra ou no texto de forma global¹³⁵.
- Anterioridade/ simultaneidade /posterioridade con respecto ó acto de lectura.

A primeira liña de investigación, baseada na distinción entre ‘cognición’ e ‘metacognición’, ten o seu fundamento na centralidade dos procesos de planificación,

¹³⁵ Este criterio é en certa medida análogo ás dúas grandes aproximacións que teñen primado na investigación sobre a lectura: a comprensión da lectura como un proceso de desciframento lineal ou ben a aproximación psicolingüística, conceptual ou global ó texto. Diversos autores falan dunha tendencia dos suxeitos a ler dun modo ‘ascendente’ na LE (Faerch e Kasper, 1986; Krashen e Terrell[1983], 1988). Segundo Swaffar (1988: 130) os lectores dunha LE tenden a descodificar o texto en lugar de interactuar con el, debido ás limitacións do sistema cognitivo, que se satura ante a presenza dun código lingüístico diferente ó nativo. Así, nun certo sentido, a lectura eficaz nunha LE só pode ter lugar unha vez que se automatizan os procesos de descodificación. A automatización no recoñecemento das palabras libera esforzo cognitivo para concentrarse en outros niveis de comprensión (Samuelsten e Bråten, 2005: 108).

regulación e avaliación que os suxeitos levan a cabo durante o acto de lectura. Como vimos con anterioridade, a necesidade de planificar, regular e avaliar o proceso de lectura faise especialmente evidente cando a comprensión se ve dificultada (Garner, 1988; González Fernández, 1992; Pressley e Afflerbach, 1995; Escoriza Nieto, 2006; Solé, 2006). Dadas as dificultades adicionais que a lectura nunha LE presenta con respecto á lectura na lingua materna, é esperable que as estratexias de tipo metacognitivo xoguen un papel crucial durante a lectura nunha LE. A lectura nunha LE sería especialmente proclive a ocorrencia de ‘experiencias metacognitivas’ (Flavell, 1987) ou ‘estados estratéxicos’ (Solé, 2006). Polo tanto, unha liña de investigación dentro das estratexias de lectura na LE centrouse en investigar as diferenzas no uso de estratexias cognitivas e metacognitivas, en dous sentidos: con respecto á L1 (Davis e Bistodeau, 1993), ou como elemento discriminante entre bos/ malos lectores na LE (Sheorey e Mokhtari, 2001; Mokhtari e Reichard, 2004).

A segunda liña de investigación toma como referente a distinción entre estratexias centradas na palabra e estratexias centradas no texto¹³⁶ como conxunto global, entendendo que algún dos dous grupos de estratexias estaría vencellado cunha maior competencia lectora na LE (Hosenfeld, 1977; Barnett, 1988). Este tipo de estudos, que contraponen estratexias locais e globais, son en realidade herdeiros das contraposicións teóricas sobre o proceso de lectura que analizamos no capítulo 1.

Outra liña de investigación combina as dúas anteriores, discriminando entre estratexias metacognitivas e cognitivas, e dentro destas últimas, entre estratexias centradas na palabra e estratexias centradas no texto como conxunto (Carrell, 1989).

¹³⁶ A terminoloxía para facer referencia a esta distinción binaria é moi variada. Hosenfeld (1977) fala de *main meaning line strategies* fronte a *word-solving strategies*, Barnett (1988) emprega os termos *text-level* e *word-level*.

Unha liña de investigación menos importante clasifica as estratexias de lectura en función da secuencia temporal da lectura, o que permite falar de estratexias previas, simultáneas e posteriores (Durán Escribano, 2001), tal e como foi establecido por Pressley e Afflerbach (1995) na súa influente clasificación de estratexias de lectura.

Fóra destas tres liñas principais existen por suposto outros sistemas de clasificación adecuados fundamentalmente ós obxectivos de investigación particulares, pero que en todo caso profundan no coñecemento das estratexias de lectura (Anderson, 1991; Everson e Kuriya, 1998; Upton e Lee Thompson, 2001; Chang, 2006; He, 2008).

5.2.1 Contribucións da distinción entre estratexias centradas na palabra e no texto

A investigación de Carol Hosenfeld (1977) posúe unha enorme relevancia como traballo pioneiro no campo das estratexias de lectura dos aprendices dunha LE, polo seu intento de caracterizar o comportamento estratéxico dos lectores competentes e non competentes. De feito, para a autora, as estratexias de lectura constitúen un dos elementos claves na definición da competencia dos suxeitos lectores: “A student’s reading skill can be viewed as comprised of components of strategies” (1977: 110).

O estudo levado a cabo por Hosenfeld (1977) posuía unha clara vocación didáctica: conseguir que os lectores menos avantaxados fosen capaces de substituír as súas estratexias de lectura por estratexias empregadas por suxeitos cunha competencia lectora máis adecuada: “After practicing his new strategies (and his new global reading strategy), the student should attain a higher score on a reading proficiency test, have a more positive self-concept as a reader, and with appropriate reading material, manifest a more positive attitude toward second-language reading” (Hosenfeld, 1977: 110).

Podemos observar nesta cita as transcendentais consecuencias que provocaría a simple substitución das estratexias ineficaces por estratexias funcionais. A modificación das estratexias empregadas provocaría un cambio na forma global de enfocar o acto de lectura. Este novo enfoque de lectura sería máis efectivo, o que motivaría mellores resultados académicos, máis autoestima e, finalmente, unha actitude positiva cara o acto de lectura. Este sería o resultado final da modificación paulatina e progresiva das estratexias de lectura inadecuadas.

Para chegar a unha caracterización do comportamento estratéxico durante a lectura de dous grupos diferentes de suxeitos (lectores competentes/ lectores non competentes) a autora aplicou a metodoloxía dos ‘protocolos verbais’ con 40 suxeitos (20 suxeitos competentes/ 20 suxeitos non competentes) que previamente foran sometidos a un test de lectura.

Para a caracterización dos suxeitos Hosenfeld (1977: 111) tivo en conta dous grandes grupos de estratexias¹³⁷:

- estratexias encamiñadas á construción da liña principal do significado do texto, “(...)the students’ operations as he ascribes meaning to sentences in a relatively uninterrupted manner” (Hosenfeld, 1977: 111).
- estratexias que se poñen en marcha cando a construción do significado do texto se ve interrompida pola presenza dunha palabra descoñecida.

¹³⁷ Hosenfeld (1977) non proporciona ningunha definición explícita do que considera unha estratexia. Isto implica que algúns dos comportamentos que inclúe baixo esta categoría son dificilmente concibibles como estratexias, no sentido que vimos empregando nesta tese de accións deliberadas, destinadas a superar algún obstáculo na consecución dun obxectivo definido. Se observamos a táboa 5.2, podemos comprobar por exemplo que algúns comportamentos se corresponden con estratexias propiamente ditas (uso do contexto para deducir significado dunha palabra descoñecida), mentres que outras afirmacións se corresponden cos resultados de tales accións estratéxicas (descodificación correcta/ incorrecta do significado dunha palabra). É igualmente difícil de aceptar a inclusión baixo a mesma etiqueta de ‘estratexia’ categorías como éxito/ fracaso xeral no uso das estratexias, ou auto-concepto positivo/ negativo como lector.

ESTRATEGIAS DE CONSTRUCCIÓN DA LIÑA PRINCIPAL DE SIGNIFICADO:

- atribución do significado correcto/incorrecto a unha palabra.
- atribución do significado correcto/incorrecto a unha oración.
- omisión do significado de palabras relevantes/irrelevantes.
- pronunciación das palabras.
- conciencia/ausencia de conciencia sobre as diferenzas na importancia das palabras para o significado global do texto.
- uso/non uso dos coñecementos gramaticais.
- autoconceito positivo/negativo como lector.

ESTRATEGIAS CENTRADAS NA COMPRENSIÓN DE PALABRAS:

- concentración nunha palabra descoñecida.
- esforzos de descodificación centrados nunha palabra descoñecida.
- ignorancia da palabra.
- descodificación correcta.
- descodificación incorrecta.
- intentos reiterados de descodificación.
- uso do contexto inmediatamente precedente para deducir o significado dunha palabra.
- uso do contexto da propia oración para deducir o significado dunha palabra.
- uso dos coñecementos gramaticais para deducir o significado dunha palabra.
- análise da palabra para deducir o seu significado.
- consulta dun glosario.
- tradución da palabra.
- ignorancia da palabra descoñecida e uso de todo o contexto para chegar ó significado da pasaxe.
- ignorancia da palabra descoñecida e uso de só parte do contexto para chegar ó significado da pasaxe.
- uso/non uso do contexto do parágrafo precedente para deducir o significado dunha palabra.
- uso/non uso da gramática do parágrafo precedente para deducir o significado dunha palabra.
- éxito/fracaso xeral no uso das estratexias encamiñadas á solucionar problemas co significado das palabras.
- autoconceito positivo/negativo como lector.

Táboa 5.1. Estratexias de lectura Hosenfeld (1977)

Unha vez establecida a taxonomía das posibles estratexias empregadas polos suxeitos, Hosenfeld (1977: 122) procede á caracterización do comportamento estratéxico durante a lectura de textos en LE dos lectores competentes e non competentes. Con este propósito escolle dous suxeitos representativos de cada un dos dous grupos.

Así, os bos lectores caracterizaríanse polo seguinte comportamento estratéxico:

- uso do contexto para construír a liña principal do significado do texto, pero tamén para solucionar problemas de comprensión de palabras illadas.
- preferencia por concentrarse en períodos longos de texto.
- omisión de intentos de chegar ó significado de palabras descoñecidas consideradas como ‘non relevantes’.
- apoio no contexto para a dedución do significado das palabras consideradas relevantes.
- uso do glosario como último recurso¹³⁸.
- éxito habitual na solución dos problemas de comprensión.
- autoconcepto positivo como lector.

Pola contra, os malos lectores caracterizaríanse por un patrón de comportamento totalmente oposto, con ausencia de todas as estratexias descritas anteriormente (coa excepción do ‘éxito á hora de consultar palabras no glosario’).

Dous comportamentos chamaron especialmente a atención de Hosenfeld (1977:120-121) polo seu efecto beneficioso sobre a comprensión lectora: os intentos de manter o significado da pasaxe en mente a medida que se avanza na lectura e a vontade de recorrer ó glosario só como último recurso. A autora trata de indagar nos motivos polos cales estes comportamentos son altamente beneficiosos:

Initially, it may appear to be unimportant whether a student obtains the meaning of words by looking them up in a glossary or by placing them within the context of a sentence or of a preceding passage. With all three strategies, one might argue, the student can achieve his objective: An accurate translation of a sentence (...) using the context to decode the word (...) has a multiple effect: He obtains the meaning of the unknown word; he links the meaning of the two sentences; and he has the meaning of the passage in mind as he begins to read the second paragraph. (Hosenfeld, 1977: 120)

¹³⁸ Solé (2006: 115) denomina ‘estratexias *disruptivas*’ a todas aquelas que supoñen recorrer a unha fonte externa. Considera a autora que os suxeitos só deben empregar este tipo de fontes en caso extremo, posto que supoñen unha desconexión con respecto ó acto de lectura. Para Carrell (1984: 337), un texto que non pode ser lido sen axuda do dicionario está por riba da competencia lectora dun suxeito.

O mantemento do contexto suporía segundo Hosenfeld (1977: 121), unha vantaxe adicional, pois existiría unha relación entre a conservación do significado do contexto e a capacidade para discriminar entre información e palabras relevantes/ non relevantes.

As diferenzas entre os bos e malos lectores nunha LE radicarían pois no uso de estratexias diferentes e tamén na sistema de prioridades de uso de estratexias.

Barnett (1988) toma tamén como punto de partida a distinción entre procesos locais e procesos globais. A autora define as estratexias de lectura do seguinte xeito:

(...)the mental operations involved when readers approach a text effectively and make sense of what they read. These problem-solving techniques include guessing word meanings from context and evaluating those guesses, recognizing cognates and word families, skimming, scanning, reading for meaning, predicting, activating general knowledge, and separating main ideas from supporting details. (Barnett, 1988: 150)

Esta definición non inclúe de xeito explícito ningunha referencia ó carácter consciente ou non destas operacións mentais. Porén, a continuación a autora fala de ‘técnicas de solución de problemas’ (Barnett, 1988: 150), o que parece implicar que estamos ante unha actividade de tipo consciente, que xorde co obxectivo de solucionar un problema, entendido como un obstáculo no intento de dotar de sentido ó texto. É curioso notar que esta definición inclúe un xuízo previo sobre a efectividade das estratexias, desbotando aparentemente a posibilidade de que estas operacións mentais poidan ter lugar igualmente cando o suxeito non é capaz de comprender con éxito o texto.

ESTRATEGIAS ORIENTADAS CARA Ó TEXTO COMO CONXUNTO:

- uso dos coñecementos previos.
- uso de elementos paratextuais (ilustracións, títulos)
- uso de diferentes tipos de lectura (*skimming*, *scanning*)

ESTRATEGIAS ORIENTADAS CARA Á PALABRA:

- dedución do significado dunha palabra illada.
- identificación da categoría gramatical dunha palabra.
- uso de coñecementos morfolóxicos para recoñecer o significado dunha palabra.

Táboa 5 2. Estratexias de lectura segundo Barnett (1988)

Barnett (1988:150) fala de dous tipos de estratexias de lectura:

- Estratexias a nivel de texto, referidas ó texto como conxunto ou ben a partes extensas do mesmo. Baixo este epígrafe a autora inclúen prácticas de natureza moi distinta: uso dos coñecementos previos, elaboración de predicións sobre o contido do texto, uso de elementos paratextuais (títulos, ilustracións) para mellorar a comprensión do texto e diferentes enfoques da lectura (ler cun obxectivo, lectura rápida e superficial -*skimming*, busca de información relevante -*scanning*)
- Estratexias a nivel da palabra, entre as que se atoparían segundo a autora comportamentos de carácter tan heteroxéneo como deducir o significado dunha palabra illada, identificar a categoría gramatical dunha palabra ou empregar coñecementos sobre morfoloxía para recoñecer significados.

Barnett (1988) partía para o seu estudo experimental¹³⁹ de dúas hipóteses relacionadas coas estratexias de lectura:

- a) os suxeitos que empregan certas estratexias de lectura comprenden mellor os textos;
- b) aqueles suxeitos que cren que empregan estratexias efectivas comprenden mellor os textos. Esta última hipótese mantén pois que no éxito da tarefa de comprensión inflúen as expectativas de éxito creadas polos suxeitos.

Os resultados do estudo experimental da autora confirmaron ámbalas dúas hipóteses.

A utilidade da distinción entre estas dúas grandes categorías de estratexias residiría segundo a autora na maior eficacia das estratexias de tipo textual, que enfocan o texto na súa totalidade. Aqueles lectores que manteñen na memoria de traballo o contexto comprenden máis que aqueles suxeitos que non empregan esta estratexia. demais, a autora atopou unha correlación entre as variables ‘uso de estratexias’ e ‘percepción de uso de estratexias’: “(...)as strategy use increases, student perception of strategy use also increases” (1988: 156). Isto probaría que os suxeitos son conscientes do seu comportamento estratéxico real.

¹³⁹ O estudo (no cal tomaron parte 278 suxeitos universitarios estudantes de francés como LE e co inglés como L1) constaba de 4 partes. A primeira proba consistía na lectura dun texto de tema non-familiar e un protocolo de lembranza escrito na L1 (*recall protocol*); os suxeitos contaban con 10 minutos para a realización da lectura e con outros 10 minutos para a redacción do protocolo de lembranza escrito. A segunda proba consistía na lectura doutro texto, coa particularidade de que realizaban previamente un cuestionario sobre os coñecementos do tema que abordaba; os suxeitos contaban con 25 minutos para a realización desta parte da proba. A terceira proba consistía na realización dun exercicio de comprensión dun texto, que debía ser completado coa frase, oración ou parágrafo máis axeitado de entre varias opcións posibles (16 ítems); cada un destes ítems pretendía avaliar diferentes habilidades lectoras. A última proba consistía en completar un cuestionario na súa lingua nativa de 18 preguntas sobre as estratexias de lectura que empregaban. Contaban con 10 minutos para a realización desta última parte, e debían escoller só unha das opcións. As variables tidas en conta na análise dos datos foron: o coñecemento previo (operacionalizado como a nota no exercicio de comprensión que incluía un test de coñecementos previos), a comprensión (operacionalizada como a nota na proba de comprensión que incluía un protocolo de lembranza escrito), o uso de estratexias (operacionalizado como a nota na proba na cal debían completar o texto coa opción máis probable) e a autopercepción de uso de estratexias (operacionalizada coma o resultado do cuestionario).

Barnett (1988: 161-162) considera que existen unha serie de comportamentos ou enfoques da lectura na LE máis efectivos cá outros¹⁴⁰:

- Concentración en elementos de carácter xeral ou global: busca do significado global do texto, uso de elementos paratextuais (ilustracións, títulos, etc.).
- Flexibilidade, o lector debe ser capaz de adaptarse ás características do texto e da tarefa requirida, regulando o seu comportamento en función das mesmas.
- Activación dos coñecementos previos (lingüísticos/extralingüísticos) a varios niveis: tema abordado polo texto, estilo do autor, coñecementos sobre estruturas textuais e sobre outros idiomas.
- Participación activa na xeración, confirmación e refutación de hipóteses con respecto ó significado do texto ou o significado de certas palabras; pero ó mesmo tempo é importante que o lector sexa consciente da posibilidade de que tales hipóteses ou deducións sexan erróneas.
- Capacidade para discriminar entre elementos/información relevantes e irrelevantes.
- Tolerancia dun certo nivel de ambigüidade transitoria.
- Existencia dun autoconcepto positivo como lector.
- Percepción do éxito das estratexias.
- Posesión dunha motivación adecuada, que sería un interese xenuíno por comprender o texto ou acceder ás ideas do autor, en lugar de realizar de xeito mecánico unha proba de avaliación.

¹⁴⁰ A consideración destes comportamentos como ‘máis efectivos’ despréndese do cuestionario de estratexias elaborado pola autora (Barnett, 1988: 161-162), que presupón a eficacia de certas estratexias.

Segundo Barnett (1988: 157) existiría ademais unha correlación positiva entre as percepcións do suxeitos sobre a utilidade das estratexias e a efectividade das mesmas.

5.2.2 Contribucións da distinción entre estratexias cognitivas e metacognitivas

Analizaremos a continuación dous estudos (Sheorey e Mokhtari, 2001; Mokhtari e Reichard, 2004) que intentaban comparar a conciencia metacognitiva de dous grupos de suxeitos (nativos e non nativos) durante a lectura de textos. Estes dous estudos partían do presuposto de que a conciencia metacognitiva sobre as estratexias, en combinación co uso real das mesmas, determina o éxito do proceso de lectura: “In our view, it is the combination of conscious awareness of the strategic reading process and the actual utilization of reading strategies that distinguishes the skilled from the unskilled readers” (Sheorey e Mokhtari 2001: 433). Asemade, profundaban nunha liña de investigación centrada nos procesos cognitivos de lectura, máis que no resultado dos mesmos.

Sheorey e Mokhtari (2001) e Mokhtari e Reichard (2004) estableceron tres tipos de estratexias, tal e como podemos observar nas táboas 5.3 e 5.4¹⁴¹:

- estratexias cognitivas
- estratexias metacognitivas
- estratexias de soporte.¹⁴²

As estratexias metacognitivas correspóndense con “(...)intentional, carefully planned techniques by which learners monitor or manage their reading” (Sheorey e Mokhtari,

¹⁴¹ Ámbolos dous traballos tomaban como base un cuestionario (SORS, *Survey of Reading Strategies*) derivado dun cuestionario previo (MARS, *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory*), deseñados por Mokhtari (1998-2000)

¹⁴² Mokhtari e Reichard (2004) modifican a terminoloxía e denominan ‘estratexias globais’ ás estratexias metacognitivas e ‘estratexias de resolución de problemas’ ás estratexias cognitivas. Porén non modifican a definición das estratexias incluídas baixo tales etiquetas.

2001: 436). As estratexias cognitivas serían “(...)actions and procedures readers use while working directly with the text. These are localized, focused techniques used when problems develop in understanding textual information” (Sheorey e Mokhtari, 2001: 436). A última categoría de estratexias son estratexias de soporte, “(...)basically support mechanisms intended to aid the reader in comprehending the text(...)” (Sheorey e Mokhtari, 2001: 436).

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS:

- Establecemento dun obxectivo de lectura.
- Visualización previa do texto antes da lectura profunda.
- Comprobación de se o contido do texto se axusta ó obxectivo de lectura.
- Observación das características do texto.
- Decisión sobre que ler.
- Uso de elementos do texto, como táboas.
- Uso de pistas contextuais.
- Uso de axudas tipográficas, como texto en cursiva.
- Predición ou dedución significados.
- Confirmación das predicións.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS:

- Uso dos coñecementos previos.
- Lectura en voz alta cando o texto é difícil.
- Lectura lenta e coidadosa.
- Intentos de permanecer concentrado na lectura.
- Axustes do ritmo de lectura.
- Intentos de prestar máis atención durante a lectura.
- Visualización da información lida.
- Avaliación do que se le.
- Resolución das contradicións entre a información.
- Relectura para unha mellor comprensión.
- Dedución do significado de palabras descoñecidas.

ESTRATEGIAS DE SOPORTE

- Toma de notas durante a lectura.
- Subliñar información no texto.
- Uso de materiais de referencia.
- Uso da paráfrase para unha mellor comprensión.
- Retroceso e avance no texto.
- Formulación de preguntas a un mesmo.

Táboa 5 3. Estratexias de lectura segundo Sheorey e Mokhtari (2001)

Cremos que nesta taxonomía presentada por Sheorey e Mokhtari (2001) existe unha clara diferenciación entre as estratexias na súa definición inicial: as estratexias metacognitivas regularían o proceso de lectura dun xeito xeral; as estratexias cognitivas suporían un traballo directo co texto ante a aparición de dificultades, e as estratexias de soporte exercerían a función de mecanismos de axuda ó proceso global de comprensión. Porén, tendo en conta as definicións previas, cremos que existen certa confusión nas estratexias específicas listadas polos autores en cada unha das categorías. Cremos que algunhas estratexias incluídas baixo a categoría ‘metacognitivas’ (*Uso de elementos do texto, uso de pistas contextuais, uso de axudas tipográficas, predición ou dedución de significados*) non se corresponden cunha regulación global do proceso de lectura, senón con estratexias cognitivas encamiñadas á comprensión de aspectos específicos do texto. Porén, algunhas das estratexias englobadas baixo a etiqueta de ‘Estratexias cognitivas’ si se corresponden cun regulamento do proceso de lectura: axustes no ritmo de lectura (*Intentar permanecer concentrado, Axustar o ritmo de lectura, Prestar máis atención durante a lectura, Reler*) ou avaliación do nivel de comprensión (*Avaliar o que se le*). Consideramos que estas pequenas faltas de consistencia derivan da dificultade de distinguir na práctica entre cognición e metacognición posto que, como xa apuntamos con anterioridade, unha mesma acción observable pode cumprir unha función cognitiva ou metacognitiva.

A investigación específica para a que se empregou este cuestionario tiña como obxectivo profundar na relación entre o ‘autoconcepto de lector’ (o nivel de habilidade lectora que eles mesmos se atribuían) e ‘percepción de uso de estratexias’ (a frecuencia de uso de estratexias que referían), así como nas diferenzas nesta interacción en función da variable ‘L1’ ou ‘L2’. Os autores querían investigar igualmente se as diferenzas na

conciencia metacognitiva sobre as estratexias de lectura era atribuíbles á interferencia de factores sociais, culturais ou educativos, máis ca á falta de competencia lingüística¹⁴³. Sheorey e Mokhtari (2001: 444-446) detectaron os seguintes patróns con respecto á regulación metacognitiva e ó uso de estratexias de lectura:

- os lectores máis competentes dos dous grupos (falantes nativos de inglés e estudantes de inglés como L2) empregaban un maior número de estratexias cognitivas e metacognitivas cós lectores menos competentes. Isto suxire unha diferenza no patrón de uso de estratexias entre os bos/ malos lectores.
- os aprendices de inglés como L2 empregan un maior número das denominadas ‘estratexias de soporte’ cós lectores nativos.
- existe unha clara relación entre o auto-concepto como lectores e o uso de estratexias, relación que ten o seguinte carácter: “Students who gave themselves a high rating on reading ability, regardless of their language background, reported a higher use of all the reading strategies in the survey that did those students who gave themselves a low reading ability” (Sheorey e Mokhtari, 2001: 446).

Estes resultados levaron ós autores a concluír que a conciencia cognitiva e a monitorización son os elementos que definen unha comprensión lectora superior e o éxito na aprendizaxe.

O estudo levado a cabo por Mokhtari e Reichard (2004) correspondía con esta mesma liña de investigación: relación entre conciencia metacognitiva, percepción sobre

¹⁴³No estudo levado a cabo polos autores tomaron parte 302 estudantes universitarios: 150 falantes nativos de inglés, de nacionalidade estadounidense, e 152 suxeitos que estudaban inglés como L2. tódolos aprendices de inglés acadaran unha puntuación superior a 500 no TOEFL. tódolos suxeitos debían darse unha puntuación coma lectores (4,30 foi a puntuación media que se atribuíron os suxeitos nativos, fronte ó 3,48 dos estudantes de inglés como L2). O uso das estratexias foi avaliado mediante un cuestionario que constaba de 28 ítems, con respecto ós cales os suxeitos debían manifestar a frecuencia de uso (nunha escala de 1 a 5).

o uso de estratexias de lectura e efectos da variable ‘L1’ ou ‘LE’, neste caso. As modificacións introducidas por Mokhtari e Reichard (2004) con respecto ó cuestionario elaborado por Sheorey e Mokhtari (2001) non afectan ó carácter xeral da taxonomía. Como xa dixemos con anterioridade, Mokhtari e Reichard (2004) modifican a terminoloxía empregada, pero non o sentido da clasificación (ver táboa 5.4). Denominan estratexias globais a aquelas que rodean o acto de lectura; estratexias de solución de problemas a aquelas que están centralizadas na solución de problemas e estratexias de soporte a aquelas que contribúen a manter o acto de lectura (Mokhtari e Reichard, 2004: 385).

ESTRATEGIAS GLOBAIS:

- Establecemento dun obxectivo de lectura.
- Uso dos coñecementos previos.
- Visualización previa do texto antes de realizar a lectura profunda.
- Comprobar se o contido do texto se axusta ó obxectivo de lectura.
- Lectura rápida para observar as características do texto.
- Decisión sobre que ler.
- Uso das características do texto, como por exemplo táboas.
- Uso das pistas contextuais.
- Uso das axudas tipográficas, como a cursiva.
- Avaliación crítica do que se está a ler.
- Resolución da información conflitiva.
- Predición ou dedución do significado do texto.
- Confirmación das predicións.

ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS:

- Lectura lenta e coidadosa.
- Intentos de centrarse no acto de lectura.
- Axuste do ritmo de lectura.
- Parada para pensar sobre a lectura.
- Visualización da información lida.
- Relectura para unha mellor comprensión.
- Dedución do significado das palabras descoñecidas.

ESTRATEGIAS DE SOPORTE:

- Toma de notas durante a lectura.
- Lectura en voz alta cando o texto se pon difícil.
- Elaboración dun resumo coa información do texto.
- Discusión sobre a lectura con outras persoas.
- Subliñar información no texto.
- Uso de materiais de referencia.

Táboa 5 4. Estratexias de lectura segundo Mokhtari e Reichard (2004)

Con respecto á clasificación de Sheorey e Mokhtari (2001), Mokhtari e Reichard (2004) introducen algunhas modificacións nas estratexias listadas. Por unha banda, Mokhtari e Reichard (2004) consideran que o uso dos coñecementos previos é unha estratexia metacognitiva. Consideramos máis adecuado o criterio de Sheorey e Mokhtari (2001), que incluían esta estratexia baixo o epígrafe de estratexias cognitivas, dado que non supón unha planificación, monitorización, regulación ou avaliación do proceso de lectura. Por outra banda, Mokhtari e Reichard (2004) consideran que a estratexia de avaliación crítica é unha estratexia global, o que nos parece máis axeitado que a proposta desta estratexia como unha estratexia cognitiva, tal e como facían Sheorey e Mokhtari (2001). Porén, a inclusión de resolución de información conflitiva como estratexia global, tal e como fan Mokhtari e Reichard (2004) semella menos adecuada que a inclusión da mesma dentro da categoría de estratexia cognitiva (Sheorey e Mokhtari 2001). Por outra banda, Mokhtari e Reichard (2004) seguen a considerar como locais as estratexias que regulan o ritmo e tipo de lectura, comportamentos que baixo o noso criterio teñen un marcado carácter metacognitivo. En último lugar, Mokhtari e Reichard (2004) non introducen modificacións significativas no apartado de estratexias de soporte.

Os resultados desta investigación¹⁴⁴ confirmaron as conclusións de Sheorey e Mokhtari (2001), posto que non se atoparon diferenzas significativas na conciencia metacognitiva e uso das estratexias dos suxeitos en función da variable ‘inglés como lingua nativa’ ou ‘inglés como LE’. Ámbolos dous grupos amosaban patróns similares

¹⁴⁴Neste estudo tomaron parte 350 estudantes universitarios (141 falantes nativos de inglés de nacionalidade estadounidense e 209 estudantes de inglés como LE, de nacionalidade marroquí, coa particularidade de ser trilingües). Os suxeitos que tiñan como L1 o inglés atribuíronse unha puntuación media de 3,4 coma lectores, fronte ó 3,6 dos aprendices de inglés coma LE.

de comportamento estratéxico en clara relación co autoconcepto como lectores. O aspecto máis destacable foi a predominancia das estratexias de solución de problemas

Cremos que os estudos presentados por Sheorey e Mokhtari (2001) e Mokhtari e Reichard (2004) contribúen dun xeito especialmente interesante ó estudo das estratexias de lectura ó introducir de xeito explícito unha nova variable: o autoconcepto como lector, é dicir, a consideración que os suxeitos posúen sobre a súa competencia lectora. Malia que Hosenfeld (1977) e Barnett (1988) sinalan a importancia do autoconcepto positivo para o éxito na comprensión lectora, Sheorey e Mokhtari (2001) e Mokhtari e Reichard (2004), converten esta variable nun factor esencial para explicar a variabilidade no uso de estratexias de lectura. Existiría así unha correlación entre o autoconcepto como lector e a percepción da frecuencia do uso de estratexias.

5.2.3 Contribucións da distinción entre estratexias previas, simultáneas e posteriores

Consideraremos a continuación unha taxonomía de estratexias de lectura que parte do presuposto de que o proceso de lectura se pode dividir en tres etapas en función do propio acto de descodificación textual. Así falaríamos de estratexias previas, simultáneas e posteriores. Dada a nosa concepción unitaria do proceso de lectura cremos que esta clasificación é quizais a menos afortunada e a que supón unha maior distorsión do proceso natural de lectura. Creemos ademais que o feito de que os textos sexan presentados nun soporte de tipo permanente, posibilitando a relectura e os movementos a través do texto, favorece a disolución das fronteiras entre actos previos, simultáneos ou posteriores á descodificación. Con todo, analizaremos a taxonomía proposta por Durán Escribano (2001).

Durán Escribano (2001) establece unha distinción entre estratexias de lectura previas, simultáneas e posteriores. As estratexias previas son aquelas que lle permiten ó suxeito situarse no contexto de lectura adecuado. Contribúen á activación dos coñecementos previos, á predición do contido do texto e ó esclarecemento da intención comunicativa do autor. As estratexias de lectura simultáneas están encamiñadas á construción do significado do texto e do seu sentido global. En último lugar, as estratexias de lectura posteriores consisten na análise, crítica, e aplicación dos contidos transmitidos polo texto.

Para Durán Escribano (2001) os lectores de inglés como LE precisan levar a cabo unha serie de actividades encamiñadas a activar o uso destes tres tipos de estratexias.

As estratexias previas, que consisten basicamente na activación dos esquemas de coñecementos sobre o contido e a estrutura dos textos, poden ser activadas coa posta en práctica das seguintes actividades:

- aclaración da procedencia do texto.
- descrición do xénero do texto.
- exploración das seccións propias do xénero.
- identificación das partes do texto.
- identificación do rexistro empregado polo autor.
- lectura de títulos e subtítulos.
- lectura rápida para unha identificación preliminar do tema.
- análise dos elementos paratextuais.
- formulación de predicións sobre o contido do texto.

Como sinala a autora (Durán Escribano, 2001: 79), as estratexias de lectura previas teñen a súa orixe nun tipo de procesamento descendente, que ten o seu punto de partida nos coñecementos previos dos suxeitos e nas súas expectativas.

As estratexias de tipo simultáneo corresponden con procesamento máis detallado do texto, de tipo ascendente, posto que toma como punto de partida o texto (Durán Escribano, 2001: 80). Para que os suxeitos aprendices dunha LE poidan sacar o máximo partido deste tipo de estratexias, é necesario que aprendan a recoñecer as unidades que conforman o texto, especialmente os elementos que proporcionan cohesión e organización textual. A autora propón as seguintes actividades para o fomento das estratexias de lectura simultáneas:

- distinción entre palabras que indican contido ou aspectos funcionais.
- distinción entre palabras relevantes e irrelevantes para a construción do significado do texto.
- técnicas de dedución do significado, recorrendo a diferentes fontes de información (contexto, coñecementos gramaticais).
- comprobación do significado das inferencias.
- análise da coherencia léxica dos termos, así como o uso de palabras pertencentes á mesma familia.
- análise de anáforas e catáforas.
- análise dos conectores lóxicos.
- extracción da idea principal de cada parágrafo.
- busca de datos específicos no texto.
- elaboración de resúmenes do texto.

As estratexias de tipo posterior, tal e como son formuladas pola autora (Durán Escribano 2001: 82) estarían destinadas a afianzar os coñecementos lingüísticos derivados da lectura. Consideramos que estas estratexias non son propiamente de lectura, senón máis ben de estudo, posto que os actos de lectura naturais e aínda a meirande parte dos actos de lectura que teñen lugar en contextos académicos, non requiren unha memorización explícita do contido.

5.2.4 Contribucións da combinación da distinción entre estratexias cognitivas/metacognitivas e estratexias centradas na palabra/texto

Como vimos sinalando ó longo desta tese, unha contribución esencial ó estudo da lectura é a distinción entre cognición e metacognición: entre operacións cognitivas encamiñadas a levar a cabo unha tarefa de comprensión e operacións metacognitivas cuxo obxectivo é a planificación, monitorización e avaliación da consecución eficiente da tarefa. A base de ámbolos dous tipos de comportamento son os metacoñecementos que o suxeito lector posúe sobre a lectura e sobre as variables que a rodean: conceptos sobre a variable persoa (intra-individuais, inter-individuais e universais), sobre a variable tarefa e sobre a variable estratexias (Flavell, 1987).

Non é necesario reiterar a enorme transcendencia desta distinción entre cognición e metacognición no estudo da lectura. Mais este binomio acada aínda maior forza cando se combina coa distinción entre procesos locais e globais, por terse revelado esta como especialmente controversial no estudo da comprensión lectora na LE. Como sinalan Stevenson et al. (2007) o dominio lingüístico de procesamento ó que se dirixen as estratexias é un factor pertinente no estudo do comportamento lector na LE. Segundo os autores, estudos precedentes constatan a tendencia dos suxeitos a concentrarse en

niveis inferiores á cláusula cando len na LE. Este comportamento, que estaría motivado polas dificultades lingüísticas, sería paradoxalmente pouco beneficioso. Polo tanto, é interesante a investigación do dominio lingüístico (local ou global) no cal operan as estratexias de lectura.

A investigación de Carrell (1989) combina estas dúas distincións (cognición/metacognición, local/global). A autora está especialmente interesada na dimensión metacognitiva do comportamento estratéxico, é dicir, ata que punto os lectores dunha LE son conscientes non soamente das estratexias de lectura que empregan, senón tamén do nivel de efectividade das mesmas e dos aspectos da lectura que presentan a maior potencialidade de xerar problemas de comprensión. Na súa relación de posibles estratexias empregadas polos lectores teñen un peso moi importante aquelas que supoñen un control e regulación do propio proceso de lectura, máis que o modo explícito de solucionar os posibles problemas de comprensión (estratexias propiamente cognitivas).

Un dos obxectivos específicos do estudo de Carrell (1989) é investigar o nivel de confianza dos lectores na súa propia capacidade de regular o proceso de lectura. Se analizamos as estratexias metacognitivas diseminadas ó longo do cuestionario elaborado por Carrell (1989), observamos claramente varias dimensións da metacognición sobre a lectura:

- autoconcepto de lector.
- concepto sobre o comportamento do ‘lector ideal’, claramente diferenciado do comportamento propio.
- percepción da capacidade para detectar un fallo no propio proceso de comprensión.

- percepción da capacidade para detectar os elementos concretos que causan os problemas de comprensión.
- percepción da capacidade para tomar decisións sobre a continuidade/non continuidade do propio proceso
- percepción da capacidade para decidir como enfocar a lectura para poder solucionar os problemas de comprensión detectados.

Con relación a este último punto Carrell (1989: 126) fala de dous tipos xerais de estratexias cognitivas, que configurarían dous tipos xerais de lectores en función da súa tendencia a empregar estratexias dun ou doutro tipo (ver táboa 5.5):

1. Estratexias locais: concentración na pronuncia das palabras, no significado individual das palabras, na sintaxe ou en detalles illados do contido do texto.
2. Estratexias globais: uso dos coñecementos a de experiencia previa, concentración no significado xeral do texto e na comprensión da estrutura do mesmo.

Carrell (1989) trataba de investigar tamén cal era a relación entre a percepción que os suxeitos¹⁴⁵ tiñan con respecto ó seu uso das estratexias de lectura (*metacognitive conceptualizations, awareness judgments*) e a súa competencia lectora real.

O cuestionario metacognitivo elaborado por Carrell (1989) constaba de catro apartados:

1. nivel de auto-confianza en diferentes habilidades lectoras,
2. uso estratexias de reparación ante problemas de comprensión,

¹⁴⁵Carrell (1989) contaba con dous grupos de suxeitos: 45 falantes nativos de español, estudantes de inglés como L2 e 75 falantes nativos de inglés, estudantes de español como LE. Neste caso si parece pertinente a distinción entre ‘segunda lingua’ e ‘LE’. Todos recibiron os cuestionarios na lingua nativa, así como unha proba de comprensión textual (*multiple choice*). Realizaron a proba en relación ás dúas linguas.

3. estratexias consideradas efectivas
4. aspectos da lectura que se identificaban como problemáticos¹⁴⁶

ESTRATEGIAS LOCAIS:

- Pronuncia mental ou en voz alta de palabras ou partes das palabras.
- Concentración no significado illado das palabras.
- Concentración na sintaxe.
- Concentración en detalles illados do contido do texto.
- Uso do dicionario ante problemas de comprensión.

ESTRATEGIAS GLOBAIS:

- Activación dos coñecementos previos.
- Anticipación ó contido textual.
- Concentración no significado xeral do texto.
- Avaliación crítica do punto de vista do autor.
- Concentración na estrutura do texto.
- Distinción entre puntos principais e irrelevantes.
- Relación da información sucesiva coa información previa.
- Tolerancia cara a falta de comprensión total.
- Relectura ante problemas de comprensión.

Táboa 5 5. Estratexias de lectura Carrell (1989).

Os resultados obtidos pola autora foron os seguintes. Con respecto ós suxeitos que estudaban inglés como LE atopouse unha correlación positiva entre a lectura e os seguintes factores relacionados coas estratexias:

- autoconcepto positivo sobre a capacidade para distinguir entre ideas principais e ideas de soporte nun texto.
- perseveranza na lectura a pesares das dificultades.
- percepción de facilidade na activación dos coñecementos previos.
- percepción das estratexias globais como máis fáciles de aplicar.

Con respecto ós suxeitos aprendices de español como LE, atopouse unha correlación positiva entre os seguintes factores e a comprensión lectora:

- autoconcepto positivo sobre a capacidade para cuestionar a posición do autor.

¹⁴⁶Só no caso dos comportamentos de ‘reparación’ e ‘efectividade’ emprega Carrell (1989) o termo ‘estratexias’; porén, sobreenténdese que algúns dos comportamentos son estratexias no sentido formulado pola autora de accións deliberadas destinadas a conseguir un obxectivo ou controlar o cumprimento do mesmo.

- perseveranza na continuación da lectura aínda que existan problemas na comprensión.

En todo caso, a autora sinala a necesidade de facer conscientes¹⁴⁷ ós aprendices dunha L2 das posibilidades que ofrece un uso adecuado das estratexias de lectura: “Too often students in second language reading programs, who receive instruction only in the skills or strategies, fail to use them intelligently and on their own volition because they do not appreciate the reasons why such strategies are useful nor do they understand where and when to use them” (Carrell, 1989: 129).

Nun traballo de corte diferente, Davis e Bistodeau (1993: 462) levaron a cabo un estudo experimental co obxecto de comprobar se os suxeitos lectores empregaban estratexias diferentes cando lían na súa lingua nativa ou na LE¹⁴⁸. Establecen tres tipos de estratexias (ver táboa 5.6):

1. de abaixo a arriba ou ascendentes.
2. de arriba a abaixo ou descendentes.

¹⁴⁷ A meirande parte dos autores (Nuttall, 1982: 22,34; Grabe, 2004: 44;) insisten en que, máis que no ensino e práctica real das estratexias de lectura, o realmente efectivo e necesario é facer ós suxeitos conscientes da amplo espectro de estratexias de diferente tipo que poden empregar, en función dos diferentes propósitos cos que poden ler diferentes tipos de textos. O obxectivo pois sería formar ‘lectores estratéxicos’, como afirma Thompson (1988: 635): “To help our students to become independent readers, we need to make them aware of the strategic resources available to them, to help them experiment with various strategies in order to find out which ones work best for them, and to encourage them to continue using strategies found to be helpful”.

¹⁴⁸ Os autores investigaron o uso de estratexias de lectura de 16 suxeitos (8 falantes nativos de inglés, 8 falantes nativos de francés), de diferentes idades, nivel educativo e competencia na LE. As cuestións específicas a investigar foron dúas: o uso de estratexias na L1/LE, o papel da variable ‘familiaridade co tema’. Os autores empregaron dous artigos periodísticos (un tema popular e un tema máis especializado), escritos nos dous idiomas. Debido ás diferenzas cualitativas entre os dous grupos, non realizaron unha comparación entre os mesmos, senón que levaron a cabo un estudo da variación intra-individual en función das variables mencionadas (lectura L1, lectura LE, familiaridade co tema). Cada suxeito debía realizar un protocolo de lectura en voz alta de dous textos, un na súa L1 e outro na LE. Cada frase do texto era presentada nunha tarxeta individual; ó remate da lectura da mesma o suxeito debía comentar aquilo que estivese a pensar. Co obxecto de fixar un obxectivo de lectura unificado, os suxeitos debían realizar un protocolo de lembranza ó rematar a proba. En último lugar, os suxeitos debían realizar unha entrevista. Os protocolos verbais foron analizados para extraer as estratexias de lectura e proceder á súa clasificación. Os protocolos de lembranza foron divididos en unidades de ideas, consideradas indicativos da comprensión. Os autores realizaron tamén probas de correlación estatística entre o uso de estratexias e o número de unidades de ideas lembradas polos suxeitos. Como os propios autores manifestan, o número de suxeitos (16) e a metodoloxía de investigación (protocolos verbais) dificultan a posibilidade de xeneralizar as conclusións.

3. estratexias metacognitivas¹⁴⁹.

Entre as estratexias ascendentes estarían aquelas que operan dentro do nivel da oración (*intrasentential features*), aquelas que se concentran en certas palabras illadas e a paráfrase ou reformulación do contido (*restatement*). As estratexias descendentes serían dun carácter totalmente diferente: predicir a información sucesiva, confirmar as predicións, buscar información nas partes previas do texto, facer inferencias, analizar a orde do texto, usar os coñecementos xerais e relacionalos coa información contida no texto, así como facerse preguntas a un mesmo. En último lugar, as estratexias metacognitivas supoñían unha avaliación por parte dos suxeitos, tanto da tarefa que estaban a realizar como do seu propio comportamento.

ESTRATEGIAS ASCENDENTES:

- Concentración nas características das frases (ausencia de comas, puntos, etc.)
- Atención focalizada en palabras individuais.
- Reformulación do contido.

ESTRATEGIAS DESCENDENTES:

- Predicións.
- Confirmación das predicións.
- Concentración na información precedente do texto.
- Elaboración de inferencias.
- Concentración na organización textual.
- Uso dos coñecementos previos.
- Formulación de auto-preguntas.
- Avaliación crítica do contido ou da forma do texto.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS:

- Avaliación da tarefa de lectura.
- Avaliación do propio comportamento.

Táboa 5 6. Estratexias de lectura segundo Davis e Bistodeau (1993)

¹⁴⁹ O termo de 'comentario metacognitivo' é empregado neste estudo para facer referencia ós comentarios dos suxeitos sobre a tarefa que estaban a realizar e sobre o seu propio comportamento.

Os autores realizaron unha análise do comportamento lector dos dous grupos de suxeitos (falantes nativos de inglés, lendo tanto na súa L1 como na LE, que era o francés; falantes nativos de francés, lendo tanto na súa L1 como na LE, inglés neste caso). En canto ós lectores nativos de inglés, os autores constataron que o factor determinante para explicar as diferenzas no uso de estratexias era a lingua na cal estaban a ler. Cando os suxeitos lían na LE empregaban máis estratexias de tipo ascendente. Unha grande porcentaxe dos comentarios dos suxeitos concentrábanse en palabras individuais das cales descoñecían o significado. Nestes casos, os autores observaron unha grande variabilidade no tipo de estratexias, sendo as predominantes a reformulación do contido ou paráfrase, a perseveranza no acto de lectura coa esperanza dunha clarificación posterior e a xeración de inferencias en función dos coñecementos previos. En canto á lectura na súa L1, a característica máis salientable dos resultados obtidos foi a predominancia dos comentarios de avaliación.

En canto ós lectores nativos de francés, os autores non atoparon diferenzas estatisticamente significativas. Esta diverxencia nos resultados dos dous grupos foi interpretada dun xeito hipotético polos autores como unha influencia da procedencia dos suxeitos (EE.UU e Francia). Podería ser, segundo Davis e Bistodeau (1993) que as diferentes concepcións da lectura nos países de procedencia determinasen o comportamento lector dos suxeitos. Como xa foi apuntado con anterioridade, outros autores teñen suxerido que as concepcións interiorizadas da lectura determinan o modo real non cal os suxeitos lectores executan a tarefa de comprensión (Devine, 1998a).

Davis e Bistodeau (1993) non realizaron unha comparación formal dos resultados dos dous grupos, dadas as diferenzas cualitativas entre ambos, pero si que atoparon padróns comúns:

- o uso de estratexias de tipo metacognitivo non varía de xeito significativo durante a lectura na L1 e na L2.
- existe unha grande variabilidade individual no uso de estratexias, especialmente nas estratexias empregadas ante o descoñecemento dunha palabra.
- a estratexia ascendente ‘reformulación do contido’ contribúe de xeito significativo á lembranza do contido do texto.
- existe unha diferenza afectiva entre a lectura na L1 e a lectura na L2, posto que os lectores son máis críticos cando están a ler na L1.

5.2.5 Contribucións doutras taxonomías

Analizaremos neste apartado algunhas taxonomías de estratexias máis eclécticas e difíciles de encaixar dentro dos criterios que manexamos con anterioridade. Estamos nalgúns casos ante clasificacións que xorden con posterioridade, como consecuencia da análise cualitativa de protocolos verbais en contextos variados (Anderson, 1991), ou ben adecuadas á investigación da interacción entre as estratexias e variables diversas, como a motivación (He, 2008) ou a competencia lingüística na LILE (Taifeller e Pugh, 1998).

Na definición de ‘estratexias de lectura’ proporcionada por Anderson (1991: 460) destaca o carácter deliberado –polo tanto, consciente– das mesmas: “Strategies are deliberate, cognitive steps that learners can take to assist in acquiring, storing, and retrieving new information(...)”. A clasificación das estratexias de lectura proposta por Anderson (1991: 463) é unha clasificación que xorde da análise dos resultados dos protocolos verbais, sen ningún prexuízo sobre que tipo de estratexias serían máis efectivas.

O estudo levado a cabo polo autor tiña como obxectivo detectar as diferenzas individuais no uso de estratexias de lectura en dúas tarefas diferentes: un test de comprensión e a lectura dun texto académico. Por unha banda, o autor pretendía investigar ata que punto difire o comportamento dos suxeitos durante a realización dun test de comprensión con respecto a unha tarefa de lectura máis natural. Por outra banda, Anderson estaba interesado nas diferenzas no uso de estratexias entre os bos e os malos lectores.

Tomaron parte no estudo 28 suxeitos, de diferentes niveis de competencia no estudo da LILE. Anderson (1991: 463) detectou 47 tipos de estratexias de lectura, que agrupou en cinco categorías (ver táboa 5.7) :

1. Estratexias de supervisión: baixo esta etiqueta o autor inclúe estratexias de tipo metacognitivo, mediante as cales o lector controla, avalía e regula o proceso de lectura. Estas estratexias revelan que o lector é consciente non só da tarefa que está a realizar, senón tamén do seu nivel de comprensión do texto. O lector pode tamén detectar os elementos do texto que provocan dificultade, axustando o seu ritmo de lectura e os seus recursos para remediar as deficiencias de comprensión. Baixo esta categoría Anderson (1991) menciona tamén a formulación de hipóteses e inferencias, así como a súa confirmación ou rexeitamento a medida que o lector avanza ou retrocede no texto. Por último, o autor inclúe entre as estratexias de supervisión a implicación afectiva do lector co contido do texto.
2. Estratexias de soporte: baixo esta categoría o autor inclúe decisións do lector sobre o modo de enfocar a lectura (realizar unha lectura rápida para facerse coa

idea principal, ir na busca de información específica, recoñecer a necesidade dun dicionario ou ben ignorar certas palabras descoñecidas).

3. Estratexias de paráfrase. Neste epígrafe Anderson (1991) menciona estratexias de índole moi variada. Por unha banda aparecen nesta categoría estratexias que supoñen un uso explícito da L1, a través de *cognates* ou ben de traducións á L1. Pero nesta categoría inclúe tamén Anderson (1991) o uso dos coñecementos previos para extrapolar información ou ben especular sobre ela. Incluso aparece neste grupo unha estratexia que implica o uso de coñecementos morfolóxicos mediante a descomposición das palabras.
4. Estratexias para establecer a coherencia no texto. Nesta categoría aparecen comportamentos realmente heteroxéneos, como a re-lectura ou lectura en voz alta, a reacción do lector ó estilo ou á estrutura do texto, o uso dos coñecementos previos e das experiencias persoais, así como o apoio no contexto para aclarar o significado das palabras ou das frases.
5. Estratexias para a realización de exames de lectura, onde inclúe o autor estratexias que atinxen unicamente á realización de probas, polo que non son estratexias de lectura propiamente ditas.

Esta clasificación das estratexias proposta por Anderson (1991) semella un tanto incoherente, de xeito que non se distinguen de xeito claro os criterios empregados para a clasificación. Inclúe baixo a mesma etiqueta accións de corte metacognitivo e cognitivo.

ESTRATEGIAS DE SUPERVISIÓN:

- O suxeito presta atención á tarefa.
- O suxeito reconece falta de concentración.
- O suxeito manifesta erro/éxito na comprensión dunha parte do texto.
- O suxeito axusta o ritmo de lectura para aumentar a comprensión.
- O suxeito formula unha pregunta.
- O suxeito elabora unha predición sobre o significado dunha palabra ou o contido do texto.
- O suxeito refírese a elementos léxicos que dificultan a comprensión.
- O suxeito confirma ou rexeita unha inferencia.
- O suxeito refírese a unha pasaxe previa.
- O suxeito responde afectivamente ó contido.

ESTRATEGIAS DE SOPORTE:

- O suxeito ignora palabra descoñecida.
- O suxeito expresa necesidade de empregar un dicionario.
- O suxeito leva a cabo unha lectura rápida para acadar unha comprensión xeral.
- O suxeito fai unha lectura selectiva para localizar unha determinada frase ou palabra.
- O suxeito visualiza.

ESTRATEGIAS DE PARÁFRASE:

- O suxeito usa *cognates*.
- O suxeito divide os elementos léxicos en partes.
- O suxeito parafrasea.
- O suxeito traduce.
- O suxeito extrapola información presentada no texto.
- O suxeito especula máis aló da información presentada no texto.

ESTRATEGIAS PARA ESTABLECER COHERENCIA:

- O suxeito rele.
- O suxeito usa pistas contextuais para aclarar o significado dunha frase ou palabra.
- O suxeito reacciona ó estilo do autor e do texto.
- O suxeito segue a ler.
- O suxeito usa os coñecementos previos.
- O suxeito reconece carencias nos coñecementos previos.
- O suxeito relaciona o texto cunha experiencia previa.

ESTRATEGIAS PARA A REALIZACIÓN DE PROBAS DE LECTURA:

- O suxeito adiviña unha resposta sen consideracións particulares.
- O suxeito busca as respostas en orde cronolóxica.
- O suxeito selecciona unha resposta por exclusión (as outras non parecen razoables ou non son comprensibles)
- O suxeito selecciona a resposta por razoamento dedutivo.
- O suxeito relaciona unha resposta cunha porción de texto.
- O suxeito relaciona unha resposta porque aparece no texto.
- O suxeito selecciona unha resposta por comprensión do material.
- O suxeito fai referencia ó tempo dispoñible.
- O suxeito le as preguntas e opcións antes/despois de ler.
- O suxeito cambia unha resposta.
- O suxeito usa unha resposta como pista para responder outra pregunta diferente.
- O suxeito deixa de ler opcións cando atopou a resposta correcta.
- O suxeito expresa incerteza sobre a corrección dunha resposta.
- O suxeito salta unha pregunta e retómaa máis tarde.
- O suxeito deixa en branco unha pregunta.
- O suxeito marca unha resposta para non deixar en branco a pregunta.
- O suxeito decátase de que unha resposta marcada non é correcta.

Táboa 5.7: Estratexias de lectura e realización de exames de lectura Anderson (1991)

En tódolos casos, a variable máis determinante para a comprensión eficaz dun texto en LILE foi a competencia lingüística na lingua meta, máis que o uso de certas estratexias de lectura. A conclusión máis interesante deste estudo foi que o test de

comprensión reflicte máis a competencia lingüística cá habilidade lectora. Porén, a competencia lingüística non foi unha variable significativa para explicar as diferenzas nos resultados da proba de lectura natural. Por outra banda, os suxeitos que dicían empregar un maior número de estratexias obtiñan unha puntuación máis alta nas probas de comprensión.

O autor analiza tamén varios casos individuais. O primeiro deles correspóndese cun suxeito que obtivo boa puntuación nas dúas probas e que posuía un nivel avanzado de inglés. Este suxeito empregou de modo preferente as seguintes estratexias de lectura:

- percepción dos problemas de comprensión.
- resposta afectiva ó contido do texto.
- establecemento de relacións entre diferentes partes do texto.
- monitorización da comprensión.
- monitorización da reacción afectiva ó texto.

En canto ás estratexias empregadas na proba de comprensión (non consideramos que isto sexan propiamente estratexias de comprensión, máis ben de realización dunha tarefa de comprensión específica que é un test), este suxeito tendía a seleccionar as repostas non porque considerase que fosen as correctas, senón porque as outras non parecían adecuadas, parecían todas semellantes ou non eran comprensibles. En outras ocasións, o suxeito seleccionaba a resposta adecuada en función da súa comprensión do material.

O seguinte caso exposto polo autor correspóndese cun suxeito de nivel intermedio de LILE que acadou unha puntuación alta no test de comprensión, pero unha puntuación baixa na proba de lectura natural. Curiosamente este suxeito empregaba de xeito

frecuente as mesmas estratexias para a realización do test de comprensión (selección das respostas por comprensión do material ou por descarte das alternativas).

Con respecto ó terceiro caso presentado por Anderson (1991), un suxeito con baixa puntuación nas dúas probas, o único aspecto destacable é que acadou maior puntuación na proba de lectura natural que no test de comprensión. Isto é interpretado polo autor como unha mostra do maior peso da competencia lingüística na realización dos test de comprensión, fronte ás tarefas de lectura que se asemellan máis a unha lectura natural.

A análise cualitativa dos datos levada a cabo por Anderson (1991) levouno a concluír que os suxeitos coñecían aquelas estratexias que debían empregar, pero non tiñan éxito á hora de empregalas. O autor conclúe que, máis importante que a conciencia sobre as estratexias a empregar é a competencia á hora de empregalas e a monitorización do seu uso. Segundo o autor non é posible establecer unha taxonomía de estratexias que conduzan ó éxito, posto que o realmente importante é saber empregalas ‘eficazmente’.

Taifeller e Pugh (1998) investigaron o papel das dúas variables consideradas esenciais na lectura na LE: a competencia lectora na L1 e a competencia lingüística na LE. A partir dun grupo de 39 estudantes universitarios (todos falantes nativos de francés, estudantes de LILE durante varios anos), os autores crearon tres sub-grupos, en función da competencia dos suxeitos nas dúas variables (12 suxeitos bos lectores na L1, con boa competencia na LILE; 12 suxeitos bos lectores na L1, pero con mala competencia na LILE; 12 suxeitos malos lectores na L1 e con mala competencia na LILE; non lles foi posible crear un grupo comparable de suxeitos que fosen malos lectores na L1 e con boa competencia na LE).

Taifeller e Pugh (1998) elaboraron un cuestionario que constaban de 37 ítems, divididos en 5 categorías (ver táboa 5.8):

- uso do contido textual
- resposta do lector
- técnicas concretas de lectura
- percepción da tarefa
- estado mental durante a realización da tarefa
- técnicas locais de solución de problemas

Este cuestionario estaba inspirado nos cuestionarios elaborados previamente por Block (1986), Barnett (1988) e Carrell (1989). Hai que aclarar que os Taifeller e Pugh (1998) non prexulgaban ningunha resposta como boa ou mala, senón que todo dependía do número de ‘unidades de ideas’ que o suxeito posteriormente recordaba no protocolo de lembranza, como indicativo de comprensión.

ESTRATEGIAS DE USO DO CONTIDO TEXTUAL:

- Relación da información textual sucesiva.
- Anticipación ó contido textual.
- Revisión da idoneidade das anticipacións ó contido textual.
- Discriminación das ideas relevantes.
- Esfuerzo por manter o contido textual na memoria de traballo.
- Identificación da organización textual.
- Esfuerzo por aprender a partir do texto.

ESTRATEGIAS DE RESPUESTA Ó TEXTO:

- Reacción intelectual ó texto (rexeitamento, aceptación, dúbida).
- Reacción emocional ó texto.

ESTRATEGIAS CONCRETAS DURANTE A LECTURA:

- Continuación a pesares dos problemas de comprensión.
- Concentración nas maiúsculas e signos de puntuación.
- Concentración en lembrar o contido do texto.
- Cómputo das partes do texto.
- Concentración nos títulos.
- Re-lectura (de todo o texto ou de partes do texto).
- Reformulación do contido do texto.
- Avaliación da comprensión.

ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS:

- Dedución do significado dunha palabra descoñecida.
- Ignorancia da dificultade.
- Comparación da palabra descoñecida co léxico da L1.
- Comparación da palabra descoñecida co léxico da LE.
- Uso de pistas contextuais.
- Análise morfolóxica da palabra.
- Análise da palabra tendo en conta criterios sintácticos.
- Tradución.
- Uso do dicionario (bilingüe ou monolingüe).
- Pronuncia da palabra ou palabras problemáticas.

Táboa 5.8: Estratexias de lectura Taifeller e Pugh (1998)

Taifeller e Pugh (1998) incluían tamén no seu cuestionario a investigación da percepción dos suxeitos sobre a tarefa da lectura e o estado mental dos suxeitos durante a realización da mesma:

- percepción da necesidade de coñecer a pronuncia das palabras,
- percepción da necesidade de coñecer todas as palabras do texto,
- existencia dun obxectivo inicial de comprensión global do texto,

- existencia dunha autopercepción positiva,
- estado mental durante a realización da tarefa de lectura (grao de estrés),
- interese polo texto,

As conclusións presentadas polos autores sobre o uso das estratexias son un tanto confusas, malia que amosan existen diferenzas nos resultados de comprensión lectora unha LE que non poden ser atribuídas á competencia lectora na L1, sendo fundamental a competencia lingüística na LE.

Como foi mencionado con anterioridade, a motivación está estreitamente vencellada coa comprensión lectora e co uso de estratexias (Macaro, 2006; Barnett, 1988). Alderson (2000: 53) profundou na relación entre motivación/lectura/estratexias. Segundo o autor, os malos lectores posuirían unha motivación escasa e inadecuada, o que os levaría a empregar estratexias de lectura pouco eficaces e a fracasar nas tarefas de lectura. Este fracaso motivaría un reforzamento da motivación inadecuada:

Reader motivation has been shown to relate to the quality of the outcome of reading, in that extrinsically motivated students seem to read at a surface level, paying attention to facts and details rather than to the main ideas, to what the text is about, to how ideas in the text relate to each other, and to how the text relates to other texts, or to what the reader knows about the subject or the world. These latter types of understanding, often called higher-order levels, are held to be educationally desirable –more so than the simple ability to remember and regurgitate facts—and so there is considerable interest in how higher levels of understanding can be achieved. (Alderson, 2000: 53)

He (2008) levou a cabo un estudo sobre a relación entre a motivación e o uso de estratexias de lectura. Contemplaba dous tipos de obxectivos ligados á motivación: dominio (*mastery goal*) e rendemento (*performance goal*). No tipo de motivación ligado ó dominio da LE o obxectivo a acadar é a aprendizaxe e a acumulación de coñecementos. Na motivación ligada ó rendemento o obxectivo era demostrar máis

habilidade có resto dos suxeitos. Os resultados obtidos amosaron un patrón de uso de estratexias diferente segundo a intensidade da motivación cara ós dous obxectivos ¹⁵⁰.

ESTRATEGIAS DENTRO DA ORACIÓN INDIVIDUAL:

- Tradución palabra a palabra da L1 a LE.
- Re-lectura de palabras, frases ou oracións.
- Paráfrase de palabras, frases ou oracións.
- Deducións intelixentes do significado de vocabulario descoñecido ou non familiar, tomando como base pistas lingüísticas ou extra-lingüísticas.

ESTRATEGIAS DENTRO DO PARÁGRAFO:

- Comprobación da idoneidade das especulacións sobre os significados ó longo das oracións.
- Resumo da comprensión de varias oracións.
- Resumo da comprensión dun parágrafo completo.

ESTRATEGIAS QUE AFECTAN A VARIOS PARÁGRAFOS:

- Comprobación da idoneidade das especulacións sobre os significados das oracións entre parágrafos.
- Comprobación da idoneidade dos resúmenes especulados dos parágrafos.

ESTRATEGIAS DE USO DOS COÑECEMENTOS PREVIOS:

- Activación dos coñecementos previos.
- Asociación do texto coas experiencias persoais.
- Xeración de imaxes visuais asociativas.
- Especulación máis aló do contido explícito do texto.

ESTRATEGIAS DE MONITORIZACIÓN E AVALIACIÓN DO TEXTO:

- Monitorización e avaliación da comprensión.
- Ignorancia do vocabulario descoñecido de xeito intencionado.
- Ignorancia da continuación dunha oración de xeito intencionado.
- Ignorancia da continuación dun parágrafo de xeito intencionado.

Táboa 5.9. Estratexias de lectura segundo He (2008)

Os suxeitos que posuían unha forte motivación cara ós dous obxectivos empregaban en maior medida todas as estratexias. Pola contra, os suxeitos cunha forte motivación cara o rendemento académico empregaban un menor número de estratexias encamiñadas a establecer a comprensión a un nivel global (oracións, parágrafos), menos estratexias de avaliación e monitorización e menos estratexias encamiñadas a aclarar o significado dos termos descoñecidos. Porén, o grupo de suxeitos cunha forte

¹⁵⁰ O estudo experimental levado a cabo por He (2008) contemplaba tres tipos de suxeitos: os que posuían unha forte motivación nun dos dous obxectivos e os que posuían unha forte motivación en ámbolos dous obxectivos.

motivación cara ó dominio da LE empregaba máis estratexias de solución de problemas de comprensión de vocabulario, máis estratexias de monitorización e avaliación (aínda que en menor medida cós suxeitos cunha forte motivación cara ós dous tipos de obxectivos).

5.3 ESTRATEXIAS ANTE ZONAS DE OPACIDADE LÉXICA

5.3.1 O vocabulario na lectura nunha LE

A relación entre a lectura e o vocabulario dunha LE é de carácter simbiótico e posúe unha dobre vertente. Por unha banda, considérase que as carencias no vocabulario son a fonte primordial de dificultades no proceso de lectura nunha LE (Laufer, 1997: 20). Como xa apuntamos no capítulo anterior, a hipótese do curto-circuíto mantén que existe un límite de competencia lingüística na LE que debe ser superado para que se poida producir unha transferencia das estratexias de lectura empregadas na L1 á LE. Para Laufer e Sim (1985) a natureza deste límite de competencia lingüística é puramente léxica e semántica. Segundo Laufer (1997: 28), é preciso que os suxeitos coñezan un 95% das palabras do texto para que se poida producir unha transferencia das estratexias dende a L1, incluída entre estas estratexias a inferencia léxica. Para isto sería necesario que os suxeitos lectores de LILE coñecesen aproximadamente unhas 3.000 familias de palabras.

Por outro lado, a lectura ten sido presentada como o principal medio para a adquisición do vocabulario¹⁵¹. O concepto de ‘aprendizaxe incidental de vocabulario’

¹⁵¹ Nos tempos modernos, o principal promotor da lectura como fonte de adquisición de vocabulario nunha LE foi Michael West, que xa en 1929 publicou un informe sobre a situación lingüística en Bengal, no cal defendía a necesidade de fomentar a lectura en inglés entre os bengalís para conseguir que dominasen cando menos un vocabulario básico (Howatt, 1984: 245). Nos anos 70 do século xx, Stephen Krashen foi un dos principais defensores da lectura como medio para a aprendizaxe dunha LE. Segundo Krashen (1989) a lectura sería a principal fonte de *input* comprensible. Segundo o autor, os lectores dunha LE deben aprender a tolerar a vaguidade inicial no significado, que se irá reducindo

fai referencia a todas aquelas palabras que se aprenden de xeito secundario e como consecuencia doutra tarefa cognitiva principal. A meirande parte dos estudos que relacionan a lectura coa aprendizaxe incidental de vocabulario céntranse na investigación da inferencia¹⁵² do significado dos termos descoñecidos.

A investigación da inferencia tense desenvolvido en dous grandes campos. Por unha banda a inferencia léxica é investigada coma unha estratexia de lectura posta en marcha ante a presenza dunha palabra descoñecida. Neste contexto interesa a contribución desta estratexia á solución dos problemas de comprensión e, polo tanto, á consecución eficiente da tarefa de lectura. Por outra banda, a inferencia do significado das palabras descoñecidas ten sido extensamente investigada polo seu efecto beneficioso sobre a adquisición incidental de vocabulario (Knight, 1994; Huckin e Coady, 1999; Mondria, 2003). De feito, a meirande parte dos autores que defenden a lectura como fonte de aprendizaxe incidental de vocabulario toman como punto de partida o tipo de procesamento cognitivo que se pon en marcha cando un suxeito trata de inferir o significado das palabras.

A continuación, analizaremos as estratexias de lectura empregadas polos suxeitos ante a presenza dunha zona de opacidade léxica. Debemos aclarar que esta análise non abordará en profundidade a efectividade de tales estratexias de lectura con respecto a outros procesos secundarios, como a aprendizaxe de vocabulario. O noso interese céntrase exclusivamente no proceso de lectura.

progresivamente (Krashen, 1989: 446). Outros autores inciden na necesidade de aceptar a vaguidade na comprensión, coma un estado transitorio na construción do significado do texto (Crow, 1986: 248). Laufer (1997: 29) é moi crítica con esta recomendación, afirmando que a aceptación dunha construción do significado aproximativa só é aceptable en determinados contextos, nunca, por exemplo, ante un texto legal ou médico. Laufer (1997, 2003) ofrece, por outro lado, unha interesante revisión crítica das principais ideas sobre as cales se sustenta a hipótese de que a lectura é a principal fonte de aprendizaxe de vocabulario nunha LE.

¹⁵² O concepto de inferencia pode ser entendido en varios sentido. Como xa foi apuntado no capítulo 3, López Alonso e Seré (2001:71) distinguen entre ‘inferencias necesarias’ e ‘inferencias elaboradas’. As primeiras son imprescindibles para comprender o texto e apóianse en marcas textuais; as inferencias elaboradas implican un proceso de activación dos coñecementos previos do suxeito lector.

5.3.2 Estratexias ante zonas de opacidade léxica

De entre todas as eventualidades ás que se pode enfrontar un lector de LILE o descoñecemento dunha palabra é unha das dificultades máis investigadas. López Alonso e Seré (2001:143) empregan o termo de ‘zona de opacidade léxica’ para referirse a estas zonas cuxa comprensión queda obstaculizada polo descoñecemento dun termo. Estas palabras descoñecidas poden, segundo as autoras, ser ‘transparentes’ ou ‘totalmente opacas’. As palabras transparentes non impiden a comprensión, sempre e cando o suxeito lector sexa capaz de iniciar un comportamento estratéxico para compensar dalgún xeito as carencias de coñecementos lingüísticos (López Alonso e Seré, 2001: 146). Por outra banda, non todas as palabras opacas presentes nun texto supoñen un problema de comprensión, senón só aquelas que son relevantes para a consecución da tarefa de lectura. Por iso, como vimos xa sinalamos con anterioridade, é tan importante que os lectores dunha LE sexan capaces de adecuar o seu comportamento lector ós obxectivos de lectura, posto que son estes os que determinan a relevancia dos elementos textuais.

Davis e Bistodeau (1993), nun estudo comparativo das estratexias de lectura empregadas polos suxeitos na súa L1 e na L2 realizado mediante análise de protocolos de pensamento en voz alta, describiron as seguintes estratexias empregadas polos lectores ante o descoñecemento dunha palabra:

- reformulación do contido do texto que rodea a esa palabra para tratar así de construír o significado aproximado.
- continuación da lectura en espera de clarificación.
- uso dos coñecementos previos xerais para levar a cabo unha dedución do significado.

Segundo Davis e Bistodeau (1993) o uso dos coñecementos previos para solucionar un problema de comprensión motivado por carencias na competencia lingüística proba a adecuación do modelo compensatorio proposto por Stanovich (1980).

Hulstijn (1993) levou a cabo un estudo¹⁵³ encamiñado a analizar o comportamento dos suxeitos lectores ante unha palabra descoñecida. O autor chegou ás seguintes conclusións. En primeiro lugar, os suxeitos comportábanse dun xeito estratéxico ante as palabras descoñecidas. As palabras que eran relevantes para a consecución da tarefa de lectura eran as máis consultadas; nesta mesma liña, os suxeitos que posuían máis vocabulario de partida consultaban o significado de menos palabras. Curiosamente, os suxeitos con maior habilidade para levar a cabo inferencias seguían realizando un número elevado de consultas sobre o significado das palabras. Este achado suxire que os lectores, aínda que capaces de levar a cabo unha inferencia, prefiren confirmala.

Hulstijn (1993: 143) rebate unha serie de crenzas moi estendidas no ámbito pedagóxico sobre a estratexia da inferencia léxica. En primeiro lugar, cuestiona a posibilidade de que o significado de todas as palabras descoñecidas poida ser deducido en función de pistas contextuais. En segundo lugar, Hulstijn é moi crítico coa tendencia a fomentar nos estudantes un comportamento proclive a xeración de inferencias, sen incidir na necesidade de confirmar a validez das mesmas. Este último paso de confirmación, a través da consulta dun dicionario¹⁵⁴, debe ser segundo o autor un

¹⁵³ Este estudo empregaba como metodoloxía a realización da tarefa de lectura nun ordenador, que rexistraba o comportamento dos suxeitos. Estes tiñan a posibilidade, ante unha palabra descoñecida, de acceder na propia pantalla á tradución da palabra á súa L1 (holandés). Tomaron parte no estudo 82 suxeitos, de diferentes niveis de competencia na LILE. Antes da realización da proba de lectura no ordenador, debían realizar un test de habilidade de inferencia con pseudo-palabras e de coñecementos de vocabulario. Con posterioridade á tarefa de lectura, os suxeitos eran divididos en dous grupos para realizar dúas probas diferentes de avaliación da comprensión: responder unhas preguntas ou realizar un resumo na L1. O autor pretendía investigar a variación do comportamento dos suxeitos en función da realización da tarefa de lectura, da habilidade de inferencia e dos coñecementos de vocabulario previos.

¹⁵⁴ Knight (1994) comparou a eficacia de dúas estratexias de lectura con respecto á aprendizaxe de vocabulario: o uso do dicionario e a xeración de inferencias. Os resultados do seu estudo confirmaron que os suxeitos que empregaban o dicionario non só aprendían máis palabras, senón que obtíñan mellores resultados de comprensión nas tarefas de lectura.

compoñente esencial da estratexia de lectura. Laufer (1997) é igualmente crítica coa inferencia como estratexia de lectura. Para a autora é difícil manter que a inferencia se poda levar a cabo con calquera palabra descoñecida de calquera texto. Moitos serían os factores que condicionarían esta posibilidade: a dispoñibilidade de pistas contextuais, a familiaridade co manexo de tales pistas contextuais, a presenza de pistas enganosas ou a compatibilidade entre os esquemas do suxeito e o contido do texto (Laufer 1997: 21). Segundo Laufer, os coñecementos previos¹⁵⁵ sobre o tema abordado polo texto son o factor máis influente na xeración de inferencias (1997:30). As expectativas dos suxeitos sobre o tema do texto poden ser tan altas que incluso neutralicen as pistas léxicas ou sintácticas proporcionadas polo co-texto.

Fraser (1999) levou a cabo un estudo¹⁵⁶ sobre as estratexias empregadas ante o descoñecemento dunha palabra no curso da lectura. A autora identificou tres estratexias:

- ignorancia da palabra descoñecida e continuación na actividade de lectura.
- consulta no dicionario.
- uso da inferencia léxica con axuda de pistas contextuais e lingüísticas.

Esta última estratexia, o uso da inferencia léxica, foi a empregada de xeito maioritario polos suxeitos que tomaron parte no estudo. A inferencia constituíu o 44% das estratexias empregadas polos suxeitos, seguida da consulta do dicionario (29%) e da

¹⁵⁵ Adams (1982) estudou o papel que podía exercer durante a lectura dun texto en LE a relación entre os coñecementos previos e a xeración de inferencias. A activación previa dun esquema para o texto mediante a presentación dun título o dunha introdución favorecía a xeración de inferencias. O seu estudo constatou tamén que, a medida que aumentaba a competencia lingüística dos suxeitos, descendía a importancia dos coñecementos previos na xeración de inferencias.

¹⁵⁶ Participaron no estudo 8 suxeitos que realizaron un protocolo retrospectivo de pensamento en voz alta durante a lectura. Semanas despois da tarefa de lectura os suxeitos realizaron unha *cued recall task*. A finalidade da investigación de Fraser (1999) era describir as estratexias empregadas polos suxeitos durante a lectura e valorar os efectos da instrución no uso de estratexias. A autora analizou tamén as taxas de retención de vocabulario asociadas a diferentes variables (estratexia empregada, competencia lingüística e familiaridade coas palabras).

ignorancia do significado e a continuación do acto de lectura (24%). As taxas de retención de vocabulario máis elevadas xurdiron da combinación de dúas estratexias: a inferencia e a posterior consulta no dicionario. É por isto que a autora reclama unha reconsideración do papel do dicionario durante a lectura, especialmente como medio para verificar os resultados dunha inferencia previa.

Fraser (1999: 239) afirma que os suxeitos tenden dun xeito espontáneo a facer inferencias de significado tomando como base a forma da palabra, malia que este tipo de inferencias adoitan conducir a resultados erróneos. Segundo a autora, as inferencias deben tomar sempre como punto de partida o contexto e o co-texto no cal está inserida a palabra.

Paribakht e Wesche (1999), nun estudo¹⁵⁷ semellante ó descrito anteriormente, investigaron o comportamento dos suxeitos ante as palabras descoñecidas. Independentemente da tarefa de lectura (resposta á preguntas específicas ou elaboración dun resumo) os suxeitos ignoraban aproximadamente a metade das palabras descoñecidas que aparecían no texto. Os suxeitos expresaban dous criterios que xustificaban este comportamento ante as palabras descoñecidas: non eran relevantes para a realización da tarefa de comprensión proposta, ou eran consideradas como palabras pouco importantes en xeral. Os autores detectaron diferenzas na atención selectiva dos suxeitos en función da tarefa asignada: os suxeitos que debían elaborar un resumo prestaban maioritariamente atención ás palabras chave; pola contra, os suxeitos que debían responder preguntas de comprensión específicas concentrábanse nas palabras aludidas por tales preguntas.

¹⁵⁷ Neste estudo tomaron parte 10 suxeitos estudantes de LILE que posuían diferentes L1s. Realizaron unha protocolo de pensamento en voz alta durante a lectura e unha tarefa de comprensión. Existían dúas posibilidades con respecto á tarefa de comprensión: resposta de preguntas específicas ou elaboración dun resumo.

Paribakht e Wesche (1999) describiron tres estratexias empregadas ante aquelas palabras descoñecidas ás cales decidían prestar atención:

- intentos de chegar ó significado da palabra mediante a repetición da mesma en voz alta. Esta estratexia evidencia segundo os autores o papel das pistas fonémicas e gráficas no acceso ó léxico.
- Peticións de axuda externa (directamente ó investigador ou mediante a consulta dun dicionario).
- Inferencia.

O 80% das estratexias empregadas polos suxeitos correspondeuse coa inferencia. Paribakht e Wesche (1999: 207) analizan as fontes de coñecemento empregadas polos suxeitos para levar a cabo tales inferencias, e identifican as seguintes:

1. coñecementos lingüísticos: coñecementos gramaticais a nivel da oración, coñecementos sobre a morfoloxía das palabras, coñecementos sobre puntuación, coñecementos sobre os elementos discursivos, coñecementos sobre similitude na pronuncia de diferentes palabras, asociacións con outras palabras da L1 ou da L2.
2. Coñecementos extralingüísticos: coñecementos do mundo.

O tipo de coñecementos empregados para levar a cabo a inferencia léxica variaba en función do tipo de palabra. O suxeitos empregaban os coñecementos gramaticais a nivel da oración con todas as palabras, sendo esta a fonte máis empregada dun xeito global. No caso do descoñecemento dun adxectivo, os suxeitos empregaban de xeito preferente os seus coñecementos sobre a orde das palabras. No caso dos verbos, os suxeitos recorrían ós seus coñecementos sobre a morfoloxía das palabras para aclarar o significado. Os coñecementos sobre as normas de puntuación e uso das maiúsculas eran

empregadas no caso do descoñecemento dun nome (por exemplo, as comas eran identificadas como elementos que indican unha serie de nomes dentro dunha enumeración).

5.4 ESTRATEXIAS, ACTITUDES E COMPORTAMENTOS LIGADOS Á LECTURA EFICAZ NA LE

Analizaremos nesta sección certas estratexias, actitudes e comportamentos que teñen sido asociados na literatura revisada cunha maior eficacia na lectura en LE.

Hosenfeld et al. (1981) manteñen que é fundamental provocar nos aprendices dunha L2 o despertar da conciencia metacognitiva sobre a lectura e sobre as estratexias de lectura máis especificamente. Os autores consideraban necesario que os aprendices dunha L2 fosen conscientes da existencia de diferentes estratexias e do grao de eficacia das mesmas en función das diferentes tarefas de lectura. Asemade, consideraban importante fomentar a transferencia positiva de estratexias dende a lingua materna ata a L2, posto que esta transferencia non sempre se producía de xeito automático.

Os autores identificaron unha serie de estratexias de lectura que deberían ser ensinadas ós aprendices dunha L2 para potenciar a súa capacidade de comprensión dos textos:

- Manter o significado do texto sempre en mente.
- Ignorar as palabras descoñecidas irrelevantes para a comprensión do texto.
- No caso de palabras descoñecidas consideradas relevantes, empregar o contexto dos parágrafos e oracións anteriores e posteriores.
- Identificar a categoría gramatical das palabras.
- Avaliar a adecuación das deducións.
- Ler os títulos para levar a cabo anticipacións e inferencias.

- Continuar lendo aínda que non se teña éxito nas deducións e inferencias.
- Recoñecer os *cognates*.
- Usar os coñecementos sobre o mundo.
- Analizar as palabras descoñecidas.
- Ler coa expectativa de que o texto teña sentido.
- Ler centrándose en identificar o significado en lugar das palabras.
- Arriscar e proba á hora de identificar o significado.
- Empregar as ilustracións.
- Empregar o glosario como último recurso.
- Saber empregar o dicionario de xeito adecuado.
- Ignorar as palabras innecesarias.
- Usa varios tipos de pistas contextuais.

Como podemos observar, entre as estratexias propostas por Hosenfeld et al. (1981) atopamos unha combinación de estratexias de tipo metacognitivo e estratexias de tipo cognitivo. Entre estas últimas, Hosenfeld et al. (1981) propoñen estratexias de tipo local (concentradas na solución de problemas de comprensión ó nivel da palabra) e estratexias de tipo global. Este tipo de lectura estratéxica proposta polos autores promove o uso de diferentes fontes de información durante a comprensión dos textos: dende o co-texto (parágrafos anteriores e posteriores) e os elementos paratextuais (títulos, ilustracións), ata os coñecementos previos, pasando polos coñecementos especificamente lingüísticos da L2 (coñecementos gramaticais) e da L1 (*cognates*). Ademais promove o uso dunha continua regulación metacognitiva que permite aplicar

unha atención selectiva, ignorando palabras que non son relevantes para comprensión, evitando unha distribución ineficaz do tempo e do esforzo cognitivo.

Loew (1984) sinala que a principal característica dun bo lector unha LE é a flexibilidade na aplicación das estratexias. A aplicación flexible das estratexias estaría posibilitada, segundo a autora, por tres tipos de coñecementos: declarativo, procedemental e condicional. O coñecemento de tipo declarativo inclúe os coñecementos do suxeito sobre si mesmo como lector e sobre a tarefa de lectura. O coñecemento de tipo procedemental refírese ós coñecementos sobre as accións a realizar durante o acto de lectura. En último lugar, o coñecemento de tipo condicional fai posible a capacidade para escoller as estratexias de xeito flexible, en función das características de cada tarefa de lectura específica.

Para Loew (1984), estas son as características dun lector eficiente na LE:

- determina os obxectivos de lectura e considera as características do texto.
- xera hipóteses previas e expectativas sobre o contido do texto.
- aprende a asumir riscos moderados.
- fai esforzos por conectar as ideas do texto.
- monitoriza a comprensión, sendo capaces de detectar os problemas de comprensión.
- desenvolve unha actitude positiva con respecto á lectura, fundamentalmente polo uso de estratexias de lectura eficaces. Afirma a autora (Loew, 1984: 302) que os suxeitos que exercen o control sobre as estratexias de lectura adecuadas desenvolven crenzas positivas sobre si mesmos como lectores e sobre a lectura.

Para Loew, dada a complexidade do proceso de lectura, é esencial que os lectores dunha LE desenvolvan a confianza na súa capacidade para controlar o uso das estratexias:

Language learners need to use information from varied sources to read efficiently and easily. Not only do they need to develop strategic reading skills; they also need to develop the confidence to use them independently and to trust their own judgment as they continue to read beyond the classroom for their own purpose and pleasure. (1984: 303)

Remarca a autora polo tanto a importancia dos factores afectivos na consolidación das estratexias de lectura na LE.

Redondo Madrigal (1990) propón unha taxonomía de estratexias análoga á formulada por Nuttall (1982). Establece catro tipos de estratexias:

- as que atinxen ó modo de lectura (lectura rápida, busca de información específica, lectura extensiva e lectura intensiva).
- as que atinxen ó uso da información contextual (fotos, gráficos, diagramas, etc.)
- as que atinxen á comprensión do vocabulario (recoñecemento da categoría gramatical das palabras, uso dos coñecementos de morfoloxía, uso do dicionario, xeración de inferencias, discriminación da importancia das palabras descoñecidas, consciencia sobre as fontes de dificultade)
- as que atinxen ós coñecementos das estruturas textuais (consideracións discursivas, sintácticas, recoñecemento dos mecanismos cohesivos e dos indicadores discursivos).

Segundo o autor, calquera lector de LILE debería ser capaz de aplicar de xeito adecuado cada unha destas estratexias de lectura.

Schramm (2008) mantén que existen unha serie de diferenzas no comportamento dos bos e dos malos lectores con respecto á solución de problemas de comprensión¹⁵⁸. Os bos lectores non invisten esforzo nin tempo en solucionar problemas que non afectan ó estado de comprensión, mentres que os malos lectores preocúpanse por dificultades que, en realidade, non afectan á consecución da tarefa de lectura. En ocasións, incluso se declaran satisfeitos con solucións claramente ineficaces (Schramm, 2008: 237) . Existen ademais diferenzas na propia análise que os lectores fan do problema de comprensión. Así, os bos lectores analizan os problemas de comprensión dende diferentes perspectivas e interactúan de novo co texto para solucionar as incongruencias. Pola contra, os malos lectores empregan accións que requiren menos esforzo cognitivo e rara vez volven ó texto, baseándose exclusivamente nos seus coñecementos para resolver os problemas de comprensión.

Schramm (2008) identifica as seguintes características do comportamento dos ‘bos lectores’:

- posúen obxectivos de lectura claros e definidos
- realizan un esforzo para reconstruír a intención do autor
- relacionan o seu obxectivo de lectura coa intencionalidade do autor á hora de escribir o texto
- monitorizan e avalían os problemas de comprensión, para iniciar accións compensatorias se fose necesario.

Schramm (2008: 238-239) realiza unha serie de recomendacións que poden ser útiles para que os profesores de linguas estranxeiras consigan espertar a consciencia dos

¹⁵⁸A autora extrae estas conclusións a partires do estudo cualitativo dos protocolos xerados por 11 suxeitos (estudantes universitarios de psicoloxía) durane a lectura dun texto en LILE.

aprendices sobre a necesidade de considerar os comportamentos que favorecen a eficacia na lectura:

- establecer obxectivos de lectura
- activar os coñecementos previos mediante unha lectura rápida do texto e a consulta de fontes adicionais de información
- realizar unha reflexión posterior á lectura, co obxectivo de valorar que pensamentos e accións foron funcionais para a consecución da tarefa, así como que pensamentos e accións favorecen o uso da información proporcionada polo texto
- reflexionar sobre o obxectivo do autor, e como este pode ser relacionado co obxectivo de lectura propio
- reflexionar sobre os pasos levados a cabo polo autor para transmitir o contido do texto
- ignorar as partes do texto que non contribúen á consecución do obxectivo de lectura
- valorar se o texto permite acadar o obxectivo de lectura
- anotar as inconsistencias entre os coñecementos previos e o texto
- anotar as inconsistencias entre a información sucesiva que aparece no texto
- volver ó texto para resolver os problemas de comprensión que ameazan a consecución da tarefa de lectura.
- neutralizar as reaccións negativas á tarefa de lectura.

5.5 CONCLUSIÓNS SOBRE O USO DE ESTRATEXIAS DE LECTURA NA LE

Os estudos revisados ata agora permítenos establecer as seguintes conclusións xerais sobre o uso de estratexias de lectura durante a comprensión de textos en LE:

1) As estratexias de lectura están presentes incluso antes de que comece o proceso de lectura e continúan despois de que remate o proceso de descodificación do estrutura superficial do texto.

2) Máis importante que o coñecemento explícito das estratexias é a capacidade para empregalas de xeito flexible, orquestrado e adecuado ós requirimentos da tarefa e do texto. A conciencia metacognitiva sobre a relación entre o proceso de lectura e o uso das estratexias é un elemento clave no uso das mesmas.

3) Existe unha enorme variabilidade inter- e intra- individual no uso das estratexias de lectura na LE. Esta variabilidade depende especialmente do nivel de competencia lingüística na LE.

4) Existen patróns de uso de estratexias, tanto cognitivas como metacognitivas, diferentes para os bos/malos lectores na LE. En xeral, os lectores máis competentes empregan un número maior de estratexias.

5) A literatura revisada suxire unha relación entre o autoconcepto como lector e o uso de estratexias: os suxeitos que se consideran a si mesmos como bos lectores usan máis estratexias que aqueles que se consideran malos lectores. Os suxeitos que consideran que teñen éxito cando empregan estratexias de lectura son en xeral lectores máis competentes.

6) Parece existir unha correlación positiva entre as percepcións dos suxeitos sobre a utilidade das estratexias e a efectividade das mesmas.

7) A motivación adecuada (o interese xenuíno por acceder ás ideas contidas no texto) inflúe no uso de estratexias de lectura.

8) Os suxeitos parecen empregar máis estratexias de tipo local cando len na LE que cando len na súa lingua nativa.

As seguintes estratexias de lectura teñen sido presentadas na literatura revisada como positivas con respecto á comprensión de textos escritos:

- Preferencia por concentrarse en períodos longos do texto.
- Tolerancia dun certo nivel de ambigüidade transitoria con respecto ó significado do texto.
- Perseveranza na tarefa de lectura a pesares das dificultades.
- Distinción entre información relevante e irrelevante para a construción do significado do texto.
- Ignorancia das palabras descoñecidas que non son relevantes para a construción do significado do texto.
- Uso de diferentes fontes de información (coñecementos previos, coñecementos lingüísticos, elementos contextuais, elementos paratextuais) para solucionar os problemas de comprensión.
- Uso do dicionario como último recurso para resolver as zonas de opacidade léxica creadas polo descoñecemento dunha palabra.
- Activación dos esquemas de coñecementos previos adecuados, tanto lingüísticos como extralingüísticos.
- Participación activa na xeración, refutación e confirmación de hipóteses con respecto ó significado do texto, en sentido global e con respecto a palabras concretas.

- Comprobación da adecuación das hipóteses xeradas.
- Identificación do tipo de texto e das seccións propias do mesmo.
- Identificación do rexistro do texto.
- Uso dunha lectura rápida previa para a identificación do tema xeral do texto.
- Uso dos conectores lóxicos do texto e das relacións de anáfora e catáfora para establecer o sentido global do texto.
- Busca rápida de datos específicos.
- Cuestionamento crítico do contido do texto.

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6

ESTUDO DE CAMPO

6 ESTUDO DE CAMPO

6.1 OBXECTIVOS

A investigación que expoñemos a continuación foi deseñada co fin de profundar nos coñecementos metacognitivos que os aprendices de LILE posúen sobre diferentes variables ligadas á lectura, sendo o noso obxectivo primordial as estratexias. Partimos da definición de metacognición proporcionada por Flavell (1987), aplicada á lectura.

Consideramos, seguindo a Wenden (1986, 1998, 1999), que as crenzas dos suxeitos sobre diferentes aspectos involucrados na aprendizaxe e no uso dunha LE son centrais para comprender o seu comportamento. Isto presupón, como a propia autora indica (Wenden, 1998: 518-519), que tódolos suxeitos posúen conceptualizacións interiorizadas sobre si mesmos como aprendices, sobre as diferentes tarefas que realizan e sobre as estratexias que empregan. Estas conceptualizacións interiorizadas sobre as tres variables inflúen de xeito determinante na súa aproximación á calquera tarefa e nas súas expectativas sobre os resultados das mesmas (Wenden, 1998: 515).

Ó mesmo tempo, decidimos aplicar a teoría de Weiner (1986) sobre a atribución causal para analizar a funcionalidade das atribucións que os suxeitos fan sobre os seus fracasos durante a lectura en LILE.

Os obxectivos de investigación específicos son os seguintes:

1. Coñecementos metacognitivos sobre a variable 'persoa'.
 - a) Cal é o concepto interiorizado dos suxeitos con respecto á súa autoeficacia como lectores na L1 e na LILE?
 - b) Cal é a súa percepción de autoeficacia con respecto ós diferentes subprocesos integrados na lectura en LILE?
 - c) Cal é o seu concepto interiorizado do 'lector ideal' en LILE?

- d) Cales son as expectativas de éxito dos suxeitos ante o uso de estratexias de lectura para solucionar problemas de comprensión?
- 2. Coñecementos metacognitivos sobre a variable 'tarefa'.
 - a) Cal é o modelo de lectura interiorizado de xeito maioritario polos suxeitos como lectores en LILE?
 - b) Cales son os elementos e estratexias integrados no proceso de lectura en LILE que os suxeitos perciben como potencialmente xeradores de dificultades?
- 3. Coñecementos metacognitivos sobre a variable 'estratexia'.
 - a) Que estratexias de lectura en LILE perciben os suxeitos como efectivas?
 - b) Que estratexias de lectura en LILE refiren empregar os suxeitos cando se atopan con problemas de comprensión?
 - c) Que estratexias adicionais de lectura en LILE empregan os suxeitos?
 - d) Que estratexias de lectura en LILE empregan os suxeitos ante o descoñecemento dunha palabra considerada relevante para a comprensión?
- 4. A que factores atribúen os suxeitos os seus fracasos no realización de tarefas de lectura?
- 5. Cal é a relación entre as teorizacións revisadas sobre a lectura e as conclusións que emerxen da análise dos coñecementos metacognitivos dos suxeitos?

6.2 METODOLOXÍA DE INVESTIGACIÓN

Antes da realización do estudo definitivo, levamos a cabo dous estudos piloto, co obxecto de comprobar a resposta dos suxeitos ó tipo de proba deseñada. Expoñemos a continuación estes estudos previos que levaron á configuración do estudo definitivo, cuxos resultados se expoñen e analizan nesta tese. Mais debemos apuntar que os

resultados dos estudos piloto non foron tidos en conta, dado que a resposta dos suxeitos non foi a esperada.

6.2.1 Estudo piloto 1

Co obxecto de comprobar a viabilidade da metodoloxía de investigación, realizouse un estudo piloto (Ver Anexos¹⁵⁹) con 31 alumnos da Escola de Maxisterio da Universidade de Santiago (Campus de Lugo). Estes alumnos pertencían a diferentes especialidades pero cursaban todas materias relacionadas coa lingua inglesa (Lingua Inglesa I, Lingua Inglesa e a súa Didáctica). Os suxeitos foron informados de que ían tomar parte nun estudo sobre a lectura de textos en LE, pero non recibiron información sobre os aspectos específicos que ían ser investigados. Por suposto, tódolos suxeitos foron invitados a realizar as tarefas dun xeito voluntario. A proba levouse a cabo en dúas sesións ordinarias de clase (posto que eran dous grupos de alumnos que cursaban dúas materias diferentes) nos meses de Marzo e Abril do curso académico 2006-2007. Os suxeitos contaban cunha hora para a realización das diferentes tarefas, pero ningún deles chegou a esgotar a totalidade do tempo dispoñible.

O estudo piloto 1 constaba de 5 partes claramente diferenciadas. Os suxeitos podían avanzar ó seu propio ritmo ó longo das distintas seccións, coa particularidade de que non podían volver atrás unha vez que pasaban á sección seguinte.

6.2.1.1 Cuestionario persoal

A primeira parte da proba consistía na realización dun cuestionario persoal para controlar algunhas variables que podían afectar á validez do estudo. Este cuestionario incluía información sobre os seguintes aspectos:

- idade

¹⁵⁹Malia que a versión das probas que se proporciona no anexo está redactada en galego, os suxeitos que participaron nas probas tiñan á súa disposición exemplares en castelán.

- sexo
- nivel de estudos (tanto xeral como específico na LILE)
- coñecementos doutras linguas estranxeiras
- hábitos lectores na LE.

6.2.1.2 Lectura silenciosa dun texto

A segunda parte do estudo consistía na lectura silenciosa dun texto. As instrucións para a lectura do texto trataron de ser neutras (*Le o seguinte texto tratando de comprender o seu significado*), de forma que os suxeitos non enfocaran a lectura cun propósito específico, posto que isto podería condicionar o seu proceso de lectura, restándolle naturalidade ó mesmo e limitando enormemente as posibilidades de xeneralizar os resultados da investigación. Consideramos necesario provocar unha experiencia de lectura previa á realización do cuestionario referente ó comportamento estratéxico, cun dobre obxectivo. Por unha banda, pretendíamos realizar unha proba de avaliación da comprensión. Por outra banda, era a nosa intención incrementar a conciencia dos suxeitos sobre o proceso lector.

O texto escollido para esta proba piloto foi un fragmento (208 palabras) dun artigo de opinión titulado “Chávez Lives Castro’s Dream” tomado da revista *Newsweek*¹⁶⁰. Este texto, que profundaba nas relacións entre o presidente de Venezuela, Hugo Chávez, e o mandatario cubano Fidel Castro foi seleccionado pola actualidade do tema que abordaba. Consideramos que tódolos suxeitos, estudantes universitarios, estarían familiarizados cunha información que tiña unha considerable presenza nos medios de comunicación. Estes coñecementos previos poderían compensar a considerable dificultade lingüística do texto, aspecto que non foi debidamente sopesado nesta proba inicial. De feito, o texto foi un dos elementos modificados nas probas posteriores.

¹⁶⁰ CASTAÑEDA, JORGE. 2007. “Chávez Lives Castro’s Dream”. *Newsweek*, 19 February.

Chegamos á conclusión de que a excesiva dificultade do texto proposto podía distorsionar as respostas dos suxeitos ó cuestionario. Unha experiencia de lectura frustrante podía afectar de xeito negativo ás percepcións dos suxeitos sobre as súas propias capacidades á hora de enfrontarse a un texto en LILE.

6.2.1.3 Protocolo de lembranza escrito

A terceira parte da proba estaba deseñada inicialmente para avaliar a comprensión do texto. Esta parte foi a máis problemática e a que presentou maiores dilemas metodolóxicos. Aínda que se mantivo en probas posteriores, foi finalmente desbotada como elemento avaliador da comprensión. A razón pola cal decidimos manter este protocolo de lembranza escrito foi para facer a experiencia dos suxeitos máis completa (lectura máis proba de avaliación da comprensión).

Para que os suxeitos tivesen que amosar a súa comprensión do texto decidimos optar neste estudo piloto 1 por empregar protocolos escritos de lembranza do texto, baixo as seguintes instrucións: *Trata de escribir na túa lingua nativa, sexa cal sexa, todo o que lembres sobre o texto que acabas de ler.* Os protocolos escritos de lembranza (usualmente coñecidos como *written recall protocols* ou *immediate free recall protocols*), constitúen un método de avaliación da comprensión moi consolidado na actualidade. Forman parte especialmente de estudos que parten dunha visión construtivista da lectura e pretenden polo tanto capturar a construción do significado levada a cabo polo suxeito lector. Para Heinz (2004: 99), os protocolos de lembranza escritos son ademais un método de investigación moi útil para detectar diferenzas individuais no proceso de lectura.

Decidimos que os suxeitos empregaran a súa lingua nativa na redacción do protocolo escrito, para que a súa limitada competencia na LILE non lles impedise amosar o seu grao de comprensión do texto. Como sinala Lee (1986: 353): “Assessing

comprehension with a target language task may limit learners' ability to demonstrate what they comprehend. Assessing comprehension with the native language allow learners to more fully demonstrate their comprehension". Nesta mesma liña pronúncianse Gass e Mackey (2000: 51): "If both the event and the recall are carried out in the L2, the problem is exacerbated by the fact that we are frequently dealing with learners who are limited in their ability to express themselves in the target language and to understand the target language".

A nosa idea inicial era dividir o texto orixinal en unidades de ideas, que serían comparadas coas unidades de ideas recollidas nos protocolos de lembranza xerados, na liña de investigación de Meyer (1975). Mais a resposta dos suxeitos a esta parte da proba non foi a esperada, posto que a meirande parte dos estudantes optaron por 'opinar' sobre o contido. Atopamos dúas posibles explicacións a este resultado: a dificultade obxectiva do texto e o seu xénero (un artigo periodístico de opinión política).

6.2.1.4 Control dos coñecementos previos

Para controlar a variable 'coñecementos previos', incluímos unha pregunta, que os suxeitos debían contestar xusto despois de realizar o protocolo escrito, sobre as súas nocións xerais do tema (*Que coñecías sobre o tema que aborda o artigo antes de lelo?*). Disto xeito pretendiamos detectar a interrelación entre os coñecementos previos e a comprensión lectora.

6.2.1.5 Cuestionario

Para investigar as estratexias empregadas polos aprendices de LILE como LE decidimos empregar un cuestionario pechado, que contiña 35 preguntas referentes os seguintes aspectos (ver Anexos):

- Autopercepción da capacidade para levar a cabo diferentes tarefas cognitivas e metacognitivas no transcurso da lectura.

- Estratexias de reparación empregadas en caso de percepción por parte do suxeito dun problema de comprensión.
- Estratexias consideradas efectivas por parte do suxeito lector.
- Identificación de elementos que potencialmente poden causar dificultades durante a lectura.
- Características do ‘lector competente ideal’.

Todas as preguntas, tal e como se indicaba claramente nas instrucións da proba, debía ser contestadas con referencia ó contexto da lectura silenciosa en inglés. Ademais, pedíasilles ós suxeitos de xeito explícito que responderan tendo en conta o seu comportamento real durante a lectura, aínda que considerasen que non fose o máis axeitado.

As 35 preguntas que integraban este cuestionario foron adaptadas e traducidas de Carrell (1989). O propósito de Carrell (1989: 123) no traballo empírico para o que desenvolveu este cuestionario era investigar a consciencia metacognitiva sobre as estratexias de lectura na L1 e na L2, así como a súa relación coa comprensión dos textos. Decidimos escoller como modelo este cuestionario por unha serie de factores que analizaremos a continuación.

En primeiro lugar, a diferenza de outros cuestionarios sobre estratexias de lectura elaborados por outros investigadores, Carrell (1989) non fai explícita unha distinción previa entre estratexias correctas e estratexias erróneas, cuestión esta que a propia autora menciona no seu traballo¹⁶¹. Estamos de acordo coa afirmación de Carrell (1989: 123) de que “(...)it would be desirable to construct a questionnaire which does not

¹⁶¹Barnett (1988: 161-162), na súa investigación da relación entre uso de estratexias de lectura e comprensión na L2 emprega unha batería de preguntas que conteñen unha ou varias ‘respostas correctas’, tal e como a autora manifesta dun xeito explícito no apéndice que acompaña ó artigo mediante un asterisco. Por exemplo, ante a pregunta “*When I read, I pay most attention to: a) what individual words mean; b) what the reading passage means*; c) what the form or grammatical function of the words are**”, a autora xa determinou a priori que as respostas b) e c) conducirán a unha maior comprensión dos textos que c).

prejudge the effectiveness of strategies, but leaves the judgment to subjects, and then empirically investigates the relationship between those readers' judgments about the effectiveness of the various reading strategies and the effectiveness of their reading".

Decidimos manter 35 das 36¹⁶² preguntas empregadas por Carrell (1989), coa particularidade de que as traducimos ó galego para que a competencia limitada dos suxeitos non dera lugar a problemas de comprensión, dificultando así a obtención de información, ou mesmo distorsionándoa. Respectamos ademais a orde de preguntas do cuestionario orixinal.

En cada unha das preguntas do cuestionario os suxeitos debían amosar o seu grao de acordo/desacordo coa afirmación presentada na mesma nunha escala Likert do 1 ó 5 (1-totalmente de acordo, 2-de acordo, 3-opinión neutra, 4-en desacordo, 5-totalmente en desacordo).

Respectando o deseño orixinal de Carrell (1989), as seis primeiras preguntas (1-6) trataban de profundar no autoconceito do suxeitos como lectores competentes na LE. As preguntas facían referencia á percepción dos suxeitos sobre a súa capacidade para:

- predicir o contido do texto
- distinguir entre información principal e secundaria
- relacionar a información sucesiva aparecida no texto
- relacionar a información do texto cos coñecementos previos e usar estes dun xeito activo
- cuestionar dun xeito crítico as ideas presentadas polos autores
- detectar o nivel de comprensión do texto.

¹⁶² Decidimos eliminar unha das preguntas por considerala irrelevante no caso da lectura de textos en LILE por parte de suxeitos galego/castelán falantes. Esta pregunta facía referencia a se o alfabeto provocaba problemas de comprensión.

O seguinte bloque de preguntas (7-11) pretendía indagar sobre o uso de estratexias de reparación, é dicir, sobre o comportamento dos suxeitos cando detectan problemas de comprensión. As seguintes estratexias cognitivas foron incluídas no cuestionario:

- avance no texto (tolerancia da ambigüidade) co obxectivo de que a información sucesiva solucione un problema de comprensión
- relectura da parte textual problemática
- relectura da parte textual anterior á problemática
- uso do dicionario
- abandono da tarefa de lectura.

Un terceiro bloque de preguntas (12-20) concentrábase nas estratexias de comprensión consideradas efectivas polos suxeitos, cunha clara diferenciación entre estratexias locais e estratexias de comprensión globais:

- pronuncia mental de partes das palabras (local)
- comprensión exhaustiva do significado de todas as palabras (local)
- busca do significado global do texto (global)
- pronuncia mental de todas as palabras (local)
- uso das estruturas gramaticais (local)
- uso dos coñecementos previos (global)
- uso do dicionario (local)
- comprensión exhaustiva de cada un dos detalles do contido do texto (local)
- uso da estrutura formal do texto (global)

O cuarto bloque de preguntas (21-27) trataba de identificar aqueles aspectos que os suxeitos perciben como especialmente difíciles, cunha clara distinción novamente entre aspectos locais e aspectos globais:

- os sons das palabras (local)
- a pronuncia das palabras (local)
- o descoñecemento illado de palabras (local)
- as estruturas gramaticais (local)
- a activación dos coñecementos previos pertinentes (global)
- a captación do significado global do texto (global)
- a organización formal do texto (global)

Por último, os suxeitos eran preguntados (28-35) sobre o seu concepto do ‘lector competente ideal’. Debían identificar aquelas estratexias que contribuían a configurar o comportamento dun ‘bo lector’. Mantívose a liña de diferenciación entre estratexias locais e globais:

- recoñecemento de palabras individuais (local)
- pronunciación das palabras (local)
- comprensión do significado global do texto (global)
- uso do dicionario (local)
- uso de inferencias (local)
- uso dos coñecementos previos (global)
- comprensión dos detalles de significado do texto (local)
- uso da organización formal do texto (global).

Unha vez realizado o cuestionario, decidimos engadir dúas preguntas de tipo aberto para que os suxeitos puidesen expresar a súa opinión tanto sobre o seu comportamento durante a lectura silenciosa en LILE como sobre a propia proba que acaban de realizar.

6.2.2 Estudo piloto 2

Dada a dificultade do texto empregado no estudo piloto 1, e as carencias detectadas no cuestionario elaborado para medir o uso das estratexias, decidimos elaborar unha segunda proba (ver Anexo). No estudo piloto 2 tomaron parte 35 suxeitos da Escola Universitaria de Profesorado da Universidade de Santiago (Campus de Lugo), pertencentes a diferentes especialidades e que cursaban a materia 'Lingua Inglesa e a súa Didáctica'. A proba tivo lugar no mes de abril do curso 2008-2009, durante unha sesión ordinaria de clase. Mantivemos o formato xeral do estudo previo, así como o cuestionario de índole persoal, a pregunta de control sobre os coñecementos previos, o protocolo de lembranza (no idioma nativo) e as preguntas de tipo aberto.

6.2.2.1 Modificación do texto

Unha das modificacións máis importantes que se levou a cabo nesta proba piloto 2 con respecto á anterior, foi a elección dun texto moito máis sinxelo dende un punto de vista lingüístico. Este texto (208 palabras) foi extraído dun exercicio pertencente a un libro para a aprendizaxe do inglés¹⁶³. Cómpre dicir que o texto estaba inicialmente deseñado para que os alumnos practicasen os coñecementos sobre a formación e uso do pasado simple. Consideramos que era un texto de reducida dificultade lingüística e temática familiar, que brindaría unha experiencia de lectura neutra (nin demasiado difícil nin demasiado sinxela).

6.2.2.2 Modificacións no cuestionario

No estudo piloto 2 decidimos manter as 35 preguntas que formaban parte do estudo piloto. Porén decidimos engadir 8 preguntas máis de tipo Likert (contemplando a mesma escala do 1 ó 5). Estas preguntas facían referencia ós seguintes aspectos:

¹⁶³ HASHEMI, L.; THOMAS, B. 2003. *Grammar for First Certificate with Answers*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 11.

- uso de estratexias de pre-lectura (visualización previa do texto, creación de expectativas sobre o contido do texto)
- capacidade para discriminar palabras relevantes/irrelevantes para a comprensión do texto
- uso de estratexias de soporte durante a lectura (subliñar, tomar notas)
- uso de elementos paratextuais (como ilustracións ou debuxos)
- avaliación da comprensión no transcurso da tarefa de lectura
- presenza dunha actitude negativa (desánimo frecuente durante lectura en LILE).

Decidimos asemade engadir dúas preguntas directas¹⁶⁴ sobre o autoconcepto como lectores dos suxeitos, tanto en L1 como en LILE, na cal o lector debía outorgarse unha etiqueta (lector malo, regular, normal, bo, excelente).

Engadimos tamén unha pregunta sobre o concepto interiorizado do comportamento lector en inglés, que pedía ós suxeitos que se identificasen cun modo de lectura xeral, ‘simplificado’, por suposto (palabra a palabra, global), dándolles a posibilidade de proporcionar unha definición alternativa do proceso de lectura que se axustase ó seu modo persoal de ler.

Incluímos igualmente unha pregunta encamiñada a saber en que elementos textuais e extra-textuais se apoiaban os suxeitos para comprender o significado das palabras descoñecidas (contexto, coñecementos xerais, coñecementos da L1, coñecementos da L2), deixando aberta a opción de que os suxeitos engadisen outras fontes de información que eles empregasen nese suposto.

En último lugar, engadimos unha pregunta sobre a percepción da autoeficacia dos suxeitos á hora de empregar estratexias de lectura, en termos de éxito ou fracaso xeral.

¹⁶⁴ O autoconcepto dos suxeitos como lectores xa fora explorado dun modo implícito nas preguntas 1-6 do cuestionario. Pero decidimos que era necesario incluír unha pregunta de tipo explícito.

6.2.3 Estudo definitivo

6.2.3.1 Modificacións

Os estudos previos permitíronnos detectar diversas carencias que foron solucionadas no estudo definitivo (ver Anexo). Neste caso, as modificacións con respecto ó estudo piloto 2 foron mínimas. Mantivéronse todas as seccións:

- o cuestionario sobre as variables persoais
- a lectura silenciosa dun texto (o mesmo que no estudo piloto 2)
- o protocolo de lembranza escrito
- o control dos coñecementos previos
- o cuestionario sobre lectura
- as preguntas abertas sobre a lectura en LILE e sobre a proba

As modificacións introducíronse unicamente no cuestionario sobre lectura, e foron as seguintes:

- Na pregunta número 46, que lles pedía ós suxeitos que se identificasen cun modo xeral de lectura en inglés, introducimos unha nova posibilidade¹⁶⁵: “Non leo sempre do mesmo xeito, depende das características do texto e da tarefa de comprensión”. Consideramos que era relevante identificar a aqueles suxeitos que se aproximaban ás tarefas de lectura con flexibilidade e capacidade de adaptación, por ser esta unha característica dos lectores competentes.
- Engadimos unha nova pregunta (número 49) que pretendía profundar nas causas ás cales os suxeitos atribuían os seus fracasos nas tarefas de lectura. Consideramos que esta pregunta era esencial para completar a nosa investigación dos factores motivacionais e atitudinais ligados á lectura en LILE.

¹⁶⁵ Como pode ser observado no anexo, as posibilidades ofrecidas no estudo piloto 2 eran “Vou palabra a palabra, descifrando o significado do texto”, “Aproxímome ó texto dun xeito global, non pretendo entender tódalas palabras” e “Outros (especificar)”.

Tivemos en conta oito fontes posibles de fracaso, 4 ligadas ó propio suxeito lector (falta de coñecementos de inglés, falta de coñecementos do tema, falta de interese pola tarefa, falta de esforzo) e 3 externas (dificultade do texto, dificultade da tarefa, factores circunstanciais). Incluímos a posibilidade de que os suxeitos especificasen outras causas ás que atribuían os seus fracasos nas tarefas de lectura en LILE.

6.2.3.2 Os suxeitos

No estudo definitivo tomaron parte 82 suxeitos (78% mulleres, N=64; 22% homes, N=18) que cursaban a Diplomatura de Mestre na Escola Universitaria de Formación de Profesorado da Universidade de Santiago de Compostela (Campus de Santiago). Tódolos suxeitos pertencían a diferentes cursos (1º, 2º, 3º) da Especialidade de LE Inglés, e cursaban diferentes materias ligadas á LE (Lingua Inglesa I e II, Morfosintaxe e Semántica Inglesa, Fonética e Lingüística Aplicada ó Ensino do Inglés). Un 54,9% dos suxeitos (N=45) manifestaban ler de xeito habitual en lingua inglesa, fronte a un 45,1% (N=37) que dicían non facelo. A idade media dos suxeitos que tomaron parte nesta proba definitiva foi de 21,46 anos (*Mínima=17, Máxima=35, Desv.típ.=3,886*). A media de anos de estudo de LILE dos suxeitos enquisados foi de 11,6173 anos (*Mínima=1, Máxima=32, Desv.típ.=4,34617*).

6.3 ANÁLISE E DISCUSIÓN DOS RESULTADOS

6.3.1 Criterios para a análise dos resultados

Como expuxemos con anterioridade, Flavell (1987) incluía dentro dos coñecementos de tipo metacognitivo os coñecementos sobre as seguintes variables: persoa, tarefa e estratexias. Os coñecementos sobre a variable ‘persoa’ incluían as

conceptualizacións dos suxeitos sobre certos aspectos universais relativos á cognición humana (coñecementos universais), pero tamén, sobre as características persoais (coñecementos intra-individuais) e sobre a comparación entre as características persoais e as características doutros suxeitos (inter-individuais). A variable tarefa incluía as ideas interiorizadas dos suxeitos sobre as demandas cognitivas impostas por diferentes tarefas.

Segundo Flavell (1987: 23) en función das variables anteriores (persoa e tarefa), os suxeitos son capaces de escoller as estratexias máis adecuadas. Os coñecementos metacognitivos sobre a variable ‘estratexias’ inclúen os conceptos dos suxeitos sobre as estratexias necesarias para acadar os obxectivos cognitivos (estratexias cognitivas) e sobre as estratexias necesarias para controlar e garantir a consecución de tales obxectivos cognitivos (estratexias metacognitivas). Estes diferentes tipos de coñecementos operan dun xeito conxunto durante a realización de diferentes tarefas cognitivas, de tal xeito que podemos afirmar que na base do comportamento dos suxeitos están estas diferentes ideas interiorizadas (Devine, 1998a; Wenden, 1998; Graham, 2006; Graham, 2007).

Gustaríanos facer unha aclaración previa con respecto ó noso uso dos termos estratexia e capacidade ó longo da análise dos datos. Como xa expuxemos con anterioridade, nos capítulos 4 e 5, consideramos que unha estratexia de lectura é un comportamento deliberado e consciente (observable ou non), a miúdo coordinado con outros comportamentos, que os suxeitos poñen en marcha para completar unha tarefa de lectura dun xeito eficaz e eficiente. Cremos que o uso dunha estratexia de lectura (por exemplo, xerar de xeito deliberado e consciente unha hipótese sobre o contido do texto) implica a posesión dunha serie de capacidades que poden ou non ser empregadas polo suxeito de xeito estratéxico (visualizar o texto previamente para saber que

coñecementos previos deben ser activados co obxecto de xerar unha hipótese sobre o contido textual).

Así, consideramos que unha capacidade pode ser empregada de xeito estratéxico (i.e., voluntaria e conscientemente, orquestrada con outras capacidades e orientada cara á consecución dun obxectivo) ou non. Mais sen dúbida, a existencia da capacidade é unha condición imprescindible para que poida ter lugar o uso estratéxico da mesma.

Nos anexos ofrecemos unha listaxe completa das capacidades e estratexias que foron incluídas no cuestionario.

A través da análise dos nosos datos observaremos cales son os coñecementos metacognitivos que posúen os suxeitos sobre diversos factores implicados no proceso de lectura en LILE.

Os resultados das enquisas foron analizados coa axuda do programa estatístico SPSS 15.0 para Windows. Realizamos un estudo de tipo descritivo, para o cal tivemos en conta a reposta media en cada elemento do cuestionario, así como a desviación típica. Obtivemos tamén as porcentaxes de cada posible resposta en cada pregunta do cuestionario. Nas preguntas do cuestionario que tiñan un formato de Escala Likert consideramos inicialmente a porcentaxe de respostas en cada unha das categorías, dende 1 (totalmente de acordo) ata 5 (totalmente en desacordo). Con posterioridade decidimos simplificar as respostas obtidas, considerando só as opcións 'PERCEPCIÓN POSITIVA' (Totalmente de Acordo, De Acordo), 'PERCEPCIÓN NEUTRA' (Opinión Neutra), e 'PERCEPCIÓN NEGATIVA' (En Desacordo, Totalmente en Desacordo).

Incluímos nesta análise dos datos táboas que conteñen a información estatística relativa ás respostas ó cuestionario, así como gráficas que ilustran os datos máis

relevantes. No anexo desta tese ofrecemos gráficas adicionais que ilustran a percepción (positiva, neutra e negativa) sobre cada unha das estratexias incluídas no cuestionario.

6.3.2 Coñecementos metacognitivos sobre a variable 'persoa'

6.3.2.1 Autoconceito e percepción de eficacia

En xeral, observamos unha tendencia dos suxeitos a valorarse coma peores lectores na LE que na L1 (táboa 6.1). Con respecto á L1, a media de valoración foi 3,62 (3=lector normal, 4=bo lector); esta media descende case un punto cando a valoración se refire ó autoconceito como lector na LE, sendo a media 2,70 (2=lector regular, 3=lector normal).

AUTOCONCEPTO	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV.TÍP.
LECTOR L1	1	5	3,62	,884
LECTOR LE	1	5	2,70	,925

Táboa 6.1: Autoconceito como lector L1 e LILE (1=mal lector; 2=lector regular, 3=lector normal, 4=bo lector, 5=lector excelente)

Esta percepción subxectiva de que existe un descenso na competencia lectora no paso da L1 á LE está en consonancia coa hipótese do curto-circuíto (Clarke, 1980). Como foi exposto con anterioridade, esta hipótese mantén que os bos lectores na L1 parecen retroceder a un nivel de 'lectores inexpertos' na LE debido a que a súa competencia lingüística limitada exerce un curto-circuíto na transferencia de estratexias e habilidades que dominan na lectura na lingua materna. Dende a perspectiva do

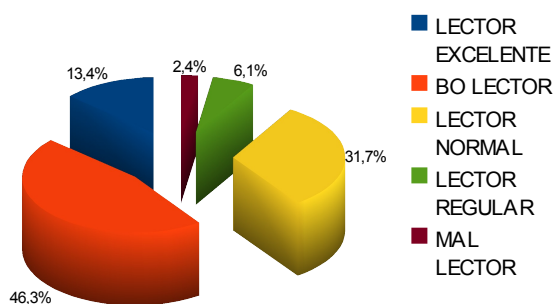
procesamento da información, McLeod e McLaughlin (1986) constataron tamén que, incluso os aprendices de LILE de nivel avanzado facían un mal uso das estratexias que eran capaces de manexar e das capacidades que posuían. Así, malia que eran capaces de empregar estratexias efectivas encamiñadas á construción do significado do texto, concentrábanse preferentemente en estratexias locais orientadas cara á pronuncia.

De acordo cos nosos resultados, os propios suxeitos parecen ter a percepción de que, no paso da L1 á LE a súa capacidade como lectores descende. Na táboa 6.2 podemos observar as porcentaxes de suxeitos que se identificaron con cada unha das categorías propostas, tanto na L1 (ver ilustración 1), como na LILE (ver ilustración 2).

	Lector excelente	Bo lector	Lector normal	Lector regular	Mal lector
L1	13,4%(N=11)	46,3%(N=38)	31,7%(N=26)	6,1%(N=5)	2,4%(N=2)
LILE	1,2%(N=1)	17,1%(N=14)	42,7%(N=35)	28%(N=23)	11%(N=9)

Táboa 6.2: Autoconceito lector L1 e LILE: Porcentaxes.

Ilustración 1: Autoconceito lector L1



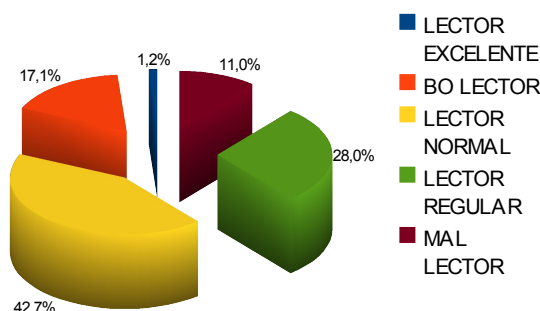


Ilustración 2: Autoconcepto lector LILE

No caso da L1 (ilustración 1), a resposta maioritaria é a identificación cun 'Bo lector'. Un 46,3% dos suxeitos enquisados identifícanse con esta etiqueta. Porén, no caso da LILE (ilustración 2) a resposta maioritaria é a identificación cun 'Lector normal'. O número de suxeitos que se consideran 'Lectores excelentes' ou 'Bos lectores' na L1 descende considerablemente na LILE. Ó tempo, aumenta o número de suxeitos que se consideran 'Lectores regulares' e 'Malos lectores'.

Analizamos tamén as variacións no autoconcepto como lector en función das variables 'Sexo' (Home/Muller) e 'Lectura frecuente en LE' (Si/Non).

Os resultados da nosa enquisa amosan que as mulleres posúen en ámbalas dúas linguas un autoconcepto lixeiramente superior ó dos homes, como podemos observar na táboa 6.3.

SEXO	AUTOCONCEPTO L1	AUTOCONCEPTO LE
HOME		
<i>Media</i>	3,44	2,67
<i>Desv.típ.</i>	,984	1,029
MULLER		
<i>Media</i>	3,67	2,70
<i>Desv.típ.</i>	,856	,903

Táboa 6.3: Autoconcepto lector en función da variable 'sexo'

Os nosos resultados amosan tamén que o autoconcepto como lectores na LILE é lixeiramente superior naqueles suxeitos que manifestan ler con frecuencia en inglés, como podemos observar na táboa 6.4.

LECTURA HABITUAL DE TEXTOS EN LILE	AUTOCONCEPTO LECTOR LILE
SI	
<i>Media</i>	2,98
<i>Desv.típ.</i>	,839
NON	
<i>Media</i>	2,35
<i>Desv.típ.</i>	,919

Táboa 6.4: Autoconcepto lector LILE en función da variable 'lectura habitual LILE'

En xeral, predomina, tanto na L1 como na LILE un autoconcepto positivo, dende logo, máis claro no caso da L1. Debemos apuntar que a presenza dun autoconcepto positivo como lector é fundamental para a realización eficaz das tarefas de lectura (Hosenfeld, 1977: 122; Solé, 2006: 36), dado que a confianza nas propias capacidades repercute positivamente nas expectativas de éxito e no mantemento da motivación (Nykos e Oxford, 1993: 11).

Para complementar esta autopercepción global dos suxeitos como lectores, analizaremos no apartado seguinte a autopercepción en diferentes procesos e estratexias ligados á lectura.

6.3.2.2 Percepción de autoeficacia nos diferentes aspectos que integran a lectura nunha LE

As preguntas do cuestionario que se consideraron neste apartado (1-7) tiñan como obxectivo a percepción dos suxeitos sobre os seguintes aspectos (*Son capaz de ...*):

- anticipar o que virá a continuación no texto
- recoñecer a diferenza entre os puntos importantes e os detalles que non son tan importantes
- relacionar a información que aparece no texto coa información previa que xa línese mesmo texto
- cuestionar o significado do que o autor do texto di
- empregar os coñecementos previos e a experiencia para entender o contido
- detectar a ausencia de comprensión.

De entre as estratexias e habilidades que foron consideradas neste apartado, a que obtivo de media unha puntuación máis desfavorable¹⁶⁶ foi a capacidade de anticipación de ideas (*Media=2,74; Desv.típ.=,501*). Se observamos a táboa 6.5, podemos comprobar que a desviación típica na resposta media a esta pregunta foi a máis baixa, o

¹⁶⁶Cando falemos da resposta media debemos considerar que, dado o formato da escala empregada (de 1-totalmente de acordo a 5-totalmente en desacordo), canto máis elevada e a media, máis negativa e a percepción da capacidade.

que indica unha baixa variabilidade nas respostas. Ademais, foi a única das capacidades incluídas no cuestionario que obtivo respostas da categoría 5 (totalmente en desacordo).

Pola contra, a capacidade que obtivo unha percepción positiva máis alta foi a capacidade para detectar ausencia de comprensión (*Media*=1,46; *Desv.típ.*=,723).

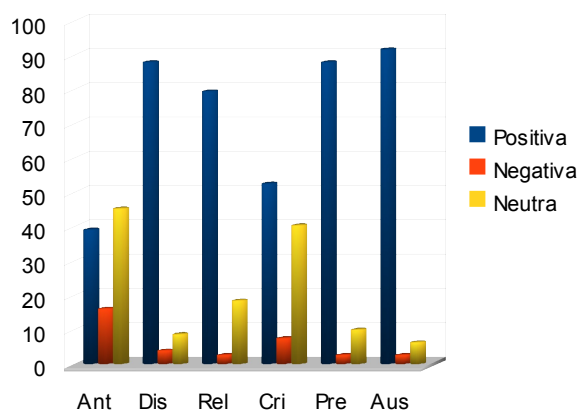
CAPACIDADE	Mínimo	Máximo	Media	Desv.típ.
-Anticipación	1	5	2,74	,501
-Discriminación	1	4	1,88	,798
-Relación contido	1	4	1,93	,766
-Avaliación crítica contido	1	4	2,50	,707
-Aplicación coñecementos previos	1	4	1,82	,705
-Percepción ausencia comprensión	1	4	1,46	,723

Táboa 6.5: Estatísticos descritivos: Percepción de autoeficacia en aspectos básicos da lectura.

Na táboa 6.6 ofrecemos as porcentaxes en cada unha das posibles respostas do cuestionario. Na ilustración 3 presentamos as porcentaxes de respostas agrupadas en tres categorías: positiva (totalmente de acordo, de acordo), neutra e negativa (en desacordo, totalmente en desacordo). En xeral, observamos porcentaxes de percepción positiva da eficacia que superan o 50% en tódolos aspectos considerados no cuestionario, coa excepción da capacidade de anticipación.

CAPACIDADE	Totalmente de acordo	De acordo	Opini3n Neutra	En desacordo	Totalmente en desacordo	Non contesta
Anticiparse 33 contido textual	3,7%(N=3)	35,4%(N=29)	45,1%(N=37)	14,6%(N=12)	1,2%(N=1)	-
Discriminar informaci3n relevante	28%(N=23)	59,8%(N=49)	8,5%(N=7)	3,7%(N=3)	-	-
Relacionar informaci3n textual	30,5%(N=25)	48,8%(N=40)	18,3%(N=15)	2,4%(N=2)	-	-
Cuestionar criticamente o contido	4,9%(N=4)	47,6%(N=39)	40,2%(N=33)	7,3%(N=6)	-	-
Aplicar coñecemento previo	32,9%(N=27)	54,9%(N=45)	9,8%(N=8)	2,4%(N=2)	-	-
Detectar ausencia de compresi3n	64,6%(N=53)	26,8%(N=22)	6,1%(N=5)	2,4%(N=2)	-	-

T3boa 6.6: Percepci3n autoeficacia en diferentes aspectos da lectura: porcentaxe de respostas.



Ilustraci3n 3: Percepci3n autoeficacia:
Ant(Anticipar contido textual), **Dis**(Discriminar informaci3n relevante/irrelevante), **Rel**(Relacionar informaci3n textual), **Cri**(Avaliar criticamente o texto), **Pre**(Aplicar coñecementos previos), **Aus** (Percibir ausencia compresi3n)

Como podemos observar na ilustraci3n 3, con respecto 3a percepci3n da autoeficacia nas diferentes habilidades integradas no proceso de lectura, as taxas m3is elevadas de percepci3n positiva dende unha perspectiva porcentual poden observarse con respecto 3a

capacidade para percibir a ausencia de comprensión. Un 91,5% dos suxeitos considérase a si mesmo capaz de detectar un erro de comprensión (ilustración 4).

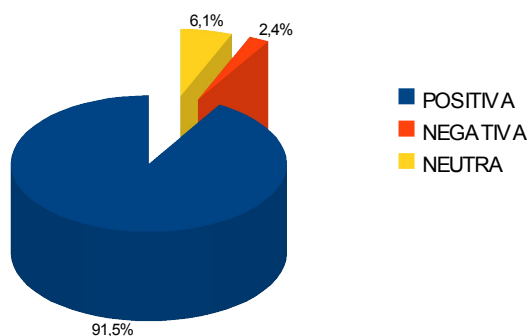


**Ilustración 4: Percepción da autoeficacia:
Detectar ausencia de comprensión**

Neste sentido debemos apuntar que esta é unha das condicións esenciais para que unha tarefa de lectura nunha LE poida ter éxito. Como sinalan diversos autores (Brown, 1987: 82; Garner, 1988: 19; González Fernández 1992: 146), o erro de comprensión máis grave radica na ‘non-comprensión-non-detectada’, que supón a combinación dun erro cognitivo (ausencia de comprensión), máis un erro metacognitivo. Con todo, debemos ser conscientes de que estamos ante percepcións subxectivas sobre as propias capacidades, o que non implica necesariamente que exista unha correspondencia co comportamento real dos suxeitos.

A percepción positiva da autoeficacia é tamén moi elevada no que atinxe á capacidade para aplicar os coñecementos previos (87,8%), á capacidade para

discriminar entre información importante e secundaria (87,8%) e á capacidade para relacionar a información que aparece dentro do texto (79,3%).

Cremos que a elevada taxa da percepción positiva da capacidade para discriminar entre información importante e secundaria é moi interesante. Estaríamos ante unha estratexia de tipo metacognitivo esencial para unha distribución eficaz dos recursos durante a lectura. As limitacións do sistema cognitivo dos lectores impoñen a necesidade dunha atención selectiva ó *input* (Faerch e Kasper, 1986: 265). A concentración da atención nos elementos do texto especialmente relevantes para a comprensión é polo tanto un compoñente esencial da lectura estratéxica.

Como xa dixemos anteriormente, a porcentaxe máis baixa de percepción positiva podemos observala con respecto á capacidade de anticipación ó contido do texto (39,1%). De todas as estratexias e capacidades analizadas nesta sección, é o único caso no cal a resposta positiva non é maioritaria (Ilustración 5). Non debemos pasar por alto a elevada taxa de respostas neutras, que son neste caso a opción escollida de xeito maioritario polos suxeitos enquisados. Esta neutralidade podería ser interpretada como certa indiferenza cara á anticipación ó contido textual¹⁶⁷.

¹⁶⁷Morales et al. (2003: 53) afirman que unha elevada taxa de respostas neutras nun cuestionario de tipo Escala Likert debe levarnos a sospeitar irrelevancia do ítem e indiferenza por parte dos suxeitos. Deberemos ter esta consideración en conta en tódolos casos nos cales observemos que moitos suxeitos se decantan pola resposta neutral.

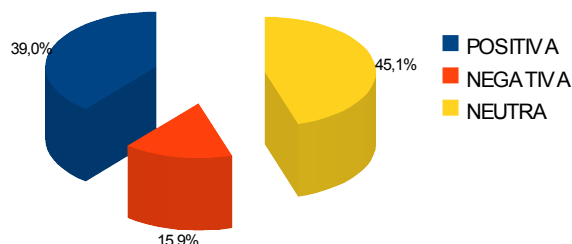


**Ilustración 5: Percepción de autoeficacia:
Capacidade de anticipación**

En certa medida, resulta sorprendente que os suxeitos posúan unha percepción positiva tan baixa da súa capacidade de anticiparse ó contido textual, posto que a anticipación e a formación de expectativas semellan ser tendencias automáticas dos seres humanos ante a exposición a unha fonte de *input* (Smith, 1994; Goodman, 1998). Como discutimos no capítulo 1, as diferentes variantes da teoría dos esquemas manteñen que os suxeitos buscan sempre un esquema cognitivo no cal encaixar a información entrante. Este esquema cognitivo permitiría, entre outras cousas, a anticipación ó *input* e a atención selectiva ó mesmo. Os suxeitos que responderon a esta enquisa farían, segundo os nosos resultados, unha baixa explotación da fase de predición identificada por Goodman (1998: 16) coma un dos compoñentes esenciais no proceso de lectura. De feito Goodman (1982c: 39) chega a afirmar que as melloras na competencia lectora xorden dun refinamento da habilidade anticipatoria.

Obviamente, a capacidade de anticipación está baseada nos coñecementos previos, aspecto no cal a percepción de autoeficacia dos suxeitos si é elevada (87,8%). É necesario sinalar que varios autores (Goodman, 1982c[1967]: 37; Pressley e Afflerbach,

1995: 33) manteñen que a aplicación dos coñecementos previos opera a un xeito inconsciente e automático. Polo tanto, unha explicación alternativa da baixa percepción de autoeficacia sería que esta capacidade de anticipación opere a un nivel automático e inconsciente.

A capacidade para cuestionar dun xeito crítico ó contido do texto recibe tamén unha das porcentaxes máis baixas de percepción positiva e unha das taxas máis altas de resposta neutra (*Media=2,50; Desv. Típ.=,707*) (Ilustración 6).

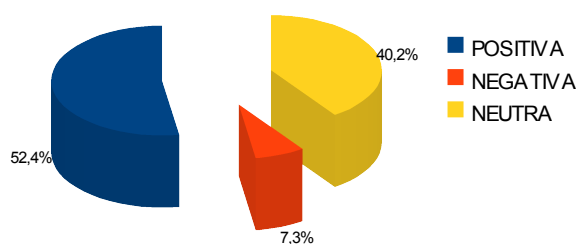


**Ilustración 6: Percepción de autoeficacia:
Valoración crítica do texto.**

O feito de que a porcentaxe de percepción positiva sobre a capacidade para cuestionar de xeito crítico o contido textual sexa das máis baixas, malia que maioritaria, coincide cos resultados do estudo de Davis e Bistodeau (1993). Estes autores compararon, mediante a análise de protocolos de lectura e pensamento en voz alta, o uso de estratexias de lectura que os suxeitos facían na súa L1 e na LE. Detectaron que, cando os suxeitos non lían na súa L1 realizaban moitos menos comentarios de tipo crítico e avaliador sobre o texto.

6.3.2.3 Concepto interiorizado do lector ideal

Neste apartado, intentamos profundar na visión que os suxeitos posúen sobre o comportamento do 'lector ideal'. As preguntas do cuestionario (28-35) que consideramos nesta sección (*A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para ...*) tocaban os seguintes aspectos:

- recoñecer as palabras do texto
- pronunciar as palabras do texto
- entender o significado xeral do texto
- usar un dicionario
- adiviñar o significado das palabras que descoñece
- integrar a información proporcionada polo texto cos coñecementos previos
- concentrarse nos detalles do contido
- entender a organización textual.

Partimos do presuposto de que as características atribuídas a un lector ideal son, implicitamente, consideradas efectivas polos suxeitos. Se observamos a táboa 6.7, podemos comprobar que a habilidade que obtivo unha puntuación media máis favorable foi a capacidade para captar o significado xeral (*Media=2,00; Desv.Típ.=,861*). É relevante tamén que foi a única das estratexias que non obtivo ningunha resposta da categoría 5 (totalmente en desacordo). Pola contra, a habilidade que obtivo a valoración media máis desfavorable foi o uso do dicionario (*Media=3,91; Desv.Típ.=,905*).

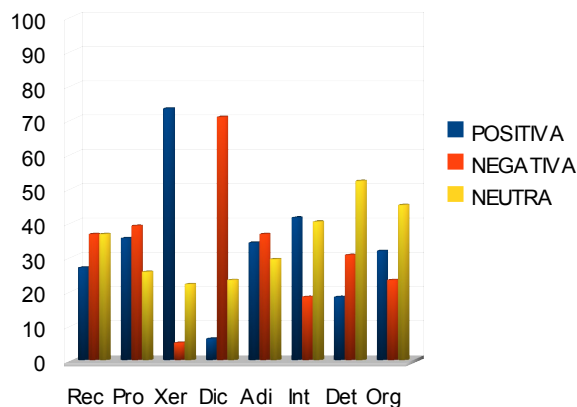
Na táboa 6.8 podemos observar as porcentaxes de cada resposta ás diferentes estratexias atribuídas a un bo lector en LILE. Na ilustración 3 observamos as respostas agrupadas como percepción positiva (totalmente de acordo, de acordo), neutra ou negativa (en desacordo, totalmente en desacordo).

ESTRATEGIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV.TÍP.
-Recoñecer palabras texto	1	5	3,12	,961
-Pronunciar palabras	1	5	3,09	1,124
-Captar o significado xeral	1	4	2,00	,861
-Usar dicionario	1	5	3,91	,905
-Adiviñar significado palabras descoñecidas	1	5	3,07	1,075
-Integrar cos coñecementos previos	1	5	2,74	,991
-Concentrarse nos detalles de contido	1	5	3,15	,918
-Comprender a organización textual.	1	5	2,91	,919

Táboa 6.7: Estatísticos descritivos: Estratexias e habilidades atribuídas a un bo lector

ESTRATEGIA	Totalmente de acordo	De acordo	Opini3n neutra	En desacordo	Totalmente en desacordo	Non contesta
Recoñecer palabras	3,7%(N=3)	23,2%(N=19)	36,6%(N=30)	30,5%(N=25)	6,1%(N=5)	-
Pronunciar palabras	6,1%(N=5)	29,3%(N=24)	25,6%(N=21)	28%(N=23)	11%(N=9)	-
Captar significado xeral	31,7%(N=26)	41,5%(N=34)	22%(N=18)	4,9%(N=4)	-	-
Usar dicionario	1,2%(N=1)	4,9%(N=4)	23,2%(N=19)	42,7%(N=35)	28%(N=23)	-
Adiviñar significado palabras descoñecidas	4,9%(N=4)	29,3%(N=24)	29,3%(N=24)	26,8%(N=22)	9,8%(N=8)	-
Integrar informaci3n co coñecemento previo.	8,5%(N=7)	32,9%(N=27)	40,2%(N=33)	12,2%(N=10)	6,1%(N=5)	-
Concentrarse nos detalles do contido	4,9%(N=4)	13,4%(N=11)	51,2%(N=42)	23,2%(N=19)	7,3%(N=6)	-
Comprender organizaci3n textual	4,9%(N=4)	26,8%(N=22)	45,1%(N=37)	18,3%(N=15)	4,9%(N=4)	-

T3boa 6.8: Estratexias atribuídas 3 lector ideal: porcentaxe de respostas



Ilustraci3n 7: Estratexias e habilidades atribuídas 3 lector ideal en LILE: Rec(recoñecer palabras do texto), Pro(pronunciar as palabras), Xer(entender o significado xeral do texto), Dic(usar dicionario), Adi(adiviñar significado palabras descoñecidas), Int(integrar informaci3n cos coñecementos previos), Det(concentrarse nos detalles do texto), Org(entender a organizaci3n textual).

Como podemos observar na ilustración 7, a capacidade atribuída dun xeito maioritario a un bo lector na LILE é a capacidade para captar o significado xeral do texto. Un 73,2% dos suxeitos enquisados consideran que esta é unha característica dos bos lectores. Pola contra, a estratexia que recibe a porcentaxe máis baixa de respostas positivas é o uso do dicionario, só un 6,1% dos suxeitos enquisados consideran que os bos lectores se caracterizan polo seu manexo do dicionario, fronte a un 70,7% que se manifestan en contra de tal afirmación. Cremos que esta percepción negativa do uso do dicionario podería ter varias explicacións alternativas.

En primeiro lugar, podería ser o reflexo das recomendacións pedagóxicas que se teñen estendido nos últimas décadas con respecto ó uso do dicionario durante a lectura de textos en LE. Analizaremos este aspecto con máis profundidade cando abordemos a discusión sobre as estratexias empregadas ante palabras descoñecidas. O uso do dicionario é considerado por moitos autores coma unha estratexia que interrompe o acto de construción de significado do texto (Krashen e Terrell, 1988[1983]: 138; Solé, 2006:115). Para Carrell (1984: 337), o feito de que a lectura dun texto non poida ser abordada sen o uso do dicionario implica que este texto supera as capacidades do lector. Hosenfeld (1977: 122) afirma que unha das características esenciais dos bos lectores é que empregan o dicionario sempre como último recurso ante un problema de comprensión.

Por outra banda, cremos que existe unha explicación alternativa a esta baixa percepción positiva do uso do dicionario coma unha característica dos bos lectores. Dada a enorme sinxeleza desta estratexia, que non require ningunha habilidade especial, podería ser que os suxeitos enquisados non a consideren como pertinente con respecto á caracterización do lector ideal nunha LE.

Na Ilustración 7 podemos observar que en tres casos (recoñecemento automático das palabras, concentración nos detalles do contido e concentración na organización textual) a resposta neutra é a maioritaria. Como xa indicamos con anterioridade con respecto á percepción da autoeficacia na capacidade de anticipación, cremos que esta predominancia dunha opinión neutra pode indicar certa indiferenza con respecto ó comportamento ou estratexia.

Á marxe da facilidade para captar o significado xeral do texto, estas serían, en orde decrecente, as habilidades atribuídas a un bo lector:

-habildade para integrar a información cos coñecementos previos (41,4%)

-habildade para pronunciar as palabras, que recibe un 35,4% de respostas positivas.

-habildade para adiviñar o significado das palabras descoñecidas (34,1%).

-habildade para comprender a organización textual (31,5%)

-habildade para recoñecer as palabras do texto (26,9%)

-habildade para concentrarse nos detalles do texto (18,3%)

Observamos polo tanto, que a única característica atribuída de xeito maioritario a un bo lector é a habildade para captar o significado xeral do texto.

6.3.3 Coñecementos metacognitivos sobre a variable 'tarefa'

6.3.3.1 Modelo de lectura interiorizado

As catro posibilidades que ofreciamos ós suxeitos enquisados (pregunta número 46) con respecto ó modo de lectura en LILE co que máis identificados se sentían eran as seguintes:

- *Vou palabra a palabra, descifrando o significado do texto.*
- *Aproxímome o texto dun xeito global, non pretendo entender todas as palabras.*
- *O meu modo de ler depende do texto e da tarefa de comprensión.*
- OUTRO (Especificar).

Os resultados obtidos amosan que existe un claro predominio dun concepto de lectura interiorizado global, no sentido formulado por Goodman (1967) Os suxeitos identifícanse dun xeito maioritario cun tipo de lectura descrito como unha aproximación global ó texto sen pretensións de coñecer todas as palabras. Podemos observar as porcentaxes de resposta na Ilustración 8.

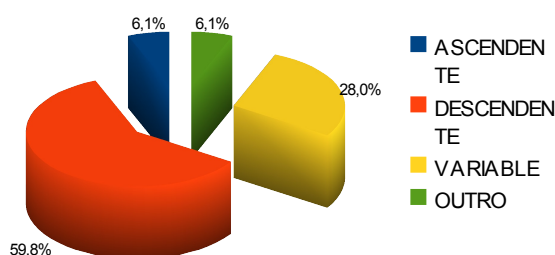


**Ilustración 8: Modelo interiorizado de lectura
LILE**

Este claro predominio dunha aproximación global á lectura, sería, dende un punto de vista teórico, positiva (Grellet, 1981; Nuttall, 1982; Krashen e Terrell, 1988[1983]). Estudos previos teñen amosado que os modelos de lectura interiorizados guían o comportamento real dos suxeitos durante a realización das tarefas de comprensión (Devine, 1998a). É dicir, aqueles suxeitos que consideran que na súa aproximación ás tarefas de lectura predomina unha concentración na procura do significado xeral tenden, de feito, a concentrarse nestes aspectos. Segundo Devine (1998a: 136), a internalización dun modelo de lectura adecuado (que sería precisamente un modelo de lectura centrado no significado global do texto) pode chegar a exercer un efecto compensatorio, no sentido formulado por Stanovich (1980), con respecto ás carencias lingüísticas.

Por outra banda, debemos sinalar que este predominio dunha aproximación global á lectura na LILE contradí as predicións formuladas por diferentes autores (Faerch e Kasper, 1986: 265; Alderson, 2000) que manteñen que os suxeitos tenden a pensar que a lectura na LE debe ser un proceso minucioso de extracción do significado, malia que

esta non sexa a súa concepción do proceso lector na L1. Só un 6,1% dos suxeitos se identifican cun comportamento lector enfocado á comprensión de cada unha das palabras do texto.

Tal e como pode ser observado na Ilustración 8, un 6,1%(N=5) non se identificaron con ningunha das tres opcións e fixeron as súas propias propostas:

- (1) *Intento entender todas as palabras e entender o significado global.*
- (2) *Trato de ler entendendo.*
- (3) *A medida que leo intento fragmentar o texto partindo das oracións.*
- (4) *En principio non necesito ir palabra a palabra, pero se se trata dunha frase difícil entón si teño que ir unha por unha.*
- (5) *Sería unha mistura entre 1 e 2.*

Cremos que estas descrições do comportamento lector proporcionadas polos suxeitos son, aínda que escasas, interesantes. Os exemplos (1) e (3) son representativos da complementariedade que se produce sempre entre o local (a palabra) e o global (oración, significado global) durante a comprensión lectora (Van Dijk e Kintsch, 1983; Kinstch, 1998; López Alonso e Seré, 2001). Os suxeitos parecen ser conscientes de que os dous niveis son complementarios e importantes; malia que o obxectivo final é a comprensión global do texto, as palabras son parte esencial na consecución dese obxectivo.

O exemplo 4 representa a modificación no proceso habitual de lectura (*en principio non necesito ir palabra a palabra*) que os suxeitos se ven obrigados a facer ante a

presenza de dificultades de lectura. Esta modificación implica unha concentración no nivel local que o propio lector percibe como diferente con respecto ó seu comportamento normal ante un texto.

6.3.3.2 *Compoñentes da lectura percibidos como dificultosos*

As preguntas do cuestionario (21-27) que consideramos nesta sección atinxen ós seguintes aspectos (*Unha das cousas que me dificulta a lectura é ...*):

- os sons das palabras
- a pronuncia das palabras
- os problemas para recoñecer certas palabras
- as estruturas gramaticais
- relacionar o texto cos coñecementos previos
- captar o significado global do texto
- a organización do texto.

Na táboa 6.9 podemos observar as respostas medias á percepción de dificultade de cada un dos elementos, así como as desviacións típicas. Na táboa 6.10 presentamos as porcentaxes de cada unha das repostas para cada un dos elementos. Na Ilustración 8 amosamos as porcentaxes de percepción positiva (totalmente de acordo, de acordo), neutra e negativa (en desacordo, totalmente en desacordo).

O principal obstáculo para a comprensión segundo os resultados do noso estudo, son as palabras descoñecidas, que supoñen para un 53,7% dos suxeitos un problema de

comprensión. Este foi o compoñente da lectura que recibiu un media de percepción de dificultade máis alta (*Media*=2,67; *Desv.típ.*=1,066). Isto corrobora, por un lado, a importancia da relación entre vocabulario e lectura e, por outra banda, a necesidade de que os suxeitos reciban instrución sobre as estratexias de lectura que poden empregar nestes casos.

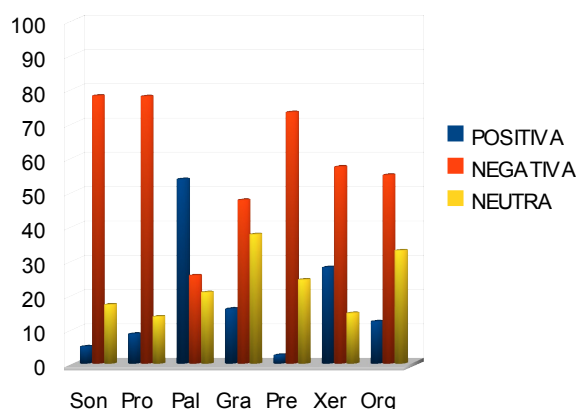
O elemento que obtivo a resposta media máis elevada (isto é, a menor percepción de dificultade) foron os sons das palabras (*Media*=4,01; *Desv.típ.*=,853).

ELEMENTO	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV.TÍP.
-Sons palabras	1	5	4,01	,853
-Pronuncia palabras	1	5	3,93	,932
-Palabras descoñecidas	1	5	2,67	1,066
-Estruturas gramaticais	2	5	3,46	,932
-Coñecementos previos	2	5	3,88	,710
-Significado xeral	1	5	3,43	1,144
-Organización textual	1	5	3,51	,864

Táboa 6.9: Estatísticos descritivos: Compoñentes da lectura percibidos como dificultosos.

ELEMENTO	Totalmente de acordo	De acordo	Opini3n neutra	En desacordo	Totalmente en desacordo	Non contesta
Sons palabras	1,2%(N=1)	3,7%(N=3)	17,1%(N=14)	48,8%(N=40)	29,3%(N=24)	
Pronuncia palabras	2,4%(N=2)	6,1%(N=5)	13,4%(N=11)	52,2%(N=42)	25,6%(N=21)	1,2%(N=1)
Palabras descoñecidas	9,8%(N=8)	43,9%(N=36)	20,7%(N=17)	20,7%(N=17)	4,9%(N=4)	-
Estruturas gramaticais	-	15,9%(N=13)	36,6%(N=30)	32,9%(N=27)	14,6%(N=12)	-
Coñecemento previo	-	2,4%(N=2)	24,4%(N=20)	56,1%(N=46)	17,1%(N=14)	-
Significado xeral	3,7%(N=3)	24,4%(N=20)	14,6%(N=12)	40,2%(N=33)	17,1%(N=14)	-
Organizaci3n textual	1,2%(N=1)	11%(N=9)	32,9%(N=27)	45,5%(N=37)	9,8%(N=8)	-

T3boa 6.10: Componentes da lectura percibidos como dificultosos: Porcentaxe de respostas



Ilustraci3n 9: Percepci3n de elementos dificultosos lectura LILE: Son(sons das palabras), Pro(pronuncia das palabras), Pal (palabras descoñecidas), Gra(estruturas gramaticais), Pre(aplicaci3n dos coñecementos previos), Xer (captar o significado global), Org(organizaci3n textual).

En todo caso, na discusi3n dos aspectos que os suxeitos consideran como dificultosos ou problem3ticos durante a lectura en LILE debemos ter en conta d3as posibles explicaci3ns para aqueles resultados que indican que un determinado aspecto

non é percibido como dificultoso. Pode ser que un compoñente específico da lectura non sexa concibido como dificultoso porque non sexa considerado como importante, ou ben porque o suxeito pense que a súa competencia nese determinado aspecto é elevada. É necesario que manteñamos esta consideración en mente á hora de interpretar os resultados.

Se observamos a Ilustración 9, podemos comprobar que en xeral, os suxeitos non perciben como dificultosos os elementos incluídos no cuestionario. Os aspectos da lectura que son menos problemáticos segundo a percepción dos suxeitos enquisados son claramente os de tipo fonético (correspondentes cos sons que integran as palabras e coa pronuncia das mesmas), seguidos da activación dos coñecementos previos.

Segundo os nosos resultados, esta sería a orde decrecente de percepción dos elementos como dificultosos:

- as palabras descoñecidas, para o 53,7% dos suxeitos
- a comprensión do significado xeral, para o 28% dos suxeitos
- as estruturas gramaticais, para o 15,9% dos suxeitos
- a organización textual, para o 12,2% dos suxeitos
- a pronuncia das palabras, para o 8,6% dos suxeitos
- os sons das palabras, para o 4,9% dos suxeitos
- a aplicación dos coñecementos previos, para o 2,4% dos suxeitos.

6.3.4 Coñecementos metacognitivos sobre a variable 'estratexia'

6.3.4.1 Estratexias consideradas efectivas polos suxeitos

Analizaremos nesta sección cales son as estratexias que os suxeitos perciben de xeito maioritario como efectivas. Cabe esperar que os suxeitos no seu comportamento real empreguen aquelas estratexias que consideran efectivas. Barnett (1988: 157) detectou ademais unha correlación positiva entre a percepción dos suxeitos sobre a utilidade das estratexias e a utilidade real das mesmas.

As preguntas do cuestionario (12-20) consideradas nesta sección abordan as seguintes estratexias e comportamentos (*Para entender mellor o texto...*):

- concentración na pronuncia mental de partes das palabras
- concentración no significado de cada unha das palabras
- concentración no significado xeral do texto
- concentración na pronuncia de todas as palabras
- concentración nas estruturas gramaticais
- activación dos coñecementos previos
- uso do dicionario
- concentración nos detalles do contido
- concentración na organización textual

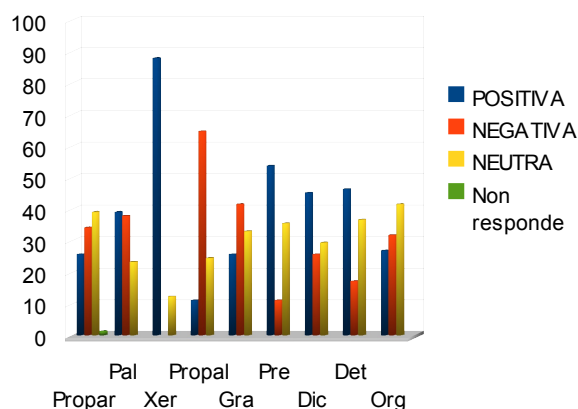
Na táboa 6.11 podemos observar a resposta media con respecto a cada unha das estratexias, así como a desviación típica. Na táboa 6.12 observamos as porcentaxes de cada resposta para cada unha das estratexias. Na Ilustración 10 podemos ver as porcentaxes de percepción positiva (totalmente de acordo, de acordo), neutra e negativa (en desacordo, totalmente en desacordo).

ESTRATEGIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV.TÍP.
-Pronuncia partes palabras	1	5	3,06	1,065
-Concentración significado palabras	1	5	2,91	1,199
-Concentración significado xeral	1	3	1,74	,663
-Pronuncia todas as palabras	2	5	3,72	,893
-Concentración estruturas gramaticais	1	5	3,26	1,028
-Uso información previa	1	4	2,44	,862
-Diccionario	1	5	2,73	1,112
-Concentración detalles contido	1	5	2,66	,864
-Concentración organización textual	1	5	3,06	,960

Táboa 6.11: Estatísticos descritivos: estratexias consideradas efectivas

Estratexia	Totalmente de acordo	De acordo	Opini3n neutra	En desacordo	Totalmente en desacordo	Non contesta
Pronuncia mental partes palabras	9,8%(N=8)	15,9%(N=13)	39%(N=32)	26,8%(N=22)	7,3%(N=6)	1,2%(N=1)
Significado de cada palabra	14,6%(N=12)	24,4%(N=20)	23,2%(N=19)	30,5%(N=25)	7,3%(N=6)	-
Significado xeral	37,8%(N=31)	50%(N=41)	12,2%(N=10)	-	-	-
Pronuncia todas as palabras	-	11%(N=9)	24,4%(N=20)	46,3%(N=38)	18,3%(N=15)	-
Estruturas gramaticais	2,4%(N=2)	23,2%(N=19)	32,9%(N=27)	29,3%(N=24)	12,2%(N=10)	-
Coñecemento previo	13,4%(N=11)	40,2%(N=33)	35,4%(N=29)	11%(N=9)	-	-
Dicionario	13,4%(N=11)	31,7%(N=26)	29,3%(N=24)	19,5%(N=16)	6,1%(N=5)	-
Detalles contido	6,1%(N=5)	40,2%(N=33)	36,6%(N=30)	15,9%(N=13)	1,2%(N=1)	-
Organizaci3n textual	4,9%(N=4)	22%(N=18)	41,5%(N=34)	25,6%(N=21)	6,1%(N=5)	-

T3boa 6.12: Estratexias consideradas efectivas: Porcentaxe respostas



Ilustraci3n 10: Percepci3n da efectividade das estratexias de lectura en LILE: Propal(pronuncia mental de partes das palabras), Pal(concentraci3n significado palabras), Xer (concentraci3n significado xeral), Propal(pronunciar t3dalas palabras), Gra(uso estruturas gramaticais), Pre(activaci3n coñecementos previos), Dic(uso do dicionario), Det(concentraci3n detalles texto), Org(concentraci3n na organizaci3n textual).

A estratexia considerada como efectiva de xeito maioritario é á concentración no significado xeral do texto, ata tal punto que ningún suxeito considera que esta estratexia non sexa efectiva (observamos na táboa 6.11 que esta estratexia non recibiu ningunha resposta de tipo 4 –en desacordo- nin 5 –totalmente en desacordo). Esta estratexia recibiu a resposta media máis favorable, así como a desviación típica máis baixa (*Media*=1,74; *Desv.típ.*=,663).

A estratexia que recibe a maior porcentaxe de percepción negativa é a pronuncia de todas as palabras do texto. Se observamos a táboa 6.12 podemos comprobar que ningún suxeito está 'Totalmente de acordo' coa efectividade da estratexia. Esta estratexia concentra a resposta media máis desfavorable (*Media*=3,72; *Desv.típ.*=,893). Se observamos a Ilustración 10 podemos comprobar que un 64,6% dos suxeitos están en desacordo coa súa efectividade.

En orde decrecente, esta sería a percepción positiva da eficacia das estratexias incluídas nesta sección do cuestionario:

- concentración no significado xeral (87,8%)
- activación dos coñecementos previos (53,7%)
- concentración nos detalles do contido (46,3%)
- uso do dicionario (45,1%)
- concentración no significado illado das palabras (39%)
- concentración na organización textual (26,8%)

- concentración nas estruturas gramaticais e pronuncia mental de partes das palabras (25,6%)
- pronuncia de todas as palabras do texto (11%)

O feito de que un 45,1% dos suxeitos considere que o dicionario é unha estratexia efectiva contrasta co 6,1% dos suxeitos que consideraban que o uso do dicionario era unha característica dos bos lectores. Isto parece apoiar a nosa hipótese de que non consideran que o uso do dicionario sexa pertinente no comportamento do lector ideal porque non require facer uso de ningunha habilidade especial.

6.3.4.2 Estratexias empregadas ante problemas de comprensión

Neste apartado consideraremos as estratexias que os suxeitos afirmar empregar cando se presenta un problema de comprensión sen especificar a natureza do mesmo (*Se non entendo algo...*). As preguntas do cuestionario (7-11) contemplaban as seguintes estratexias:

- continuar coa lectura coa esperanza de que todo se clarifique a medida que se avanza no texto
- volver a ler a parte problemática
- retroceder a un punto anterior á parte problemática e volver a ler dende aí
- usar o dicionario
- abandonar o acto de lectura.

Na táboa 6.13, ofrecemos as respostas medias a cada unha das estratexias, así como a desviación típica. Na táboa 6.14 presentamos as porcentaxes de cada resposta a cada unha das estratexias. Na Ilustración 11 podemos observar as porcentaxes de percepción positiva (totalmente de acordo, de acordo), neutra e negativa (en desacordo, totalmente en desacordo) para cada unha das estratexias.

ESTRATEGIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV.TÍP.
-Avanzar no texto	1	5	2,13	1,075
-Reler	1	4	1,94	,880
-Retroceder e reler	1	5	2,40	1,041
-Usar dicionario	1	5	2,54	1,091
-Abandonar	2	5	4,44	,739

Táboa 6.13: Estatísticos descritivos: Estratexias lectura LILE ante erros comprensión

ESTRATEGIA	Totalmente de acordo	De acordo	Opinión neutra	En desacordo	Totalmente en desacordo	Non contesta
Avanzar no texto	30,5%(N=25)	43,9%(N=36)	9,8%(N=8)	13,4%(N=11)	2,4%(N=2)	-
Reler	35,4%(N=29)	41,5%(N=34)	17,1%(N=14)	6,1%(N=5)	-	-
Retroceder e reler	22%(N=18)	32,9%(N=27)	30,5%(N=25)	12,2%(N=10)	2,4%(N=2)	-
Usar dicionario	20,7%(N=17)	28%(N=23)	30,5%(N=25)	18,3%(N=15)	2,4%(N=2)	-
Abandonar	2,4%(N=2)	-	7,3%(N=6)	34,1%(N=28)	56,1%(N=46)	-

Táboa 6.14: Estratexias ante erros de comprensión: Frecuencia de respostas.

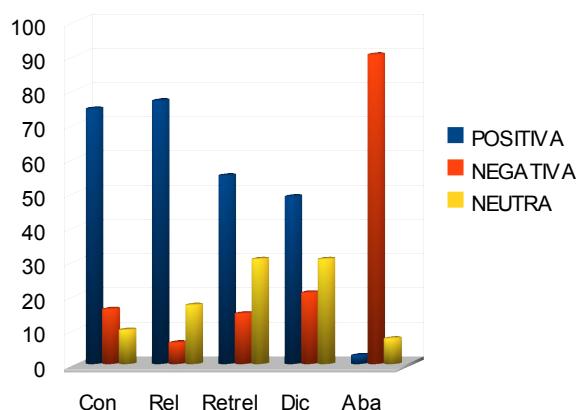


Ilustración 11: Estratexias lectura LILE empregadas ante problemas de comprensión: Con(continuar en espera de clarificación), Rel(reler), Retrel(retroceder e reler), Dic(empregar dicionario), Aba(abandonar acto de lectura).

Se observamos a táboa 6.13 podemos comprobar que a estratexia que recibe a resposta media máis favorable é relectura ($Media=1,94$; $Desv.típ=,880$). Podemos constatar tamén que ningún suxeito optou pola resposta 5 (totalmente en desacordo co uso da estratexia ante un problema de comprensión). O comportamento que recibe unha resposta media máis desfavorable é o abandono da lectura ante un problema de comprensión ($Media=4,44$; $Desv.típ=,739$). Podemos comprobar tamén que ningún suxeito optou pola resposta 1 (totalmente de acordo coa efectividade da estratexia).

Na Ilustración 11 podemos comprobar que, ante un problema de comprensión, son dúas as estratexias empregadas de xeito maioritario:

-reler a parte problemática (76,9%)

-avanzar no texto en espera de clarificación (74,4%)

En menor medida, os suxeitos manifestan retroceder no texto e volver a ler (54,9%), e empregar o dicionario (48,8%).

A relectura como estratexia ante un problema de comprensión ten sido identificada como un comportamento positivo. Schramm (2008: 237) mantén que os bos lectores volven sempre ó texto para solucionar os problemas de comprensión no contexto, en lugar de especular.

O feito de que os suxeitos consideren que a estratexia de avanzar no texto en espera de clarificación é efectiva sería altamente positiva, pois significa que toleran a ambigüidade transitoria, tolerancia que resulta constatada ó comprobar que só un 2,4% dos suxeitos consideran efectivo abandonar a tarefa de lectura ante un problema de comprensión. Debemos ser cautelosos con este resultado, posto que en determinados contextos, como é a lectura para a realización dunha tarefa académica, o abandono non é unha posibilidade realista.

Con todo, a perseveranza na lectura a pesares dos problemas de comprensión é un elemento clave, identificado cos bos lectores. Podemos ligar este rexeitamento do abandono como unha estratexia empregada ante os problemas de comprensión cos resultados da nosa enquisa referentes ó desánimo frecuente e á percepción do éxito con respecto ó uso de estratexias ante problemas de comprensión. En xeral, constatamos unha actitude positiva tanto cara á lectura na LILE como en relación ó uso de estratexias. Na Ilustración 12 ofrecemos as porcentaxes de percepción de desánimo durante a lectura en LILE e na Ilustración 13 as porcentaxes de percepción de éxito no uso de estratexias de lectura.

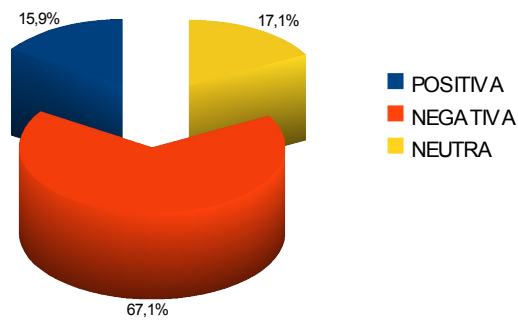


Ilustración 12: Percepción desánimo frecuente lectura LILE

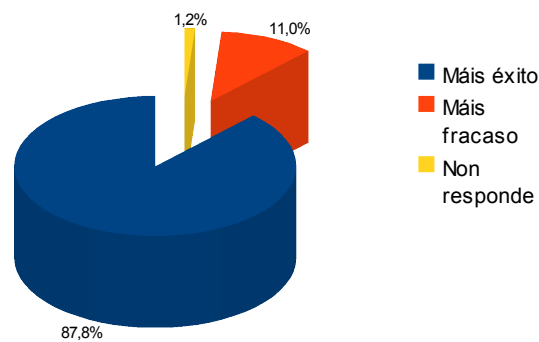


Ilustración 13: Percepción éxito/fracaso no uso de estratexias de lectura LILE

Só un 15,9% dos suxeitos afirma que se desanima cando le na LE, e a percepción de éxito sobre o uso de estratexias ante problemas de comprensión é claramente maioritaria: un 87,8% dos suxeitos consideran que teñen éxito. Este último aspecto é fundamental na consolidación do uso de estratexias durante a lectura e no mantemento da motivación. Se os suxeitos consideran que teñen éxito cando empregan estratexias

de lectura, isto implica que perciben a posibilidade de controlar o proceso (Loew, 1984: 302).

6.3.4.3 Estratexias de lectura adicionais

Decidimos incluír a análise destas estratexias de lectura nun apartado diferente, porque no cuestionario que empregamos non se aclaraba se se trataba de estratexias empregadas ante erros de comprensión. Estas estratexias non formaban ademais parte do cuestionario elaborado por Carrell (1989), senón que foron incorporadas ó estudo porque consideramos que eran relevantes para a nosa investigación.

As estratexias analizadas nesta sección corresponden ás preguntas 36-42 do cuestionario:

- visualización previa do texto anterior a unha lectura profunda
- xeración dunha idea previa sobre o tema antes de empezar a ler o texto
- discriminación da relevancia das palabras descoñecidas para a comprensión do texto
- subliñar ou rodear o texto
- toma de notas
- uso dos debuxos e ilustracións
- avaliación do estado de comprensión

Na táboa 6.15 ofrecemos a resposta media con respecto a cada unha das estratexias, así como a desviación típica. Na táboa 6.16 expoñemos as porcentaxes de cada unha das

respostas para cada unha das estratexias. Na Ilustración 14 podemos observar as porcentaxes de percepción positiva (totalmente de acordo ou de acordo co uso da estratexia), neutra e negativa (en desacordo ou totalmente en desacordo co uso da estratexia).

ESTRATEGIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV.TÍP.
-Visualizar texto antes lectura	1	5	3,01	1,191
-Xerar hipótese previa		5	2,94	,998
-Discriminar palabras relevantes para comprensión	1	4	2,10	,826
-Rodear ou subliñar	1	5	3,06	1,290
-Tomar notas	1	5	3,12	1,126
-Usar debuxos e ilustracións	1	5	2,30	,912
-Avaliar o estado da comprensión	1	3	1,82	,591

Táboa 6.15: Estatísticos descritivos: Estratexias lectura LILE adicionais.

Se observamos a táboa 6.15 podemos comprobar que a resposta media máis favorable corresponde á avaliación da comprensión ($Media=1,82$; $Desv.típ.=,591$). Constatamos tamén que ningún suxeito manifesta unha percepción negativa con respecto a esta estratexia (ningunha resposta 4 –en desacordo, nin 5 –totalmente en desacordo). A resposta media máis desfavorable corresponde á toma de notas ($Media=3,12$; $Desv.típ=1,126$).

ESTRATEGIA	Totalmente de acordo	De acordo	Opinión neutra	En desacordo	Totalmente en desacordo	Non contesta
Visualización previa	9,8%(N=8)	28%(N=23)	25,6% (N=21)	24,4% (N=20)	12,2% (N=10)	-
Hipótese previa	3,7%(N=3)	34,1% (N=28)	34,1% (N=28)	20,7% (N=17)	7,3%(N=6)	-
Discriminar palabras relevantes	23,2% (N=19)	50%(N=41)	20,7% (N=17)	6,1%(N=5)	-	
Rodear/ Subliñar	13,4% (N=11)	23,2% (N=19)	23,2% (N=19)	24,4% (N=20)	15,9% (N=13)	-
Tomar notas	8,5%(N=7)	20,7% (N=17)	31,7% (N=26)	28%(N=23)	11%(N=9)	-
Debuxos e ilustracións	18,3% (N=15)	42,7% (N=35)	31,7% (N=26)	4,9%(N=4)	2,4%(N=2)	-
Avaliar estado	28%(N=23)	62,2% (N=51)	9,8%(N=8)	-	-	-

Táboa 6.16: Estratexias adicionais: porcentaxe de respostas

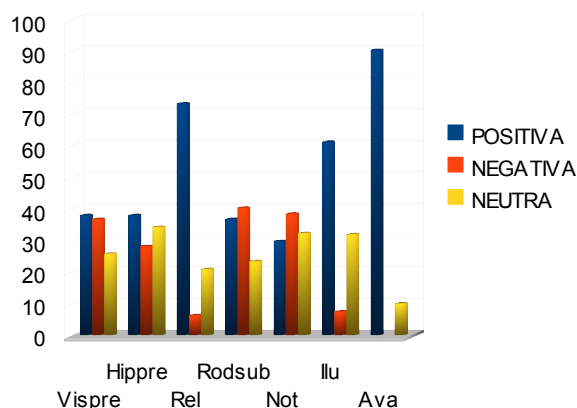


Ilustración 14: Percepción estratexias de lectura LILE adicionais:Vispre(visualización previa), Hippre(hipótese previa contido),Rel(discriminación relevancia palabras desconocidas),Rodsub(rodear e subliñar o texto),Not(toma de notas),Ilu(uso dos debuxos e ilustracións),Ava(avalación do estado da comprensión).

Na ilustración 14 observamos que a estratexia de lectura con respecto á cal existe un maior porcentaxe de percepción positiva de uso é a avalación da comprensión. Un

90,2% dos suxeitos afirman empregala. Dende unha perspectiva metacognitiva, estes resultados son altamente positivos, posto que é fundamental que os suxeitos realicen unha avaliación periódica do seu estado de comprensión con respecto á consecución dos obxectivos da tarefa. A avaliación da comprensión é, por outra banda, un requisito indispensable para que os suxeitos poidan solucionar hipotéticos problemas.

A seguinte estratexia máis empregada é a distinción entre palabras descoñecidas que son relevantes/irrelevantes para a comprensión do texto (un 73,2% dos suxeitos empregan esta estratexia). Constatamos así que os suxeitos aplican dun xeito crítico os seus coñecementos estratéxicos. Esta capacidade crítica é identificada por algúns autores (Hulstijn, 1993; Schramm, 2008) coma unha característica esencial dos bos lectores, que son capaces de investir o seu esforzo cognitivo dun xeito crítico, só naquelas palabras que son funcionais con respecto á consecución da tarefa de lectura.

O uso de elementos paratextuais e tamén elevado, posto que un 61,1% dos suxeitos afirman empregar os debuxos e ilustracións para chegar ó significado dun texto.

Con respecto ó uso de estratexias de lectura tales como a rodear ou subliñar o texto e tomar notas, debemos facer unha consideración. No noso cuestionario só facíamos referencia a que todas as preguntas debían ser interpretadas en referencia á lectura silenciosa en inglés, pero non facíamos ningunha referencia á finalidade da lectura ou ó tipo de tarefa. É por isto, que con respecto a estes dous tipos de estratexias algún suxeito que tomou parte nos estudos piloto manifestou que o seu uso das mesmas variaba en función destas variables, de sorte que si tomaba notas se a lectura era de tipo académico e requiría algún tipo de demostración de coñecementos posterior, pero non adoptaba esta estratexia nun acto de lectura inserido nun contexto de ocio. Debemos ter polo tanto en conta a inexactitude da pregunta. Con todo, un 36,6% dos suxeitos

afirman manipular o texto rodeándoo ou ben subliñándoos. Un 29, 2% dos suxeitos toman notas durante a lectura.

Resulta interesante constatar a porcentaxe minoritaria de suxeitos que refiren empregar estratexias previas ó acto de lectura. Só un 37,8% dos suxeitos afirman realizar unha visualización previa do texto antes de lelo en profundidade; a mesma porcentaxe manifesta xerar unha hipótese previa sobre o contido do texto. Consideramos que existen varias explicacións plausibles. Por unha banda, é posible que a xeración dunha hipótese previa sexa un proceso que se leva a cabo dun xeito inconsciente, como teñen afirmado algúns autores. Pressley e Afflerbach (1995), por exemplo, constataron moi pouca presenza de comentarios referentes ós coñecementos previos nos protocolos orais sobre lectura que investigaron. Convencidos da importancia dos coñecementos previos durante a lectura, chegaron á conclusión de que non estaban presentes nos comentarios dos suxeitos porque operaban a un nivel inconsciente.

Os nosos resultados parecen indicar que os suxeitos non explotan a potencialidade das estratexias de lectura previas. A visualización previa do texto antes da lectura profunda é unha estratexia esencial para que poida ter lugar un aspecto clave dende unha perspectiva metacognitiva: a planificación do acto de lectura. A visualización previa permítelles ós lectores valorar a dificultade cognitiva da tarefa á cal se van enfrontar, así como o tempo e os recursos cognitivos que precisaran. Por outra banda, a visualización previa é esencial para a activación dos esquemas de coñecementos pertinentes. Estes poden, en determinadas circunstancias, exercer un efecto compensatorio ante as dificultades lingüísticas.

6.3.4.4 Estratexias ante palabras descoñecidas

En consonancia coas nosas expectativas, o noso estudo constata que a aparición dunha palabra descoñecida é o elemento percibido de xeito maioritario como causante de problemas de comprensión. Decidimos polo tanto explorar as estratexias empregadas polos suxeitos ante as palabras descoñecidas, consideradas relevantes para a consecución dunha tarefa de comprensión. O enunciado da pregunta 47 do cuestionario era o seguinte: *Cando atopo unha palabra descoñecida, se considero que o significado é importante para comprender o texto e decido facer algo....* Isto significa que partimos do presuposto de que os suxeitos estaban a actuar ante unha palabra descoñecida relevante. Non consideramos polo tanto propiamente o comportamento dos suxeitos ante unha palabra descoñecida, senón ante unha palabra descoñecida considerada relevante.

As estratexias presentadas no cuestionario eran as seguintes:

- deducir o significado usando o contexto
- deducir o significado usando os coñecementos xerais
- deducir o significado polo parecido cunha palabra da L1
- deducir o significado empregando os coñecementos da LE (reglas de formación de palabras, coñecementos sintácticos, regras de puntuación, etc.).

Esta pregunta do cuestionario ofrecía a posibilidade de especificar outras estratexias empregadas ante palabras descoñecidas. Foron dúas as estratexias propostas polos suxeitos: o recurso ó dicionario e o recurso ó dicionario para confirmar unha dedución de significado feita usando o contexto.

Usar contexto para deducir o significado	89%(N=73)
Usar coñecementos xerais para deducir significado	28%(N=28)
Usar parecido palabra L1	24,4%(N=20)
Usar coñecementos LE	36,6%(N=30)
Usar dicionario	32,9%(N=27)
Usar contexto máis dicionario para confirmar	1,2%(N=1)

Táboa 6.17: Estratexias empregadas ante palabra descoñecida relevantes: Porcentaxes de uso.

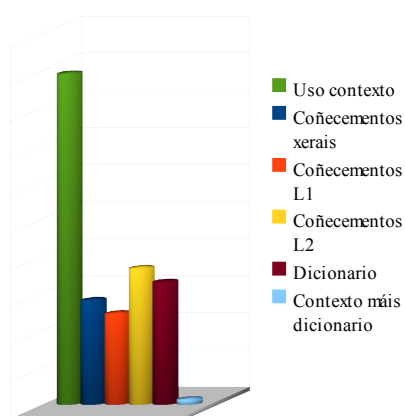


Ilustración 15: Estratexias empregadas ante palabras descoñecidas relevantes

Un 89% dos suxeitos manifestan que ante o descoñecemento dunha palabra realizan unha inferencia do significado baseada no contexto. Esta é unha estratexia de lectura identificada como propia dos bos lectores por Hosenfeld (1977), Stanovich (1980) e Hosenfeld et al. (1981). Segundo Fraser (1999), os suxeitos tenden durante a lectura nunha LE a levar a cabo inferencias baseadas na forma da palabra, malia que este tipo de estratexia adoita conducir a deducións erróneas. Afirma a autora que as inferencias baseadas no contexto son as que producen taxas máis altas de deducións de significado correctas. Estaríamos polo tanto ante un comportamento estratéxico adecuado.

Resulta sorprendente comprobar que só un 32,9% dos suxeitos manifestan empregar o dicionario, cando é un método rápido para obter o significado dunha palabra descoñecida; cremos que existen varias explicacións plausibles. Por unha banda, é posible que os suxeitos, á hora de responder o cuestionario, tivesen en mente un tipo de lectura nun contexto académico, máis particularmente un exame, onde a posibilidade de empregar un dicionario non adoita existir. Por outro lado, é posible que este resultado sexa un reflexo das recomendacións pedagóxicas que apuntan cara ós beneficios de prescindir do dicionario. Como xa foi sinalado con anterioridade, o uso do dicionario é considerado coma unha estratexia que interrompe o acto de lectura (Solé, 2006). Outros autores (Carrell, 1984), interpretan a necesidade de botar man dun dicionario como unha proba irrefutable de que o texto supera o nivel de competencia do suxeito que o está a ler.

Con todo, debemos considerar que a realización de inferencias supón correr o risco de equivocarse no significado. Como apunta Laufer (1997), este risco é tolerable só en certos contextos, máis non naquelas situacións comunicativas que requiren unha comprensión exhaustiva do texto. Debemos ser conscientes de que as expectativas dos suxeitos lectores poden provocar que estes ignoren pistas léxicas ou contextuais para preservar un esquema conceptual previo. Con frecuencia isto supón unha distorsión do contido textual. Por iso apunta Barnett (1988) que é fundamental facer ós lectores conscientes da posibilidade de que as inferencias sexan incorrectas. Como suxire Hulstijn (1993), unha excesiva confianza nas bondades da inferencia pode ter resultados desastrosos. É igualmente necesario considerar que non tódolos textos proporcionan as condicións precisas para que poida ter lugar unha inferencia do significado das palabras descoñecidas.

Resulta sorprendente que só un 1,2% dos suxeitos manifeste combinar a realización da inferencia contextual co uso do dicionario. Probablemente consideren os suxeitos que isto supón unha violación do principio de economía cognitiva, non funcional dende unha perspectiva estratéxica.

6.3.5 Factores obxecto de atribución causal dos fracasos

Analizaremos a continuación as causas ás cales atribúen os suxeitos os seus problemas durante a lectura de textos en LILE. O marco de referencia para a nosa discusión será a teoría da atribución causal de Weiner (1986).

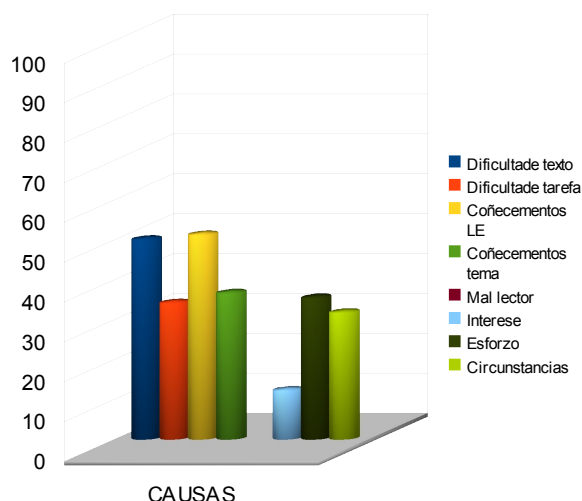


Ilustración 16: Atribución causal dos fracasos nas tarefas de comprensión

A pregunta do cuestionario (número 49) que indagaba sobre as atribucións causais dos suxeitos ofrecían 8 posibles factores para explicar os fracasos nas tarefas de comprensión en LILE, tal e como podemos observar na Ilustración 16.

A análise das atribucións causais dos suxeitos ofrece datos realmente interesantes. Máis da metade dos suxeitos atribúen os seus problemas de comprensión a unha falta de

coñecementos na LILE (51,2% dos suxeitos). Isto significa que os suxeitos conciben a lectura na LILE como un problema fundamentalmente lingüístico.

Consideramos tamén interesante tratar de interpretar estes resultados dende a perspectiva da motivación, tomando como referencia a teoría formulada por Weiner (1986). Dende a teoría da atribución causal formulada por este autor, os fracasos atribuídos ó *self* teñen unha repercusión negativa na autoestima. Estaríamos polo tanto ante unha atribución causal que non sería funcional. Debemos lembrar, por outro lado, que segundo Weiner (1986) o elemento clave na formación de expectativas de éxito futuras é a estabilidade atribuída á causa do fracaso. Sobre a estabilidade que os suxeitos atribúen a este factor (falta de coñecementos na LILE) só podemos ofrecer explicacións hipotéticas. Pode ser interpretado coma un factor relativamente estable e que provoca un estado de indefensión ante unha tarefa de lectura, ó considerar os suxeitos que carecen dunha competencia lingüística que é fundamental para comprender o texto. Existe a posibilidade alternativa de que a atribución dun fracaso nunha tarefa de lectura á falta de competencia lingüística non sexa interpretado como algo estable, posto que o incremento dos coñecementos lingüísticos entra dentro da esfera de control do suxeito lector.

A metade dos suxeitos (50%) manifestan que a dificultade do texto é o motivo dos seus fracasos nas tarefas de lectura. Debemos sinalar que no cuestionario non se especificaba a natureza da dificultade de tal dificultade, pero estabamos a pensar nunha dificultade de tipo lingüístico, por entender que o contido ou a organización dos textos en LILE que manexan habitualmente os suxeitos non son especialmente complexos nese sentido. Vemos confirmada novamente a importancia do compoñente lingüístico na percepción que os suxeitos posúen sobre os seus problemas de lectura.

Dende a perspectiva da teoría da motivación de Weiner (1986) este factor da atribución causal supón unha reformulación do anterior, pero desprazando o *locus* cara a un elemento externo. Así, os fracasos atribuídos a dificultade do texto repercutirían en menor medida na autoestima dos suxeitos. Mais, dado que a dificultade do texto está fóra do control do suxeito, esta atribución causal pode aumentar as expectativas de fracaso dos suxeitos. Neste sentido cremos que sería interesante que os suxeitos valorasen outros elementos, especialmente o papel das estratexias, como compensatorios destas carencias lingüísticas.

Máis dun terzo dos suxeitos atribúen os seus problemas de comprensión a factores de tipo non-lingüístico e fóra do seu control: o tema (36,6%), a tarefa (34,1%) e as circunstancias (31,7%). Este tipo de atribucións causais do fracaso non afectarían á autoestima dos suxeitos, pero provocarían unha sensación de falta de control sobre as fontes dos problemas.

Só un 12,2% dos suxeitos atribúen a unha falta de esforzo os seus problemas de lectura.

Sen dúbida, o resultado máis inesperado é que ningún suxeito considere que as súas dificultades de comprensión poidan ser atribuídas a que sexan malos lectores.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES E PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

7 CONCLUSIONES, E PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

Expoñemos a continuación as conclusións que podemos extraer da nosa investigación sobre o coñecemento que posúen os aprendices de LILE sobre diferentes variables que interveñen no proceso de lectura.

Referirémonos en primeiro lugar ás conclusións que atinxen á variable 'persoa'. Podemos afirmar que predomina entre os aprendices de LILE que tomaron parte neste estudo un autoconcepto positivo como lectores, dende logo máis evidente no caso da L1, onde a valoración media foi de 3,62 (normal-bo), mentres que no caso da LILE a valoración media foi de 2,70 (regular-normal).

Comprobamos que as mulleres que participaron neste estudo posúen un autoconcepto lixeiramente superior ós homes, en ámbalas dúas linguas. No caso da L1, as mulleres obtiveron unha auto-valoración media de 3,67 (lector normal-bo), mentres que a valoración media dos homes foi de 3,44 (lector normal-bo). No caso da LILE, as mulleres obtiveron unha valoración media de 2,70 (lector regular-normal), mentres que no caso dos homes esta auto-valoración media foi lixeiramente inferior (2,67).

Os resultados do noso estudo amosan tamén que o autoconcepto é inferior entre os suxeitos que manifestan non ler con frecuencia en lingua inglesa. Entre estes suxeitos, a media de auto-valoración como lectores foi de 2,35 (lector regular-normal), fronte á valoración media de 2,98 (regular-normal) que manifestaron os suxeitos que afirmaban ler con frecuencia textos en LILE.

En tódolos casos, constatamos que se produce un deterioro no autoconcepto dos lectores como tales no paso da L1 á LE, o que nos permite afirmar que é o compoñente lingüístico o que determina a competencia lectora para os suxeitos enquisados.

Con todo, a pesares de que observamos un descenso na valoración coma lectores ligada á presenza dun código lingüístico diferente ó materno, constatamos a predominancia dun autoconcepto positivo. Segundo diversos autores (Hosenfeld, 1977; Barnett, 1988; Solé, 2006), esta sería unha característica esencial dos lectores eficaces, que confían nas súas posibilidades de enfrontarse á comprensión dun texto en LE. Dende unha perspectiva máis ampla, e aplicando o concepto de autoeficacia procedente da teoría cognitiva social (Bandura, 1997), esta percepción positiva sobre a propia capacidade como lectores tería unha repercusión beneficiosa na motivación e na creación de expectativas de éxito na realización das tarefas de comprensión textual en LILE.

Os resultados referentes á autopercepción dos suxeitos sobre diferentes capacidades e habilidades ligadas á lectura ofrecen datos interesantes. En xeral obtivemos datos de percepción positiva da eficacia superiores ó 50% en todas as capacidades, excepto na capacidade para anticiparse ó contido textual, en cuxo caso os suxeitos manifestaron unha opinión maioritariamente neutra. Dado que a capacidade de anticipación se basea nos coñecementos previos e nas expectativas, parece inevitable que os suxeitos poñan en marcha estes coñecementos ante un texto. Quizás a explicación a esta indiferenza con respecto á anticipación radique precisamente en que opera a un nivel inconsciente, como teñen aventurado outros autores con respecto ós coñecementos previos (Pressley e Afflerbach, 1995: 33).

As taxas máis altas de percepción positiva referida polos suxeitos corresponden coa capacidade para detectar a ausencia de comprensión, xa que un 91,5% dos suxeitos considera que é capaz de decatarse de cando non está a comprender. De ser así, estaríamos ante un funcionamento eficaz da dimensión regulatoria da metacognición.

Debemos ter en conta igualmente que un 90,2% dos suxeitos manifestan que usan de xeito regular a avaliación do estado da comprensión.

Unha das porcentaxes máis baixas de percepción positiva da autoeficacia correspondeuse coa capacidade para avaliar o texto dun xeito crítico (52,4% de percepción positiva), resultado semellante ó obtido por outros autores (Davis e Bistodeau, 1993). Malia que non contamos con datos sobre a percepción dos suxeitos sobre esta mesma capacidade na L1, cremos que quizais a presenza dun código lingüístico sobre o cal os suxeitos posúen só un coñecemento parcial implica un deterioro na súa confianza á hora de avaliar o contido dun xeito crítico. Podería ser que a avaliación crítica do texto pertenza a un nivel interpretativo ó cal os suxeitos teñen un acceso difícil durante a lectura en L1LE, dada a presenza de problemas de comprensión localizados no nivel local e ligados ó desciframento da estrutura superficial do texto (Chang, 2006).

Con respecto ó concepto interiorizado do lector ideal, a característica que obtivo as porcentaxes máis altas de percepción positiva foi a habilidade para captar o significado global do texto. Un 73,2% dos suxeitos está de acordo coa afirmación de que esta é unha das características dun bo lector en L1LE. Ningunha outra habilidade supera o 40% de percepción positiva. Resulta especialmente interesante comprobar que só un 6,1% dos suxeitos consideran que o uso do dicionario sexa pertinente na caracterización dun bo lector. Curiosamente un 45,1% dos suxeitos considera que o uso do dicionario é unha estratexia efectiva e un 48,8% refire usar o dicionario ante a presenza de problemas de comprensión. Interpretamos esta diverxencia dos resultados asumindo que o uso do dicionario é un proceso mecánico que non implica a posta en marcha de

ningunha habilidade especial. Polo tanto, non é considerada unha característica distintiva dun bo lector.

Con respecto ós resultados referentes á variable 'tarefa', os suxeitos enquisados identificanse de xeito maioritario cunha aproximación global á lectura, sen pretensións de comprender todas e cada unha das palabras (59,8%). Malia que non contamos con datos sobre o comportamento real dos suxeitos durante a realización de tarefas de comprensión, estudos previos (Devine, 1998a) amosan unha correspondencia entre os modelos de lectura interiorizados e o comportamento real dos suxeitos. Cremos polo tanto, que é altamente probable que esta aproximación global á lectura, predominante como concepto interiorizado, se corresponda co comportamento real dos suxeitos. Este resultado posúe dúas implicacións relevantes.

Por unha banda, a presenza dunha aproximación global á lectura como comportamento maioritario entre os lectores de LILE sería positiva dende unha perspectiva teórica, tal e como apuntan todas as recomendacións pedagóxicas (Goodman, 1968; Widdowson, 1979; Hosenfeld et al., 1981; Nuttall, 1982; Loew, 1984; Grellet, 1988; Krashen e Terrell, 1988[1983]; Krashen, 1989; Smith, 1994).

Por outra banda, este resultado non apoia estudos previos que apuntan cara á predominancia dunha aproximación local á lectura na LE (Faerch e Kasper, 1986).

As porcentaxes de percepción positiva de elementos dificultosos son baixas en tódolos casos. Só un elemento é percibido como dificultoso por máis da metade dos suxeitos: as palabras descoñecidas, que supoñen un obstáculo para a comprensión para un 53,7% dos enquisados. Este resultado apoia novamente a nosa conclusión de que os suxeitos perciben as limitacións lingüísticas coma o principal problema durante a lectura en LILE.

Esta percepción subxectiva de que as palabras descoñecidas son o verdadeiro obstáculo á comprensión durante a lectura de textos en LILE correspóndese cos resultados de diferentes estudos empíricos que constatan a existencia dun límite lingüístico de natureza léxica e semántica que os suxeitos deben superar antes de poder ler con eficacia (Laufer e Sim, 1985). Asumimos que esta percepción subxectiva dos lectores que tomaron parte no noso estudo reflicte unha preocupación e unha dificultade real, polo tanto cremos que esta dificultade podería ser compensada cun maior coñecemento dos recursos estratéxicos que os suxeitos poden empregar ante o descoñecemento dunha palabra.

Sobre os resultados referentes á percepción dun elemento como non dificultoso, como é o caso dos sons e a pronuncia das palabras, ou a activación dos coñecementos previos, consideramos que poden existir dúas explicacións alternativas: un elemento pode non ser percibido como dificultoso porque o suxeito considere que é capaz de manexalo con efectividade, ou ben porque non o considere importante. Só podemos ofrecer explicacións hipotéticas baseadas nos resultados obtidos noutras partes do cuestionario. Cremos, polo tanto, que a baixa percepción de dificultade da activación dos coñecementos previos (2,4%) debe ser interpretada xunto coa alta percepción de capacidade que referiron os suxeitos a este respecto (87,8%).

Os resultados sobre a variable 'estratexia' ofrecen resultados interesantes. A estratexia considerada efectiva de xeito maioritario (87,8%) é a concentración no significado global do texto, ata tal punto que ningún suxeito está en desacordo coa efectividade da estratexia. Lembremos que é tamén a capacidade atribuída de xeito maioritario a un bo lector (73,2%), e a aproximación a lectura coa que se identifican a meirande parte dos suxeitos enquisados (59,8%). Só outra estratexia, a activación dos

coñecementos previos, supera o 50% de percepción positiva como estratexia eficaz (53,7%).

Cremos que á hora de considerar estes resultados sobre aquelas estratexias que os suxeitos perciben como eficaces, debemos ter en conta resultados de estudos previos que amosan unha correspondencia entre a percepción dos suxeitos e a efectividade real das estratexias (Barnett, 1988: 157).

Ante os problemas de comprensión, os lectores deciden de xeito maioritario volver ó texto e reler (76,9%) e proseguir coa esperanza de que o problema de comprensión se clarifique máis adiante (74,7%). Observamos polo tanto que os suxeitos optan por solucionar os problemas de comprensión apoiándose no contexto (precedente ou posterior), comportamento que ten sido presentado como beneficioso por varios autores (Hosenfeld, 1977; Schramm, 2008: 237).

Os suxeitos refiren un uso do dicionario inferior ó 50%, malia que debemos ter en conta que en moitos contextos académicos non se permite a súa utilización. Esta mesma consideración do contexto no cal se levou a cabo a enquisa debe ser tida en conta ante os baixos resultados de abandono ante unha tarefa de lectura. Só un 2,4% dos suxeitos están de acordo coa posibilidade de abandonar a tarefa de lectura ante un problema de comprensión, pero debemos considerar que esta porcentaxe podería ser máis alta noutros contextos nos cales un abandono non teña consecuencias académicas.

Cando especificamos que o problema de comprensión é o descoñecemento dunha palabra que consideran relevante para a comprensión do texto os resultados indican novamente que os suxeitos recorren o texto para deducir o significado da palabra descoñecida. Destaca a baixa porcentaxe de uso da inferencia contextual confirmada con axuda do dicionario (1,2%).

Os datos obtidos apuntan cara a un uso baixo das estratexias de lectura previas. Só un 37,8% dos suxeitos refiren realizar unha visualización previa do texto ou a xeración dunha hipótese previa. Cremos que os suxeitos lectores deberían ser conscientes dos beneficios ligados á visualización previa do texto, posto que consideramos que esta estratexia é a clave para unha distribución eficaz dos recursos cognitivos durante a lectura. A visualización previa permite comparar as características do texto co obxectivo de lectura e decidir sobre a aproximación máis eficaz á tarefa. Resulta sorprendente que os suxeitos refiran un uso tan baixo da xeración dunha hipótese previa, resultado que interpretamos como unha mostra de que os coñecementos previos operan a un nivel inconsciente.

Con respecto ás actitudes ligadas á lectura nunha LILE só un 15,8% dos suxeitos manifestan que se desaniman frecuentemente cando len na LILE. A súa percepción de éxito no uso das estratexias é tamén maioritariamente positiva: un 87,8% dos suxeitos considera que ten máis éxito que fracaso cando emprega estratexias de lectura. Cremos oportuno incidir nos beneficios que pode reportar esta percepción maioritariamente positiva do éxito no uso de estratexias. Aqueles suxeitos que perciben que controlan o uso das estratexias de lectura, e que perciben ademais que estas estratexias son funcionais con respecto á consecución das tarefas de comprensión, parecen desenvolver unha actitude positiva cara a lectura na LE e cara si mesmos como lectores (Loew, 1984: 302).

As causas ás cales os suxeitos atribúen os seus fracasos nas tarefas de lectura apuntan novamente cara ó factor lingüístico: un 51,2% dos suxeitos consideran que a falta de coñecementos lingüísticos determina os seus problemas de comprensión. Case a mesma porcentaxe de suxeitos (50%) considera que a dificultade do texto está detrás

dos seus problemas de comprensión. A atribución ós factores non-lingüísticos é minoritaria (inferior ó 40% en tódolos casos). Chama especialmente a atención que ningún suxeito atribúa os seus problemas de lectura en LILE a ser un 'mal lector'.

Estes resultados sobre a atribución que os lectores fan das causas dos seus fracasos nas tarefas de comprensión fan evidente que os suxeitos enquisados conciben que o compoñente lingüístico é a variable clave na lectura en LE. Concibida coma unha carencia propia (falta de coñecementos da LILE) ou ben coma unha característica do texto (dificultade do texto), a lingua, instrumento indispensable de acceso á mensaxe, convértese en protagonista do acto de lectura na LE. Semella que se os suxeitos que tomaron parte na nosa enquisa tivesen que responder á pregunta formulada por Alderson en 1984 (é a lectura nunha LE un problema lingüístico ou un problema de lectura?), probablemente se decantarían polo primeiro elemento desta disxuntiva.

Dun xeito global, e tendo en conta tódolos resultados, podemos extraer os seguintes trazos definitorios do coñecemento que os suxeitos posúen sobre os diferentes compoñentes do proceso de lectura:

- malia que posúen un autoconcepto positivo na LE, este é inferior o autoconcepto que posúen como lectores na súa L1,
- consideran que a aproximación máis eficaz á lectura dun texto nunha LE é aquela que aborda o texto dun xeito global,
- consideran que son capaces de detectar os problemas de comprensión, pero teñen dificultades á hora de anticiparse ó contido textual,
- cren que os bos lectores se caracterizan pola súa capacidade para captar o significado xeral do texto,

- as palabras descoñecidas supoñen para eles o principal problema de comprensión,
- consideran que a estratexia de lectura máis eficaz é concentrarse no significado xeral do texto,
- ante un problema de comprensión volven ó texto para reler,
- non contemplan a posibilidade de abandonar a tarefa de lectura ante un problema de comprensión,
- non se desaniman con frecuencia cando len,
- consideran que teñen éxito no seu uso das estratexias de lectura,
- avalían de xeito regular o seu estado da comprensión,
- deciden sobre a relevancia das palabras descoñecidas antes de iniciar un comportamento compensatorio,
- fan un baixo uso das estratexias de lectura previas (visualización previa do texto e xeración dunha idea previa),
- ante unha palabra descoñecida usan de xeito maioritario o contexto para deducir o significado,
- atribúen de xeito maioritario os seus problemas de comprensión á falta de coñecementos da LILE e á dificultade do texto,
- ningún dos suxeitos considera que os seus problemas de comprensión sexan atribuíbles a ser un 'mal lector'.

Coidamos que esta tese pode contribuír a diferentes campos de investigación. En primeiro lugar profunda nunha liña de investigación fértil e transversal: a formación de suxeitos autónomos nas diferentes áreas de aprendizaxe. Dado que a lectura nunha LE é

un proceso altamente individual, que a miúdo ten lugar en soidade, é esencial formar suxeitos que sexan capaces de observar e regular o seu propio comportamento (Finkbeiner, 2006). Esta regulación do comportamento debe ir precedida necesariamente dunha toma de conciencia sobre os propios coñecementos e sobre o propio comportamento.

Na nosa opinión, a propia realización do cuestionario, á marxe do coñecemento que proporciona sobre diversos aspectos ligados á lectura, pode ser empregada coma un instrumento para espertar a conciencia metacognitiva dos aprendices dunha LE. Consideramos que é fundamental invitar ós aprendices dunha LE a reflexionar sobre si mesmos coma elementos do proceso de aprendizaxe, máxime, como é o caso dos suxeitos que tomaron parte no noso estudo, cando estes aprendices serán figuras clave na aprendizaxe doutras persoas.

Cremos que son especialmente interesantes os aspectos metacognitivos ligados á percepción da autoeficacia, polas repercusións transcendentais que poden ter sobre a motivación. A perseveranza na lectura depende en grande medida da percepción da tarefa. Polo tanto, se os aprendices dunha LE consideran que posúen a capacidade para controlar as dificultades da tarefa, aumentará a percepción positiva desta e as posibilidades de que os suxeitos continúen a ler fóra do contexto académico en función dos seus intereses e necesidades.

Con respecto ás estratexias de lectura, mantemos que é esencial, na liña apuntada por diversos autores (Nuttall, 1982: 22, 34; Thompson, 1988: 635; Carrell, 1989: 129; Grabe, 2004: 44) facer ós suxeitos conscientes do amplo espectro de estratexias que poden empregar para solucionar os problemas de comprensión dos textos en LE.

Pensamos que a nosa tese incorpora tamén unha interesante visión subxectiva do proceso de lectura nunha LE, ó incorporar as percepcións que os suxeitos posúen sobre as diferentes variables implicadas. Opinamos que pode ser útil identificar os conceptos interiorizados polos suxeitos, posto que estes poden estar afectando á súa realización das tarefas cognitivas.

Con todo, somos conscientes de que este estudo posúe numerosas limitacións e aspectos mellorables. En primeiro lugar, sería desexable ter empregado un número maior de suxeitos. Debemos considerar tamén que os suxeitos que tomaron parte neste estudo pertencían a un grupo específico de poboación (estudantes de Maxisterio, Especialidade LE), o que pode significar que sexan conscientes de certos aspectos positivos ligados á lectura. Non debemos descartar a posibilidade de que teñan respondido en función destes coñecementos e non do seu comportamento real.

O carácter subxectivo do estudo é outra das súas limitacións: só contamos coas afirmacións dos suxeitos sobre o seu propio comportamento, mais non investigamos este de xeito obxectivo.

Por outra banda, a enquisa empregada contaba coa posibilidade de expresar unha opinión neutra; como sucede na meirande parte dos casos nos cales se proporciona esta opción, existe unha certa tendencia dos suxeitos a decantarse por ela. Con todo, consideramos máis apropiado ofrecer esta opción que obrigar ós suxeitos a decidir dun xeito artificial.

Cremos que esta tese pode servir ademais como punto de partida para diferentes liñas de investigación. Por unha banda, sería interesante profundar na dimensión regulatoria da metacognición aplicada á lectura, mediante a observación dos suxeitos durante a realización das tarefas. Teríamos así a oportunidade de comprobar se

realmente existe unha correspondencia entre os conceptos interiorizados polos lectores e o seu comportamento real.

Por outro lado, cremos que esta liña de investigación podería ser aplicada a outros ámbitos da aprendizaxe dunha LE, co obxectivo de profundar nas conceptualizacións que os suxeitos posúen sobre as diferentes variables ligadas á metacognición (persoa, tarefas e estratexias).

REFERENCIAS

8 REFERENCIAS

- ADAMS, S. J. 1982. "Scripts and the Recognition of Unfamiliar Vocabulary: Enhancing Second Language Reading Skills". *The Modern Language Journal* 66(2), 155-159.
- ALCARAZ VARÓ, E. 1990. *3 Paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.
- ALCARAZ VARÓ, E.; MARTÍNEZ LINARES, M. A. 1997. *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
- AFFLERBACH, P. 2000. "Verbal Reports and Protocol Analysis". En KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, P. D.; BARR, R. (eds.). *Handbook of Reading Research*. Vol. III. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 163-179.
- ALDERSON, J. CH. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALDERSON, J. CH.; LUKMANI, Y. 1989. "Cognition and Reading: Cognitive Levels as Embodied in Test Questions". *Reading in a Foreign Language* 5(2), 253-270.
- ALEXANDER, P. A.; FOX, E. 2004. "A Historical Perspective on Reading Research and Practice". En RUDDALL, R. B.; UNRAU, N. J. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. 5ª ed. Newark: International Reading Association, 33-68.
- ANDERSON, J. R. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- ANDERSON, J. R. 1985. *Cognitive Psychology and Its Implications*. New York: W.H. Freeman and Company.

- ANDERSON, N. J. 1991. "Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing". *The Modern Language Journal* 75(4), 460-472.
- ANDERSON, R. C. 2004. "The Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning, and Memory". En RUDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association, 594-606.
- ANDERSON, R. C.; PEARSON, P. D. 1998. "A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension". En CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 37-55.
- AUSUBEL, D. P. 1963. *The Psychology of meaningful learning*. New York: Grune & Stratton.
- BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- BARNETT, M. A. 1988. "Reading through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension". *The Modern Language Journal* 72(2), 150-162.
- BARRETO TOVAR, C. H.; GUTIÉRREZ AMADOR, L. F.; PINILLA DÍAZ, B. L.; PARRA MORENO, C. 2006. "Límites del constructivismo pedagógico". *Educación y educadores* 9(1), 11-31.
- BARRETT, H. C.; KURZBAN, R. 2006. "Modularity in Cognition: Framing the Debate". *Psychological Review* 113(3), 628-647.
- BARRY, S.; LAZARTE, A. A. 1998. "Evidence for Mental Models: How Do Prior Knowledge, Syntactic Complexity, and Reading Topic Affect Inference Generation in a

- Recall Task for Nonnative Readers of Spanish?”. *The Modern Language Journal* 82(2), 176-193.
- BARTLETT, F. C. 1995[1932]. *Recordar. Estudio de Psicología experimental y social*. Madrid: Alianza Editorial.
- BEAUGRANDE, R. DE. 1980. *Text, Discourse, and Process. Toward a Multidisciplinary Science of Text*. London: Longman.
- BEAUGRANDE, R. DE. 2005[1980-1981]. “Design criteria for process models of reading”. *Reading Research Quarterly* 16, 261-315. En <http://www.beaugrande.com/DesignCriteria.htm> (16/09/2008).
- BEAUGRANDE, R. DE; DRESSLER, W. 1988. *Introduction to Text Linguistics*. London/New York: Longman.
- BELINCHÓN CARMONA, M.; IGOA GONZÁLEZ, J. M.; RIVIÈRE GÓMEZ, A. 1992. *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría*. Madrid: Trotta.
- BENSOUSSAN, M. 1998. “Schema effects in EFL reading comprehension”. *Journal of Research in Reading* 21(3), 213-227.
- BERNABEU MAS, J. R. 2003: “La lectura: ¿Compleja Actividad de Conocimiento?”, *Interlingüística* 14, 151-160.
- BERNHARDT, E. B. 2005. “Progress and procrastination in second language reading”. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 133-150.

- BERNHARDT, E. B.; KAMIL, M. L. 1995. "Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses". *Applied Linguistics* 16(1), 15-34.
- BIALYSTOK, E. 1981. "The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency". *The Modern Language Journal* 65(1), 24-35.
- BOT, K. DE; PARIBAKHT, T. S; WESCHE, M. B. 1997. "Toward a Lexical Processing Model for the Study of Second Language Vocabulary Acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 19: 309-329.
- BRÄTEN, I.; STRØMSØ, H. I. 2003. "A longitudinal think-aloud study of spontaneous strategic processing during the reading of multiple expository texts". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 16, 195-218.
- BROWN, A. L. 1978. "Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition". En GLASER, R. (ed.). *Advances in Instructional Psychology*. Vol. 1. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 77-165.
- BROWN, A. 1987. "Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms". En WEINERT, F. E.; KLUWE, R. H. (eds.). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 65-116.
- BROWN, G.; YULE, G. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANALE, M.; SWAIN, M. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1, 1-47.

- CARRELL, P. L. 1983. "Some issues in Studying the Role of Schemata, or Background Knowledge, in Second Language Comprehension". *Reading in a Foreign Language* 1(2), 81-92.
- CARRELL, P. L. 1984. "Schema theory and ESL Reading Classroom Implications and Applications". *The Modern Language Journal* 68 (4), 332-343.
- CARRELL, P. L. 1989. "Metacognitive Awareness and Second Language Reading". *The Modern Language Journal* 73(2), 121-134.
- CARRELL, P. L. 1991. "Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency?". *Applied Linguistics* 12(2), 159-179.
- CARRELL, P. L. 1998. "Introduction: Interactive approaches to second language reading". En CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 10ª imp. Cambridge: Cambridge University Press, 1-7.
- CHANG, C. 2006. "Effects of Topic Familiarity and Linguistic Difficulty on the Reading Strategies and Mental Representations of Nonnative Readers of Chinese". *Journal of Language and Learning* 4(2), 172-198.
- CLARKE, M. A. 1980. "The Short-Circuit Hypothesis of ESL Reading –Or When Language Competence Interferes with Reading Performance". *The Modern Language Journal* 64(2), 203-209.
- COADY, J. 1979. "A psycholinguistic model of the ESL Reader". En MACKAY, R.; BARKMAN, B.; JORDAN, R. R. (eds.). *Reading in a second language*. Rowley, Mass.: Newbury House, 5-12.

- COHEN, A. 1984. "Studying second language learning strategies: How do we get the information". *Applied Linguistics* 5, 101-111.
- COHEN, A. D. 2005. "Coming to Terms with Language Learner Strategies: What do Experts Think about the Terminology and where would they Direct their Research?". En <http://www.crie.org.nz/research_paper/research.html> (25/11/08).
- COLLINS, V.; DICKSON, S. V.; SIMMONS, D. C.; KAMEENUI, E. J. 1998. "Metacognition and Its Relation to Reading Comprehension: A Synthesis of Research". *NCITE Research Synthesis*. Oregon: National Center to Improve the Tools of Educators, University of Oregon.
- COOK, V. 1993. *Linguistics and SLA*. Houndmills: Macmillan.
- CROW, J. T. 1986. "Receptive Vocabulary Acquisition for Reading Comprehension". *The Modern Language Journal* 70(6): 242-250.
- CUMMINS, J. 1979. "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research* 49: 222-251.
- CUMMINS, J.; SWAIN, M. 1986. *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
- CZIKO, G. A. 1980. "Language Competence and Reading Strategies: A Comparison of First- and Second Language Oral Reading Errors". *Language Learning* 30(1): 101-116.

- DAVIS, J. N.; BISTODEAU, L. 1993. "How Do L1 and L2 Reading Differ? Evidence from Think Aloud Protocols". *The Modern Language Journal* 77(4), 459-472.
- DEVINE, J. 1998a. "A case study of two readers: models of reading and reading performance". En CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 10ª imp. Cambridge: Cambridge University Press, 127-139.
- DEVINE, J. 1998b. "The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching". CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 10ª imp. Cambridge: Cambridge University Press, 260-277.
- DIJK, T. A. VAN; KINTSCH, W. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando: Academic Press.
- DURÁN ESCRIBANO, P. 2001. "Funciones de la lectura en la enseñanza del inglés profesional y académico y estrategias de comprensión lectora". *Didáctica (Lengua y Literatura)* 13, 69-85.
- EHRMAN, M.; OXFORD, R. 1990. "Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting". *The Modern Language Journal* 74(3), 311-327.
- ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. 1984. *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- ERTMER, P. A.; NEWBY, T. J. 1993. "Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo: Una Comparación de los Aspectos Críticos desde la Perspectiva del Diseño de Instrucción". *Performance Improvement Quarterly* 6(4), 50-72.

- ESCORIZA NIETO, J. 2006. *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e intervención*. (UBe. Psicología 3). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- ESKEY, D. E. 1998. "Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers". En CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 10ª imp. Cambridge: Cambridge University Press, 93-100.
- ESKEY, D. E.; GRABE, W. 1998. "Interactive models for second language reading: perspectives on instruction". En CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 10ª imp. Cambridge: Cambridge University Press, 223-238.
- EVERSON, M. E.; KURIYA, Y. 1998. "An Exploratory Study into the Reading Strategies of Learners of Japanese as a Foreign Language". *The Journal of the Association of Teachers of Japanese* 32(1), 1-21.
- FAERCH, C.; KASPER, G. 1986. "The role of comprehension in second-language learning". *Applied Linguistics* 7, 257-274.
- FECTEAU, M. L. 1999. "First and Second-Language Reading Comprehension of Literary Texts". *The Modern Language Journal* 83(4), 475-493.
- FERNÁNDEZ AGÜERO, M.; MONTERO MÉNDEZ, S. 2005. "La lectura en segundas lenguas: análisis de la efectividad de la contextualización previa y sus implicaciones metodológicas". *Porta Linguarum* 3, 35-44.

- FERNÁNDEZ TOLEDO, P. 1999. *Conocimiento previo, esquemas de género y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera*. Tese de doutoramento sen publicar. Murcia: Universidade de Murcia.
- FERSTL, E. V.; KINTSCH, W. 1999. "Learning from Text: Structural Knowledge Assessment in the Study of Discourse Comprehension". En OOSTENDORP, H. VAN; GOLDMAN, S. R. (eds.). *The Construction of Mental Representations during Reading*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 247-277.
- FLAVELL, J. H. 1987. "Speculations about the nature and development of cognition". En WEINERT, F. E; KLUWE, R. H. (eds.). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 21-29.
- FINKBEINER, C. 2006. "EFL and ESL Knowledgeable Reading". *Babylonia* 3(4), 45-49. En <<http://www.babylonia.ch>> (15/10/08).
- FODOR, J. A. 1983. *The Modularity of Mind*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- FRASER, C. A. 1999. "Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading". *Studies in Second Language Acquisition* 21: 225-241.
- FREIXEIRO MATO, X. R., 2006. *Gramática da Lingua Galega IV. Gramática do texto*. Vigo: A Nosa Terra.
- FRIES, C. C. 1963. *Linguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Wilson
- GARCÍA GARCÍA, E. 1993. "La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora". *Didáctica* 5, 87-113.

- GARDNER, R. C. 2007. "Motivation and Second Language Acquisition". *Porta Linguarum* 8: 9-20.
- GARNER, R. 1988. *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- GARNER, R.; ALEXANDER, P. A. 1989. "Metacognition: Answered and Unanswered Questions". *Educational Psychologist* 24(2): 143-158.
- GARROD, S.; SANFORD, A. 1990. "Referential processes in reading: focusing on roles and individuals". En BALOTA, D. A.; FLORES D'ARCAIS, G. B.; RAYNER, K. (eds.). *Comprehension Processes in Reading*. Hillsdale, New Jersey: LEA, 465-485.
- GASS, S. M.; MACKEY, A. 2000. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- GEA RODRÍGUEZ, M. 2007. *Los problemas lectoescritores del alumnado de cuarto de primaria de la comarca de los Vélez*. Tese de doutoramento sen publicar. Granada: Universidade de Granada.
- GOLDMAN, S. R.; RAKESTRAW, J. A. 2000. "Structural Aspects of Constructing Meaning From Text". En KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, P. D.; BARR, R. (eds.). 2000. *Handbook of Reading Research*. Vol III. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 311-335.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. 1992. *Estrategias metacognitivas en la lectura*. Tese de doutoramento sen publicar. Madrid: Universidad complutense de Madrid.

- GOODMAN, K.S. 1967. "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". *The Reading Specialist* 6,126-135.
- GOODMAN, K. S. 1968. "The Psycholinguistic Nature of the Reading Process". En GOODMAN, K. S. (ed.). *The Psycholinguistic Nature of the Reading Process*. Detroit, Michigan: Wayne State University Press, 13-26.
- GOODMAN, K. S. 1982a. "DECODING: From Code to What?". En GOLLASCH, F. V. (ed.). *Language and Literacy: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman. Volume I. Process, Theory, Research*. Boston, Mass.: Routledge & Kegan Paul Ltd., 53-60.
- GOODMAN, K. S. 1982b. "Psycholinguistic Universals in the Reading Process". En GOLLASCH, F. V. (ed.). *Language and Literacy: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman. Volume I. Process, Theory, Research*. Boston, Mass.: Routledge & Kegan Paul Ltd., 63-69.
- GOODMAN, K. S. 1982c[1967]. "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". En GOLLASCH, F. V. (ed.). *Language and Literacy: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman. Volume I. Process, Theory, Research*. Boston, Mass.: Routledge & Kegan Paul Ltd., 33-43.
- GOODMAN, K. S. 1998. "The reading process". En CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 10ª imp. Cambridge: Cambridge University Press, 11-21.

- GOUGH, P. B. 1972. "One Second of Reading". En KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- GRABE, W. 1998. "Reassessing the term "interactive"". En CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 10ª imp. Cambridge: Cambridge University Press, 56-70.
- GRABE, W. 2004. "Research on Teaching Reading". *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 44-69.
- GRAHAM, S. 2006. "Listening comprehension: The learners' perspective". *System* 34, 165-182.
- GRAHAM, S. 2007. "Learner strategies and self-efficacy: Making the connection". *Language Learning Journal* 35(1), 81-93.
- GRELLET, F. 1981. *Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRICE, P. 1975. "Logic and conversation". En COLE, P.; MORGAN, J. L. (eds.). *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*. New York: Academic Press, 102-134.
- GRIFFITHS, C. 2008. "Strategies and good language learners". En GRIFFITHS, C. (ed.). 2008. *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 83-98.

- HAMMADOU, J. 1991. "Interrelationships among Prior Knowledge, Inference, and Language Proficiency in Foreign Language Reading". *The Modern Language Journal* 75(1), 27-38.
- HAMMADOU, J. 2000. "The impact of analogy and content knowledge on reading comprehension: what helps, what hurts". *The Modern Language Journal* 84(1): 38-50.
- HOWATT, A. P. R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HE, T. H. 2008. "Reading for different goals: the interplay of EFL college students' multiple goals, reading strategy use and reading comprehension". *Journal of Research in Reading* 32(2), 224-242.
- HEINZ, P. J. 2004. "Towards enhanced second language reading comprehension assessment: Computerized versus manual scoring of written recall protocols". *Reading in a Foreign Language* 16(2), 97-124.
- HOSENFELD, C. 1977. "A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Nonsuccessful Second Language Learners". *System* 5(2), 110-123.
- HOSENFELD, C.; ARNOLD, V.; KIRCHOFER, J.; LACIURA, J.; WILSON, L. 1981. "Second Language Reading: A Curricular Sequence for Teaching Reading Strategies". *Foreign Language Annals* 14(5), 415-422.
- HSIAO, T.; OXFORD, R. L. 2002. "Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis". *The Modern Language Journal* 86(3), 368-383.

- HSIAO, T. Y.; OXFORD, R. L. 2002. "Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis". *The Modern Language Journal* 86(3), 368-383.
- HUCKIN, T.; COADY, J. 1999. "Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language. A Review". *Studies in Second Language Acquisition* 21: 181-193.
- HUDSON, T. 1998. "The effects of induced schemata on the "short circuit" in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance". En CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 10ª imp. Cambridge: Cambridge University Press, 183-205.
- HULSTIJN, J. H. 1990. "A comparison between the information-processing and the Analysis/Control approaches to language learning". *Applied Linguistics* 11, 30-45.
- HULSTIJN, J. H. 1993. "When Do Foreign-Language Readers Look up the Meaning of Unfamiliar Words? The Influence of Task and Learner Variables". *The Modern Language Journal* 77(2), 139-147.
- HYÖNÄ, J.; NURMINEN, A. M. 2006. "Do adult readers know how they read? Evidence from eye movement patterns and verbal reports". *British Journal of Psychology* 97, 31-50.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. 1983. *Mental Models: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- JUST, M. A.; CARPENTER, P. A. 1987. *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- KERN, R. G. 1989. "Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability". *The Modern Language Journal* 73(2), 135-149.
- KESHAVARZ, M. H.; ATAI, M. R.; MOALLEM, T. 2007. "Content schemata, linguistic simplification, and EFL readers' comprehension and recall". *Reading in a Foreign Language* 19(1), 19-33.
- KINTSCH, W. 1988. "The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model". *Psychological Review* 95(2), 163-182.
- KINTSCH, W. 1998. *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KINTSCH, W. 2004. "The Construction-Integration Model of Text-Comprehension and Its Implications for Instruction". En RUDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: IRA, 1270-1328.
- KNIGHT, S. 1994. "Dictionary Use While Reading: The Effects on Comprehension and Vocabulary Acquisition for Students of Different Verbal Abilities". *The Modern Language Journal* 78(3), 285-299.
- KODA, K. 2004. *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- KRASHEN, S. 1989. "We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis". *The Modern Language Journal* 73(4), 440-464.
- KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. 1988[1983]. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. New York: Prentice Hall.
- KUHN, T. S. 1975. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. 1974. "Toward a theory of automatic information processing in reading". *Cognitive Psychology* 6, 293-263.
- LAUFER, B. 1997. "The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess". En COADY, J; HUCKIN, T. (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 20-34.
- LAUFER, B. 2003. "Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence?". *Canadian Modern Language Review* 59(4), 567-587.
- LAUFER, B.; SIM, D. D. 1985. "Measuring and Explaining the Reading Threshold Needed for English for Academic Purposes Texts". *Foreign Language Annals* 18(5), 405-411.
- LEE, J. 1986. "Background Knowledge and L2 Reading". *The Modern Language Journal* 70(4), 350-354.

- LITTLE, D. 1999. "Developing learner autonomy in the foreign language classroom: A social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles". *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38, 77-88.
- LOEW, H. Z. 1984. "Developing Strategic Reading Skills". *Foreign Language Annals* 17(4), 301-303.
- LÓPEZ ALONSO, C.; SÉRÉ, A. 2001. *La lectura en la lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*. Hamburgo: Buské.
- MACARO, E. 2004. "Fourteen Features of a Language Learner Strategy". En http://www.crie.org.nz/research_paper/research.html (25/11/08).
- MACARO, E. 2006. "Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework". *The Modern Language Journal* 90 (iii), 320-337.
- MANDLER, J. M.; JOHNSON, N. S. 1977. "Remembrance of things parsed: Story structure and recall". *Cognitive Psychology* 9, 111-151.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. 2002. Madrid: Ministerio de Educación , Cultura y Deporte [Traducción ó español de *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. 2001. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation].
- MCLEOD, B.; MCLAUGHLIN B. 1986. "Restructuring or automaticity? Reading in a Second Language". *Language Learning* 36(2), 109-123.

- MENDOZA FILLOLA, A. 1998. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- MEYER, B. J. F. L. 1975. *The Organization of Prose and its Effects on Memory*. Amsterdam: North Holland.
- MITCHELL, R.; MYLES, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. New York: Arnold.
- MOKHTARI, K.; REICHARD, C. 2004. "Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts". *System* 32, 379-394.
- MOLINA NAVARRETE, F. 2002. *La destreza lectora en inglés para fines académicos*. Jaén: Universidad de Jaén.
- MONDRIA, J. A. 2003. "The effects of inferring, verifying and memorizing on the retention of L2 word meanings". *Studies in Second Language Acquisition* 25, 473-499.
- MONDRIA, J. A.; WIT-DE BOER, M. 1991. "The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language". *Applied Linguistics* 12: 249-267.
- MONEREO FONT, C; CLARIANA, M. 1993. *Profesores y Alumnos Estratégicos. Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid: Pascal.
- MORALES VALLEJO, P.; UROSA SANZ, B.; BLANCO BLANCO, A. 2003. *Construcción de Escalas de Actitudes Tipo Likert*. (Cuadernos de estadística 26). Madrid: La Muralla.

- MORLES, A. 1991. "El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente". En PUENTE, A. (di.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide, 261-274.
- MUNBY, J. 1998. *Communicative syllabus design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NAIMAN, N.; FROHLICH, M.; STERN, H.; TODESCO, A. 1978. *The good language learner* (Research in Education Series N° 7). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- NASSAJI, H. 2003. "Higher-Level and Lower-Level Text Processing Skills in Advanced ESL Reading Comprehension". *The Modern Language Journal* 87(2), 261-276.
- NAVARRO, A. 1991. "Procesos perceptivos y atencionales durante la lectura". En PUENTE, A. (dir.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide, 41-72.
- NUTTALL, C. 1982. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heineman Educational Books.
- NYIKOS, M.; OXFORD, R. 1993. "A Factor Analytic Study of Language-Learning Strategy Use: Interpretations from Information-Processing Theory and Social Psychology". *The Modern Language Journal* 77(1), 11-22.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- OAKHILL, J.; GRAHAM, A. 1988. *Becoming a skilled reader*. Oxford: Basil Blackwell.
- OLSON, G. M.; DUFFY, S. A.; MACK, R. L. 1984. "Thinking-out-Loud as a Method for Studying Real-Time Comprehension Processes". En KIERAS, D.; JUST, M. A. (eds.). *New Methods in Reading Comprehension Research*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 253-286.
- OXBROW, G. 1999. "Toward greater autonomy: training in metacognitive and affective learning strategies applied to writing skills in a university context". *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38, 89-108.
- OXFORD, R.L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- OXFORD, R. L. 2000. "Relationship between language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation". *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38: 109-126.
- OXFORD, R. L. 2003. "Language learning styles and strategies: Concepts and relationships". *IRAL* 41, 271-278.
- OXFORD, R.; CROOKALL, D. 1989. "Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues". *The Modern Language Journal* 73(4), 404-419.
- PAPALEONTIOU-LOUCA, E. 2003. "The Concept and Instruction of Metacognition". *Teacher Development* 7(1), 9-30.

- PARIBAKHT, T. S.; WESCHE, M. 1999. "Reading and incidental L2 vocabulary acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 21: 195-224.
- PEREA, M.; ROSA, E. 1999. "Psicología de la lectura y procesamiento léxico visual: Una revisión de técnicas experimentales y de procedimientos de análisis". *Psicológica* 20, 65-90.
- PERFETTI, CH .A.; VAN DYKE, J.; HART, L. 2001. "The Psycholinguistics of Basic Literacy". *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 127-149.
- PIETROSEMOLI, L. 1991. "Competencia lingüística, competencia lectora". En PUENTE, A. (dir.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide, 231-258.
- POGGIOLI, L. 1991. "Investigación en la lectura: antecedentes y tendencias actuales". En PUENTE, A. (dir.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide, 365-396.
- PRAVATT, R. S. 1982. "Relations between semantic memory and reading". En HUTSON, A. B. (ed.). *Advances in Reading/Language Research*. Vol. 1. London: Jai Press Inc., 51-81.
- PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. 1995. *Verbal Protocols of Reading. The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- PUENTE FERRERAS, A. (s.d.). "Evaluación de la metacognición y comprensión de la lectura". En <http://www.fnc.org.ar/pdfs/puente_4.pdf> (15/10/2008)

REDONDO MADRIGAL, M. 1990. "Estrategias lectoras en inglés de escuelas técnicas".

Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas 3.

REDONDO MADRIGAL, M. 1994. "Reading Models in L2: Toward an Interactive Paradigm".

Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas 7, 29-52.

REDONDO MADRIGAL, M. 1995. *El proceso lector en L2: aproximación psico-pragmática y*

su pedagogía en IFE. Tese de doutoramento sen publicar. Alicante: Universidad de Alicante.

RIDGWAY, T. 1994. "Reading Theory and Foreign Language Reading Comprehension".

Reading in a Foreign Language 10(2), 55-76.

RÍOS CABRERA, P. 1991. "Metacognición y comprensión de la lectura". En PUENTE, A. (dir.).

Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid: Pirámide, 275-298.

ROD, E. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University

Press.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. 1991. "Evaluación de la comprensión lectora". En PUENTE, A. (dir.).

Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid: Pirámide, 301-345.

ROSENBLATT, L. M. 1978. *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the*

literary work. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- ROSENBLATT, L. M. 2004. "The transactional theory of reading and writing". En RUDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. 5ªed. Newark Delaware: International Reading Association, 1363-1398.
- RUBIN, J. 1975. "What the good language learner can teach us". *TESOL Quarterly* 9(1): 41-51.
- RUBIN, J. 1981. "Study of Cognitive Processes in Second Language Learning". *Applied Linguistics* 11(2), 117-131.
- RUDELL, R. B.; UNRAU, N. J. 2004a. "Introduction". En RUDELL, R. B.; UNRAU, R. J. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: IRA, 1116-1126.
- RUDELL, R. B.; UNRAU, N. J. 2004b. "Reading as a Meaning Construction Process: The Reader, the Text and the Teacher". En RUDELL, R. B.; UNRAU, R. J. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: IRA, 1462-1521.
- RUMELHART, D. E. 1977. "Understanding and Summarizing Brief Stories". En LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. (eds.). *Basic Processes in Reading. Perception and Comprehension*. Hillsdale, New Jersey: LEA, 265-303.
- RUMELHART, D. E. 2004. "Toward an Interactive Model of Reading". En RUDELL, R. B.; UNRAU, R. J. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: IRA, 1149-1181.
- SADOSKI, M.; PAIVIO, A. 2004. "A Dual Coding Theoretical Model of Reading". En RUDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. 5ªed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1329-1362.

- SAMUELS, S. J. 2004. "Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading Revisited". En RUDELL, R. B .; UNRAU, J. (eds.). *Theoretical Models and Processes in Reading*. 5ª ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1127-1148.
- SAMUELS, S. J.; KAMIL, M. L. 1998 [1984]. "Models of the reading process". In CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 10ª imp. Cambridge: Cambridge University Press, 22-36.
- SAMUELSTEN, M. S.; BRATEN, E. 2005. "Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text". *Scandinavian Journal of Psychology* 44, 107-117.
- SANFORD, A. J.; GARROD, S. 1981. *Understanding written language*. London: Wiley.
- SCHANK, R. C.; ABELSON, R. P. 1977. *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- SCHRAMM, K. 2008. "Reading and good language learners". En GRIFFITHS, C. (ed.). 2008. *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 231-243.
- SEIBERT, L. C. 1945. "A Study of the Practice of Guessing Word Meanings from a Context". *The Modern Language Journal* 29(4), 296-332.
- SELIGER, H. 1983. "The language learner as a linguist: of metaphors and realities". *Applied Linguistics* 4, 179-191.

- SHEOREY, R.; MOKHTARI, K. 2001. "Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers". *System* 29, 431-449.
- SILBERSTEIN, S. 1994. *Techniques and resources in teaching reading*. Oxford: Oxford University Press.
- SMAGORINSKY, P. 2001. "Rethinking protocol from a cultural perspective". *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 233-245.
- SMITH, F. 1994[1971]. *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. 5^a ed. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SOLÉ, I. 2006. *Estrategias de lectura*. 16^a ed. Barcelona: I.C.E.
- SPERBER, D.; WILSON, D. 1986. *Relevance*. Oxford: Blackwell.
- STANOVICH, K. E. 1980. "Toward an Interactive –Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency". *Reading Research Quarterly* 16(1), 32-71.
- STEIN, N. L.; GLENN, C. G. 1979. "An analysis of story comprehension". En FREEDLE, R. O. (ed.). *New directions in discourse processing*(vol. 2). Norwood, N.J.: Ablex.
- STERN, H. H. 1975. "What can we learn from the good language learner?". *Canadian Modern Language Review* 34, 304-318.
- STEVENSON, M.; SHOONEN, R.; DE GLOPPER, K. 2007. "Inhibition or Compensation? A Multidimensional Comparison of Reading Processes in Dutch and English". *Language Learning* 57 (1), 115-154.

- SWAFFAR, J. K. 1985. "Reading Authentic Texts in a Foreign Language". *The Modern Language Journal* 69(1), 15-34.
- SWAFFAR, J. K. 1988. "Readers, Texts, and Second Languages: The Interactive Processes". *The Modern Language Journal* 72(2), 123-149.
- TAIFELLER, G. F. 1996. "L2 Reading Ability: Further Insight into the Short-Circuit Hypothesis". *The Modern Language Journal* 80(4), 461-477.
- TAIFELLER, G. 2005. "Reading for academic purposes: the literacy practices of British, French and Spanish Law and Economics students as background for study abroad". *Journal of Research in Reading* 28(4), 435-451.
- TAIFELLER, G.; PUGH, G. 1998. "Strategies for professional reading in L1 and L2". *Journal of Research in Reading* 21(2), 96-108.
- TANNEN, D. 1978. "The effects of expectations on conversations". *Discourse processes* 1(2), 203-209.
- TANENHAUS, M. K. 1988. "Psycholinguistics: An Overview". En NEWMEYER, F. (ed.). *Linguistics: The Cambridge Survey. Vol. IV. Psychological and Biological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-37.
- THOMPSON, I. 1988. "Reading Research and Its Curricular Implications". *The Slavic and East European Journal* 32(4), 617-642.
- TREMBLAY, P. F.; GARDNER, R. B. 1995. "Expanding the motivation construct in Language Learning". *The Modern Language Journal* 79(4), 505-520.

- ULIJN, J. M.; SALAGER-MEYER, F. 1998. "The professional reader and the text: insights from L2 research". *Journal of Research in Reading* 21(2), 79-95.
- UPTON, T. A.; LEE-THOMPSON, L.CH. 2001. "The Role of the First Language in Second Language Reading". *Studies on Second Language Acquisition* 23, 469-495.
- URIBE MALLARINO, M. R. 2002. *El camino de la lectura. Entre 'topics' y 'marcas de cohesión'. La comprensión lectora en lengua extranjera con atención al contraste español-italiano*. Milán: LED, Edizione Universitarie di Lettere Economia e Diritto.
- USHIODA, E. 2008. "Motivation and good language learners". En GRIFFITHS, C. (ed.). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 19-34.
- USÓ-JUAN, E. 2006. "The Compensatory Nature of Discipline-Related Knowledge and English-Language Proficiency in Reading English for Academic Purposes". *The Modern Language Journal* 90(ii), 210-227.
- VEGA DE, M.; CARREIRAS, M.; GUTIÉRREZ CALVO, M.; ALONSO-QUECUTY, M. L. 1990. *Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- VAN DEN BROEK, P.; YOUNG, M.; TZENG, Y.; LINDER HOLM, T. 1999. "The landscape model of reading: Inferences and on-line construction of a memory representation". En VAN OOSTENDORP, H.; GOLDMAN, S. R. (eds). *The Construction of Mental Representations During Reading*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 71-98.

- VYGOTSKI, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- WARREN, W. H.; NICHOLAS, D. W.; TRABASSO, T. 1979. "Event chains and inferences in understanding narratives". *Cognitive Psychology* 9(1), 77-110.
- WEINER, B. 1986. *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- WEINERT, F. E. 1987. "Metacognition and Motivation as Determinants of Effective Learning and Understanding". En WEINERT, F. E.; KLUWE, R. H. (eds.). 1987. *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1-19.
- WENDEN, A. 1986. "What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts". *Applied Linguistics* 7(2), 186-205.
- WENDEN, A. 1998. "Metacognitive Knowledge and Language Learning". *Applied Linguistics* 19(4), 515-537.
- WENDEN, A. 1999. "An Introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: Beyond the basics". *System* 27, 435-441.
- WIDDOWSON, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

- WIDDOWSON, H. G. 1979. "The process and purpose of reading". En WIDDOWSON, H. G. *Explorations into Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 173-181.
- YAMASHITA, J. 2002. "Mutual compensation between L1 reading ability and L2 language proficiency in L2 reading comprehension". *Journal of Research in Reading* 25(1), 81-95.
- YAMAMORI, K.; ISODA, K.; HIROMORI, T.; OXFORD, R. L. 2003. "Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn and achievement over time". *IRAL* 41, 381-409.
- ZANOTTO GONZÁLEZ, M. 2007. *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. Tese de doutoramento sen publicar. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- ZIMMERMAN, B. J. 2002. "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview". *Theory into Practice* 41(2), 64-70.
- ZVETINA, M. 1987. "From Research to Pedagogy: What Do L2 Reading Studies Suggest?". *Foreign Language Annals* 20(3), 233-238.

ANEXOS

Anexo: proba piloto 1.

A información requirida e as tarefas que che propoñemos a continuación serán empregadas para a realización dun estudo sobre certos aspectos relativos á lectura nas linguas estranxeiras. É importante que realices as actividades dun xeito voluntario, pero con seriedade. Debes ler con atención as instrucións que atoparás ó comezo de cada folla. Se tes algunha dúbida, diríxete á persoa que supervisa a proba, pero non fagas a pregunta en voz alta. Contas cun tempo máximo de 1 hora para a realización desta proba.

Grazas por colaborar connosco neste proxecto.

DATOS PERSOAIS

-Nome: _____
-Idade: _____
-Sexo: Home_ Muller_
-Cantos anos, aproximadamente, levas estudando inglés? _____
-Residiches nalgún país de fala inglesa? _____
De ser así, en cal ou cales? _____
Durante canto tempo? _____
-Cursas estudos universitarios? _____
De ser así, cales? _____
Cursas na actualidade algunha materia relacionada coa lingua inglesa? ____
De ser así, cal ou cales? _____
Posúes algún outro título universitario a maiores do que cursas na actualidade?

-Posúes algún certificado oficial que acredite os teus coñecementos de inglés? _____
De ser así, cal ou cales? _____
-Es capaz de comunicarte nalgunha LE aparte de en inglés? _____
De ser así, en cal ou cales? _____.
-Les habitualmente algún texto en lingua inglesa? _____.
 -periódicos? _____
 -revistas? _____
 -literatura en xeral? _____
 -outros? (por favor, indica cales) _____

Agora pasa á páxina seguinte.

Le o seguinte texto tratando de comprender o seu significado. Cando remates, pasa á páxina seguinte. Ten en conta que non poderás volver a mirar o texto.

Chávez Lives Castro's Dream

FIDEL CASTRO USED HIS REAPPEARANCE ON TV LATE LAST month to show that his health has finally improved. But he also carefully staged the event to send a serious message to the world. He could have had himself filmed alongside his family or his brother and successor, Raúl. Instead, he picked Hugo Chávez: a sign that Fidel possibly views the Venezuelan, and not Raúl, as his true heir.

Chávez was thrilled: he wants nothing better than to inherit Castro's radical mantle, and hopes to overshadow Raúl. Behind this dance, however, lies a more worrisome story. The alliance between Cuba and Venezuela is finally taking shape and becoming a significant force in Latin America. Taking advantage of the failure of Brazil, Mexico, Spain or the United States to show leadership in the region, the Caribbean *caudillos* have begun to extend their influence to Argentina, Bolivia, Ecuador and Nicaragua.

Thanks to Chávez, Fidel is finally realizing a 40-year-old dream. Ever since the early 1960s, Cuba has sought to extend its tropical socialism throughout Latin America. Despite some near misses the model never really took hold; Cuba lacked the economic and military resources to make it happen, nor was the Soviet Union willing to provide sufficient support.

Today, however, circumstances are proving much more amenable. Thanks to Venezuelan aid Cuba has been able to dispatch medical, security and social workers throughout the region: some 20,000 to Venezuela, 3,000 to Bolivia and unknown numbers to Ecuador and Nicaragua. These missionaries may defect every now and then, but by and large, they have remained faithful to the cause. The secret behind their new efforts is Caracas. Chávez has begun using his plentiful oil, and oil money, to finance ambitious Cuban-inspired social policies in his own country and elsewhere, either by providing cheap oil (as in Bolivia and Nicaragua) or by helping ease his friends' financial burdens, as with Argentina. So far, many Latin Americans have responded hungrily to such overtures, for they desperately need the education, health care, housing, and low-cost food and clothing that Caracas and Havana are offering.

The problem is that this largesse has been accompanied by a frightening assault on democracy and a concentration of presidential power in Venezuela, Argentina, Bolivia, Ecuador and Nicaragua.

Agora pasa á páxina seguinte. Non poderás volver a mirar o texto de novo.

Trata de escribir na túa lingua nativa, sexa cal sexa, todo o que lembres sobre o texto que acabas de ler.

Agora pasa á páxina seguinte.

Coñecías algo sobre o tema que aborda o texto antes de lelo?

Agora pasa á páxina seguinte

Responde ás preguntas deste cuestionario. Intenta facelo dun modo sincero, indicando aquilo que realmente fas cando les, aínda que saibas que deberías facer outra cousa. En cada pregunta, indica o teu nivel de acordo/ desacordo con cada afirmación rodeando o número adecuado (1 se estás completamente de acordo, por exemplo, e 5 se estás en total desacordo). Somos conscientes de que moitas das preguntas son ‘relativas’ e a túa resposta dependería de moitos factores. Escolle a resposta que máis se achegue o que adoitas facer. Todas as preguntas (de non especificarse outra cousa) se refiren ó contexto “Cando leo en silencio en inglés, en xeral ...”

- 1.- Son capaz de anticipar o que virá a continuación no texto.
 - 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 2.- Son capaz de recoñecer a diferenza entre os puntos importantes e os detalles que non son tan importantes.
 - 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 3.- Son capaz de relacionar a información que aparece no texto coa información previa que xa lin nese mesmo texto.
 - 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 4.- Son capaz de cuestionar o significado ou a importancia do que o autor do texto di.
 - 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 5.- Son capaz de empregar os meus coñecementos previos e a miña experiencia para entender o contido do texto que estou a ler.
 - 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 6.- Son consciente de cando entendo algo e cando non o estou a entender.
 - 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra

- 4 en desacordo
- 5 totalmente en desacordo
- 7.- Se non entendo algo, sigo lendo e espero que todo se clarifique a medida que avanzo no texto.
 - 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 8.- Se non entendo algo, volvo a ler a parte problemática.
 - 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 9.- Se non entendo algo, retrocedo no texto a un punto anterior á parte problemática e volvo a ler dende aí.
 - 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 10.- Se non entendo algo, miro as palabras que descoñezo no dicionario.
 - 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 11.- Se non entendo algo, deixo o texto e paro de ler.
 - 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 12.- Para entender mellor o texto, concéntrome en pronunciar mentalmente algunhas partes das palabras.
 - 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 13.- Para entender mellor o texto, concéntrome en entender o significado de cada unha das palabras.
 - 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo

14.- Para entender mellor o texto, concéntrome en captar o significado xeral do texto.

- 1 totalmente de acordo
- 2 de acordo
- 3 opinión neutra
- 4 en desacordo
- 5 totalmente en desacordo

15.- Para entender mellor o texto, concéntrome en ser capaz de pronunciar todas as palabras.

- 1 totalmente de acordo
- 2 de acordo
- 3 opinión neutra
- 4 en desacordo
- 5 totalmente en desacordo

16.- Para entender mellor o texto, concéntrome nas estruturas gramaticais.

- 1 totalmente de acordo
- 2 de acordo
- 3 opinión neutra
- 4 en desacordo
- 5 totalmente en desacordo

17.- Para entender mellor o texto, concéntrome en relacionar o texto coa información que xa coñezo sobre o tema.

- 1 totalmente de acordo
- 2 de acordo
- 3 opinión neutra
- 4 en desacordo
- 5 totalmente en desacordo

18.- Para entender mellor o texto, concéntrome en mirar as palabras que descoñezo no dicionario.

- 1 totalmente de acordo
- 2 de acordo
- 3 opinión neutra
- 4 en desacordo
- 5 totalmente en desacordo

19.- Para entender mellor o texto, concéntrome nos detalles do contido do texto.

- 1 totalmente de acordo
- 2 de acordo
- 3 opinión neutra
- 4 en desacordo
- 5 totalmente en desacordo

20.- Para entender mellor o texto, concéntrome na organización do texto.

- 1 totalmente de acordo
- 2 de acordo
- 3 opinión neutra
- 4 en desacordo
- 5 totalmente en desacordo

21.- Unha das cousas que me dificulta a lectura son os sons das palabras.

- 1 totalmente de acordo

- 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 22.- Unha das cousas que me dificulta a lectura é a pronuncia das palabras.
- 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 23.- Unha das cousas que me dificulta a lectura son os problemas para recoñecer certas palabras.
- 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 24.- Unha das cousas que me dificulta a lectura son as estruturas gramaticais.
- 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 25.- Unha das cousas que me dificulta a lectura é relacionar o texto coa información que xa coñezo sobre o tema.
- 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 26.- Unha das cousas que me dificulta a lectura é captar o significado xeral do texto.
- 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 27.- Unha das cousas que me dificulta a lectura é a organización do texto.
- 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo
 - 5 totalmente en desacordo
- 28.- A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para recoñecer as palabras no texto.
- 1 totalmente de acordo
 - 2 de acordo
 - 3 opinión neutra
 - 4 en desacordo

5 totalmente en desacordo

29.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para pronunciar as palabras.

1 totalmente de acordo

2 de acordo

3 opinión neutra

4 en desacordo

5 totalmente en desacordo

30.- A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para entender o significado xeral do texto.

1 totalmente de acordo

2 de acordo

3 opinión neutra

4 en desacordo

5 totalmente en desacordo

31.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para usar un dicionario.

1 totalmente de acordo

2 de acordo

3 opinión neutra

4 en desacordo

5 totalmente en desacordo

32.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para adiviñar o significado das palabras que descoñece.

1 totalmente de acordo

2 de acordo

3 opinión neutra

4 en desacordo

5 totalmente en desacordo

33.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para integrar a información proporcionada polo texto co que el/ela xa coñece sobre o tema.

1 totalmente de acordo

2 de acordo

3 opinión neutra

4 en desacordo

5 totalmente en desacordo

34.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para concentrarse nos detalles do texto.

1 totalmente de acordo

2 de acordo

3 opinión neutra

4 en desacordo

5 totalmente en desacordo

35.- A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para entender a organización do texto.

1 totalmente de acordo

2 de acordo

- 3 opinión neutra
- 4 en desacordo
- 5 totalmente en desacordo

GUSTARÍACHE ENGADIR ALGÚN COMENTARIO SOBRE ALGO QUE TI
FAGAS CANDO LES EN SILENCIO EN INGLÉS?

GUSTARÍACHE ENGADIR ALGÚN COMENTARIO SOBRE A PROBA QUE
ACABAS DE REALIZAR?

**Grazas pola túa colaboración! Estás contribuíndo a mellorar os nosos
coñecementos sobre o proceso de lectura nas linguas estranxeiras.**

Gustaríanos que asinaras a continuación para autorizarnos a empregar estes datos de
xeito totalmente anónimo.

Anexo: Proba Piloto 2

A información requirida e as tarefas que che propoñemos a continuación serán empregadas para a realización dun estudo sobre certos aspectos relativos á lectura nas linguas estranxeiras. É importante que realices as actividades dun xeito voluntario, pero con seriedade. Debes ler con atención as instrucións que atoparás ó comezo de cada folla. Se tes algunha dúbida, diríxete á persoa que supervisa a proba, pero non fagas a pregunta en voz alta. Contas cun tempo máximo de 1 hora para a realización desta proba.

Grazas por colaborar connosco neste proxecto.

DATOS PERSOAIS

-Nome: _____

-Idade: _____

-Sexo: Home_ Muller_

-Cantos anos, aproximadamente, levas estudando inglés? _____

-Residiches nalgún país de fala inglesa? _____

De ser así, en cal ou cales? _____

Durante canto tempo? _____

-Cursas estudos universitarios? _____

De ser así, cales? _____

Cursas na actualidade algunha materia relacionada coa lingua inglesa? _____

De ser así, cal ou cales? _____

Posúes algún outro título universitario a maiores do que cursas na actualidade?

-Posúes algún certificado oficial que acredite os teus coñecementos de inglés? _____

De ser así, cal ou cales? _____

-Es capaz de comunicarte nalgunha LE aparte de en inglés? _____

De ser así, en cal ou cales? _____.

-Les habitualmente algún texto en lingua inglesa? _____.

-periódicos? _____

-revistas? _____

-literatura en xeral? _____

-outros? (por favor, indica cales) _____

Le o seguinte texto tratando de comprender o seu significado. Cando remates, pasa á páxina seguinte. Ten en conta que non poderás volver a mirar o texto.

The mystery of Caspar Hauser

The mystery of Caspar Hauser began in Nuremburg, Germany, about 200 years ago. One morning, the people of the town found a young man standing alone in the square. He was holding a piece of paper in his hand. The paper explained only that he was the son of a soldier. Caspar knew how to say a few words and when given a paper and pencil he wrote his name, but he seemed completely ignorant about everyday life. At first he ate only bread and drank only water, but he gradually got used to ordinary meals. He also learned how to talk properly.

No one ever found out the real truth about his birth, but it is probable that his father kept him in one small room for the whole of his early life. He fed him on bread and gave him water to drink. He tied Caspar up and Caspar never went out, he never spoke to anyone or met other children. In spite of his extraordinary childhood, Caspar was not stupid. He read books and had discussions with teachers and philosophers. News about Caspar spread through Europe and visitors came from abroad to meet him. Unfortunately, he lived only a few years, but his strange life story still fascinates many people.

Agora pasa á páxina seguinte. Non poderás volver a mirar o texto de novo.

Trata de escribir na túa lingua nativa, sexa cal sexa, todo o que lembres sobre o texto que acabas de ler.

Coñecías algo sobre o tema que aborda o texto antes de lelo?

Resposta ás preguntas deste cuestionario. Intenta facelo dun modo sincero, indicando aquilo que realmente fas cando les, aínda que saibas que deberías facer outra cousa. En cada pregunta, indica o teu nivel de acordo/ desacordo con cada afirmación rodeando o número adecuado (1 se estás completamente de acordo, por exemplo, e 5 se estás en total desacordo). Outras preguntas requiren que des a túa opinión. Somos conscientes de que moitas das preguntas son ‘relativas’ e a túa resposta dependería de moitos factores. Escolle a resposta que máis se achegue o que adoitas facer. Todas as preguntas (de non especificarse outra cousa) se refiren ó contexto “Cando leo en silencio en inglés, en xeral ...”

- 1.- Son capaz de anticipar o que virá a continuación no texto.
 - (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 2.- Son capaz de recoñecer a diferenza entre os puntos importantes e os detalles que non son tan importantes.
 - (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 3.- Son capaz de relacionar a información que aparece no texto coa información previa que xa lin nese mesmo texto.
 - (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 4.- Son capaz de cuestionar o significado ou a importancia do que o autor do texto di.
 - (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 5.- Son capaz de empregar os meus coñecementos previos e a miña experiencia para entender o contido do texto que estou a ler.
 - (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 6.- Son consciente de cando entendo algo e cando non o estou a entender.
 - (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

7.- Se non entendo algo, sigo lendo e espero que todo se clarifique a medida que avanzo no texto.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

8.- Se non entendo algo, volvo a ler a parte problemática.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

9.- Se non entendo algo, retrocedo no texto a un punto anterior á parte problemática e volvo a ler dende aí.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

10.- Se non entendo algo, miro as palabras que descoñezo no dicionario.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

11.- Se non entendo algo, deixo o texto e paro de ler.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

12.- Para entender mellor o texto, concéntrome en pronunciar mentalmente algunhas partes das palabras.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

13.- Para entender mellor o texto, concéntrome en entender o significado de cada unha das palabras.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

14.- Para entender mellor o texto, concéntrome en captar o significado xeral do texto.

- (1) totalmente de acordo
- (2) de acordo
- (3) opinión neutra
- (4) en desacordo
- (5) totalmente en desacordo

15.- Para entender mellor o texto, concéntrome en ser capaz de pronunciar todas as palabras.

- (1) totalmente de acordo
- (2) de acordo
- (3) opinión neutra
- (4) en desacordo
- (5) totalmente en desacordo

16.- Para entender mellor o texto, concéntrome nas estruturas gramaticais.

- (1) totalmente de acordo
- (2) de acordo
- (3) opinión neutra
- (4) en desacordo
- (5) totalmente en desacordo

17.- Para entender mellor o texto, concéntrome en relacionar o texto coa información que xa coñezo sobre o tema.

- (1) totalmente de acordo
- (2) de acordo
- (3) opinión neutra
- (4) en desacordo
- (5) totalmente en desacordo

18.- Para entender mellor o texto, concéntrome en mirar as palabras que descoñezo no dicionario.

- (1) totalmente de acordo
- (2) de acordo
- (3) opinión neutra
- (4) en desacordo
- (5) totalmente en desacordo

19.- Para entender mellor o texto, concéntrome nos detalles do contido do texto.

- (1) totalmente de acordo
- (2) de acordo
- (3) opinión neutra
- (4) en desacordo
- (5) totalmente en desacordo

20.- Para entender mellor o texto, concéntrome na organización do texto.

- (1) totalmente de acordo
- (2) de acordo
- (3) opinión neutra
- (4) en desacordo
- (5) totalmente en desacordo

21.- Unha das cousas que me dificulta a lectura son os sons das palabras.

- (1) totalmente de acordo

- (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 22.- Unha das cousas que me dificulta a lectura é a pronuncia das palabras.
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 23.- Unha das cousas que me dificulta a lectura son os problemas para recoñecer certas palabras.
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 24.- Unha das cousas que me dificulta a lectura son as estruturas gramaticais.
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 25.- Unha das cousas que me dificulta a lectura é relacionar o texto coa información que xa coñezo sobre o tema.
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 26.- Unha das cousas que me dificulta a lectura é captar o significado xeral do texto.
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 27.- Unha das cousas que me dificulta a lectura é a organización do texto.
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 28.- A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para recoñecer as palabras no texto.
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

29.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para pronunciar as palabras.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

30.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para entender o significado xeral do texto.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

31.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para usar un dicionario.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

32.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para adiviñar o significado das palabras que descoñece.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

33.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para integrar a información proporcionada polo texto co que el/ela xa coñece sobre o tema.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

34.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para concentrarse nos detalles do texto.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

35.- A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para entender a organización do texto.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

- (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 36.- Antes de empezar a ler o texto en profundidade, bóttolle un vistazo xeral.
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 37.- Antes de empezar a ler o texto normalmente xa me fago unha idea sobre o tema:
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 38.- Cando atopo unha palabra que non coñezo, sei distinguir se é importante ou non para entender o texto:
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 39.- Normalmente subliño ou rodeo o texto cando leo:
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 40.- Normalmente tomo notas cando leo:
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 41.- Os debuxos e ilustracións sérveme para comprender o texto:
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 42.- Mentres leo, vou avaliando se estou ou non a entender o que leo:
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 43.- Desanimome con moita frecuencia cando leo en inglés:
- (1) totalmente de acordo

- (2) de acordo
- (3) opinión neutra
- (4) en desacordo
- (5) totalmente en desacordo

44.- Como lector na miña lingua nativa, considérome:

- (1) un mal lector
- (2) un lector regular
- (3) un lector normal
- (4) un bo lector
- (5) un excelente lector

45.- Como lector de INGLÉS COMO LE, considérome:

- (1) un mal lector
- (2) un lector regular
- (3) un lector normal
- (4) un bo lector
- (5) un excelente lector

46.- Se tivera que identificarme con un modo de lectura cando leo en inglés, sería con:

- (1) Vou palabra a palabra, descifrando o significado do texto.
- (2) Aproxímome ó texto dun xeito global, non pretendo entender todas as palabras.
- (3) OUTRO (Especifica):

47.- Cando atopo unha palabra descoñecida, se considero que o significado é importante para comprender o texto e decido facer algo (PODES MARCAR VARIAS OPCIONES):

- (1) Deduzo o significado polo contexto.
- (2) Deduzo o significado polos meus coñecementos xerais.
- (3) Deduzo o significado polo parecido cunha palabra da miña lingua materna.
- (4) Deduzo o significado usando os meus coñecementos da LE (reglas de formación de palabras, coñecementos sintácticos, regras de puntuación, etc.)
- (5) OUTROS (Especifica):

48.- En xeral, cando teño problemas para comprender un texto en inglés e aplico algunha estratexia creo que:

- (1) Teño éxito máis veces que fracaso.
- (2) Fracaso máis veces que teño éxito.

GUSTARÍACHE ENGADIR ALGÚN COMENTARIO SOBRE ALGO QUE TI FAGAS CANDO LES EN SILENCIO EN INGLÉS?

GUSTARÍACHE ENGADIR ALGÚN COMENTARIO SOBRE A PROBA QUE ACABAS DE REALIZAR?

Grazas pola túa colaboración! Estás contribuíndo a mellorar os nosos coñecementos sobre o proceso de lectura nas linguas estranxeiras.

Gustaríanos que asinaras a continuación para autorizarnos a empregar estes datos de xeito totalmente anónimo.



Anexo: estudo definitivo.

A información requirida e as tarefas que che propoñemos a continuación serán empregadas para a realización dun estudo sobre certos aspectos relativos á lectura nas linguas estranxeiras. É importante que realices as actividades dun xeito voluntario, pero con seriedade. Debes ler con atención as instrucións que atoparás ó comezo de cada folla. Se tes algunha dúbida, diríxete á persoa que supervisa a proba, pero non fagas a pregunta en voz alta. Contas cun tempo máximo de 1 hora para a realización desta proba.

Grazas por colaborar connosco neste proxecto.

DATOS PERSOAIS

-Nome: _____

-Idade: _____

-Sexo: Home_ Muller_

-Cantos anos, aproximadamente, levas estudando inglés? _____

-Residiches nalgún país de fala inglesa? _____

De ser así, en cal ou cales? _____

Durante canto tempo? _____

-Cursas estudos universitarios? _____

De ser así, cales? _____

Cursas na actualidade algunha materia relacionada coa lingua inglesa? ____

De ser así, cal ou cales? _____

Posúes algún outro título universitario a maiores do que cursas na actualidade?

-Posúes algún certificado oficial que acredite os teus coñecementos de inglés? _____

De ser así, cal ou cales? _____

-Es capaz de comunicarte nalgunha LE aparte de en inglés? _____

De ser así, en cal ou cales? _____.

-Les habitualmente algún texto en lingua inglesa? _____.

-periódicos? _____

-revistas? _____

-literatura en xeral? _____

-outros? (por favor, indica cales) _____

Le o seguinte texto tratando de comprender o seu significado. Cando remates, pasa á páxina seguinte. Ten en conta que non poderás volver a mirar o texto.

The mystery of Caspar Hauser

The mystery of Caspar Hauser began in Nuremburg, Germany, about 200 years ago. One morning, the people of the town found a young man standing alone in the square. He was holding a piece of paper in his hand. The paper explained only that he was the son of a soldier. Caspar knew how to say a few words and when given a paper and pencil he wrote his name, but he seemed completely ignorant about everyday life. At first he ate only bread and drank only water, but he gradually got used to ordinary meals. He also learned how to talk properly.

No one ever found out the real truth about his birth, but it is probable that his father kept him in one small room for the whole of his early life. He fed him on bread and gave him water to drink. He tied Caspar up and Caspar never went out, he never spoke to anyone or met other children. In spite of his extraordinary childhood, Caspar was not stupid. He read books and had discussions with teachers and philosophers. News about Caspar spread through Europe and visitors came from abroad to meet him. Unfortunately, he lived only a few years, but his strange life story still fascinates many people.

Agora pasa á páxina seguinte. Non poderás volver a mirar o texto de novo.

Trata de escribir na túa lingua nativa, sexa cal sexa, todo o que lembres sobre o texto que acabas de ler.

Coñecías algo sobre o tema que aborda o texto antes de lelo?

Resposta ás preguntas deste cuestionario. Intenta facelo dun modo sincero, indicando aquilo que realmente fas cando les, aínda que saibas que deberías facer outra cousa. En cada pregunta, indica o teu nivel de acordo/ desacordo con cada afirmación rodeando o número adecuado (1 se estás completamente de acordo, por exemplo, e 5 se estás en total desacordo). Outras preguntas requiren que des a túa opinión. Somos conscientes de que moitas das preguntas son ‘relativas’ e a túa resposta dependería de moitos factores. Escolle a resposta que máis se achegue o que adoitas facer. Todas as preguntas (de non especificarse outra cousa) se refiren ó contexto “Cando leo en silencio en inglés, en xeral ...”

- 1.- Son capaz de anticipar o que virá a continuación no texto.
 - (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 2.- Son capaz de recoñecer a diferenza entre os puntos importantes e os detalles que non son tan importantes.
 - (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 3.- Son capaz de relacionar a información que aparece no texto coa información previa que xa lin nese mesmo texto.
 - (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 4.- Son capaz de cuestionar o significado ou a importancia do que o autor do texto di.
 - (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 5.- Son capaz de empregar os meus coñecementos previos e a miña experiencia para entender o contido do texto que estou a ler.
 - (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 6.- Son consciente de cando entendo algo e cando non o estou a entender.
 - (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

7.- Se non entendo algo, sigo lendo e espero que todo se clarifique a medida que avanzo no texto.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

8.- Se non entendo algo, volvo a ler a parte problemática.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

9.- Se non entendo algo, retrocedo no texto a un punto anterior á parte problemática e volvo a ler dende aí.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

10.- Se non entendo algo, miro as palabras que descoñezo no dicionario.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

11.- Se non entendo algo, deixo o texto e paro de ler.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

12.- Para entender mellor o texto, concéntrome en pronunciar mentalmente algunhas partes das palabras.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

13.- Para entender mellor o texto, concéntrome en entender o significado de cada unha das palabras.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

14.- Para entender mellor o texto, concéntrome en captar o significado xeral do texto.

- (1) totalmente de acordo
- (2) de acordo
- (3) opinión neutra
- (4) en desacordo
- (5) totalmente en desacordo

15.- Para entender mellor o texto, concéntrome en ser capaz de pronunciar todas as palabras.

- (1) totalmente de acordo
- (2) de acordo
- (3) opinión neutra
- (4) en desacordo
- (5) totalmente en desacordo

16.- Para entender mellor o texto, concéntrome nas estruturas gramaticais.

- (1) totalmente de acordo
- (2) de acordo
- (3) opinión neutra
- (4) en desacordo
- (5) totalmente en desacordo

17.- Para entender mellor o texto, concéntrome en relacionar o texto coa información que xa coñezo sobre o tema.

- (1) totalmente de acordo
- (2) de acordo
- (3) opinión neutra
- (4) en desacordo
- (5) totalmente en desacordo

18.- Para entender mellor o texto, concéntrome en mirar as palabras que descoñezo no dicionario.

- (1) totalmente de acordo
- (2) de acordo
- (3) opinión neutra
- (4) en desacordo
- (5) totalmente en desacordo

19.- Para entender mellor o texto, concéntrome nos detalles do contido do texto.

- (1) totalmente de acordo
- (2) de acordo
- (3) opinión neutra
- (4) en desacordo
- (5) totalmente en desacordo

20.- Para entender mellor o texto, concéntrome na organización do texto.

- (1) totalmente de acordo
- (2) de acordo
- (3) opinión neutra
- (4) en desacordo
- (5) totalmente en desacordo

21.- Unha das cousas que me dificulta a lectura son os sons das palabras.

- (1) totalmente de acordo

- (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 22.- Unha das cousas que me dificulta a lectura é a pronuncia das palabras.
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 23.- Unha das cousas que me dificulta a lectura son os problemas para recoñecer certas palabras.
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 24.- Unha das cousas que me dificulta a lectura son as estruturas gramaticais.
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 25.- Unha das cousas que me dificulta a lectura é relacionar o texto coa información que xa coñezo sobre o tema.
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 26.- Unha das cousas que me dificulta a lectura é captar o significado xeral do texto.
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 27.- Unha das cousas que me dificulta a lectura é a organización do texto.
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 28.- A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para recoñecer as palabras no texto.
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

29.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para pronunciar as palabras.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

30.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para entender o significado xeral do texto.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

31.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para usar un dicionario.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

32.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para adiviñar o significado das palabras que descoñece.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

33.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para integrar a información proporcionada polo texto co que el/ela xa coñece sobre o tema.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

34.-A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para concentrarse nos detalles do texto.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

(3) opinión neutra

(4) en desacordo

(5) totalmente en desacordo

35.- A persoa que mellor le en inglés dos meus coñecidos é un bo lector grazas á súa habilidade para entender a organización do texto.

(1) totalmente de acordo

(2) de acordo

- (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 36.- Antes de empezar a ler o texto en profundidade, bóttolle un vistazo xeral.
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 37.- Antes de empezar a ler o texto normalmente xa me fago unha idea sobre o tema:
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 38.- Cando atopo unha palabra que non coñezo, sei distinguir se é importante ou non para entender o texto:
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 39.- Normalmente subliño ou rodeo o texto cando leo:
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 40.- Normalmente tomo notas cando leo:
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 41.- Os debuxos e ilustracións sérveme para comprender o texto:
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 42.- Mentres leo, vou avaliando se estou ou non a entender o que leo:
- (1) totalmente de acordo
 - (2) de acordo
 - (3) opinión neutra
 - (4) en desacordo
 - (5) totalmente en desacordo
- 43.- Desanimome con moita frecuencia cando leo en inglés:
- (1) totalmente de acordo

- (2) de acordo
- (3) opinión neutra
- (4) en desacordo
- (5) totalmente en desacordo

44.-Como lector na miña lingua nativa, considérome:

- (1) un mal lector
- (2) un lector regular
- (3) un lector normal
- (4) un bo lector
- (5) un excelente lector

45.- Como lector de INGLÉS COMO LE, considérome:

- (1) un mal lector
- (2) un lector regular
- (3) un lector normal
- (4) un bo lector
- (5) un excelente lector

46.-Se tivera que identificarme con un modo de lectura cando leo en inglés, sería con:

- (1) Vou palabra a palabra, descifrando o significado do texto.
- (2) Aproxímome ó texto dun xeito global, non pretendo entender todas as palabras.
- (3) O meu modo de ler depende do texto e da tarefa de comprensión.
- (4) OUTRO (Especifica):

47.-Cando atopo unha palabra descoñecida, se considero que o significado é importante para comprender o texto e decido facer algo (PODES MARCAR VARIAS OPCIÓNES):

- (1) Deduzo o significado polo contexto.
- (2) Deduzo o significado polos meus coñecementos xerais.
- (3) Deduzo o significado polo parecido cunha palabra da miña lingua materna.
- (4) Deduzo o significado usando os meus coñecementos da LE (reglas de formación de palabras, coñecementos sintácticos, regras de puntuación, etc.)
- (5) OUTROS (Especifica):

48.-En xeral, cando teño problemas para comprender un texto en inglés e aplico algunha estratexia creo que:

- (1) Teño éxito máis veces que fracaso.
- (2) Fracaso máis veces que teño éxito.

49.-En xeral, cando non consigo comprender un texto en inglés, creo que o motivo é ... (PODES MARCAR VARIAS OPCIÓNES):

- (1) Que o texto é moi difícil.
- (2) Que a tarefa de comprensión é difícil.

- (3)Que non posúo suficientes coñecementos de inglés.
- (4)Que non posúo suficientes coñecementos do tema.
- (5)Que son un mal lector.
- (6)Que non me interesa a tarefa.
- (7)Que non me esforcei o suficiente.
- (8)Factores circunstanciais (mal día, mala sorte, ...)
- (9)OUTROS (Especifica):

GUSTARÍACHE ENGADIR ALGÚN COMENTARIO SOBRE ALGO QUE TI
FAGAS CANDO LES EN SILENCIO EN INGLÉS?

GUSTARÍACHE ENGADIR ALGÚN COMENTARIO SOBRE A PROBA QUE
ACABAS DE REALIZAR?

Grazas pola túa colaboración! Estás contribuíndo a mellorar os nosos
coñecementos sobre o proceso de lectura nas linguas estranxeiras.

Gustaríanos que asinaras a continuación para autorizarnos a empregar estes
datos de xeito totalmente anónimo.

Anexo: gráficas.

PERCEPCIÓN DA EFICACIA EN ASPECTOS BÁSICOS DA LECTURA (anticipación, discriminación información relevante, relación de información textual, cuestionamiento crítico do texto, aplicación coñecementos previos, percepción ausencia de comprensión)

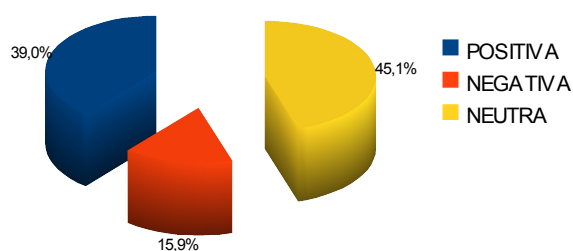


Ilustración 17: Percepción capacidade de anticipación

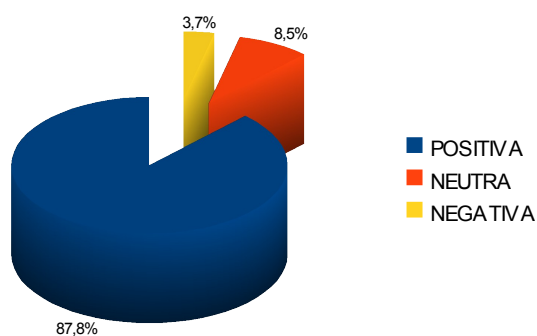


Ilustración 18: Percepción capacidade discriminación información relevante

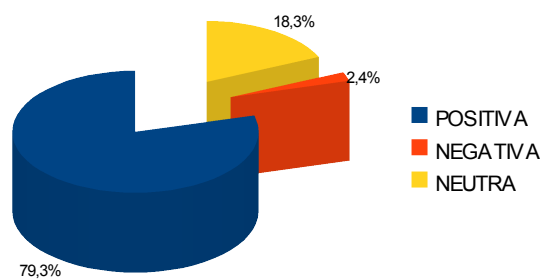


Ilustración 19: Percepción capacidad relación información textual

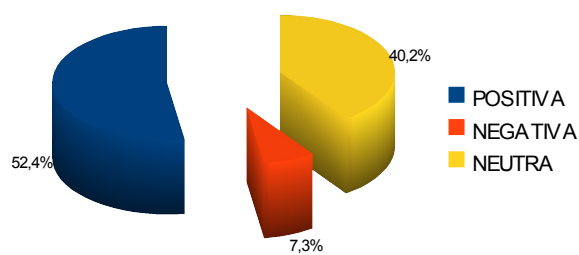


Ilustración 20: Percepción capacidad cuestionamiento crítico contenido

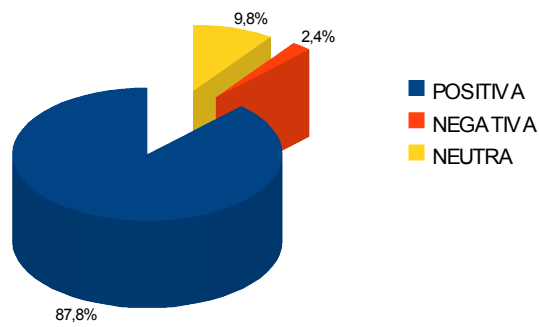


Ilustración 21: Percepción capacidad de aplicación conocimientos previos

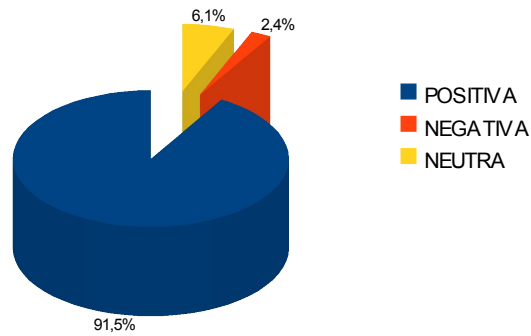


Ilustración 22: Percepción capacidad para detectar ausencia comprensión

CONCEPTO DO LECTOR IDEAL
(Recoñecemento automático das palabras, pronuncia das palabras, comprensión do significado global, uso dicionario, inferencia significado das palabras descoñecidas, activación dos coñecementos previos, concentración nos detalles do contido, comprensión da organización textual)

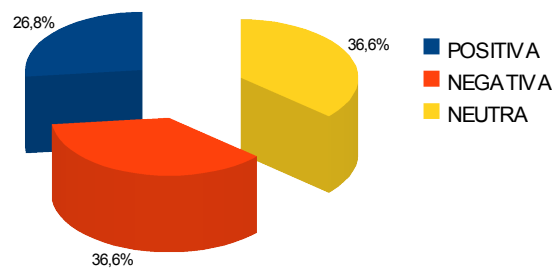


Ilustración 23: Lector ideal: recoñecemento automático das palabras

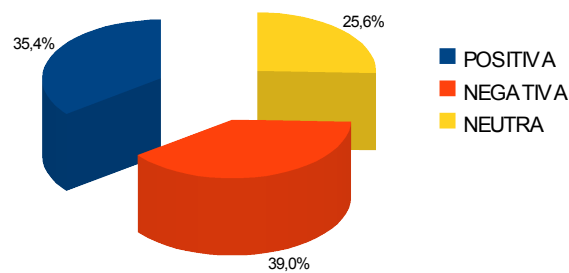


Ilustración 24: Lector ideal: pronuncia das palabras

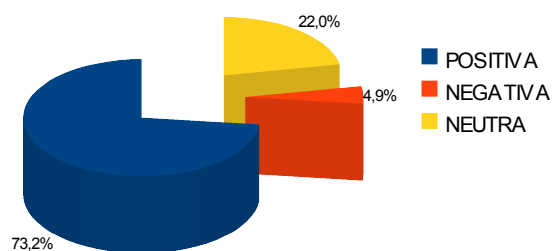


Ilustración 25: Lector ideal: comprensión do significado global

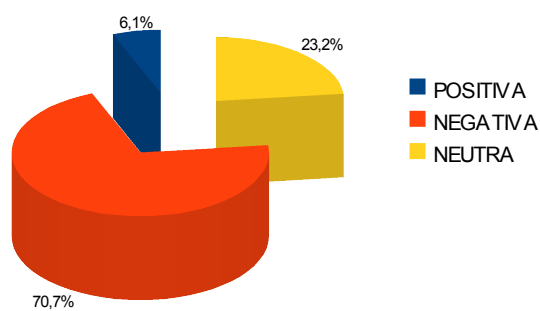


Ilustración 26: Lector ideal: uso do dicionario

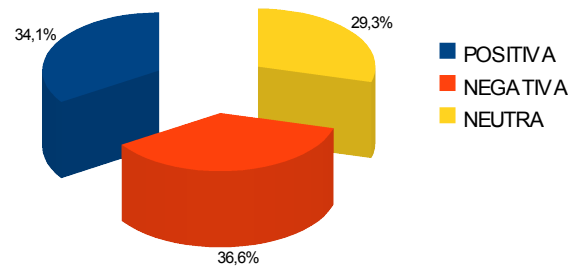


Ilustración 27: Lector ideal: inferencia significado das palabras desconocidas

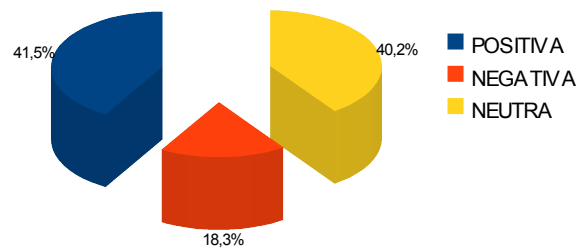


Ilustración 28: Lector ideal: activación dos coñecementos previos

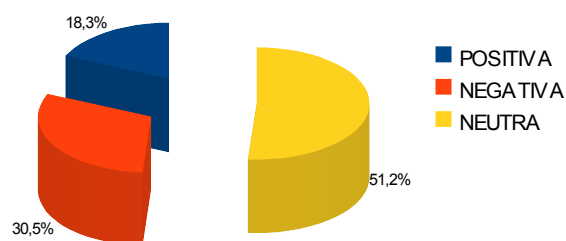


Ilustración 29: Lector ideal: concentración nos detalles do contido

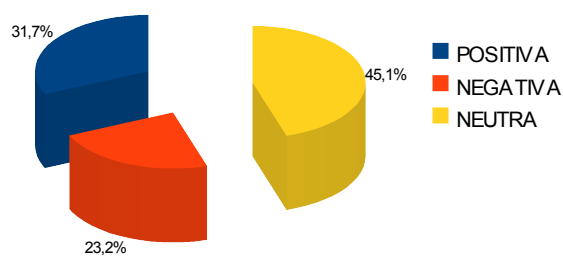


Ilustración 30: Lector ideal: comprensión da organización textual

COÑECEMENTOS METACOGNITIVOS SOBRE A VARIABLE TAREFA

ELEMENTOS PERCIBIDOS COMO DIFICULTOSOS (sons das palabras, pronuncia das palabras, palabras descoñecidas, estruturas gramaticais, coñecemento previo, significado xeral, organización textual)

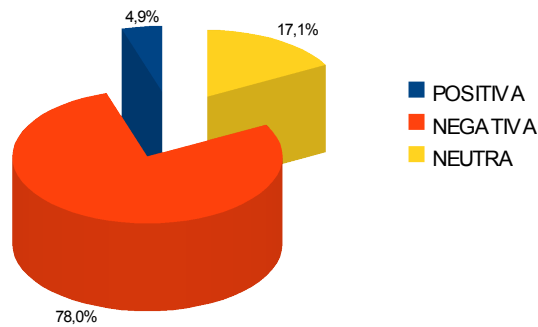


Ilustración 31: Dificultade: sons das palabras

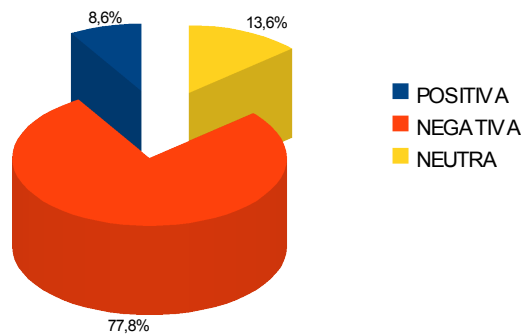


Ilustración 32: Dificultade: pronuncia das palabras

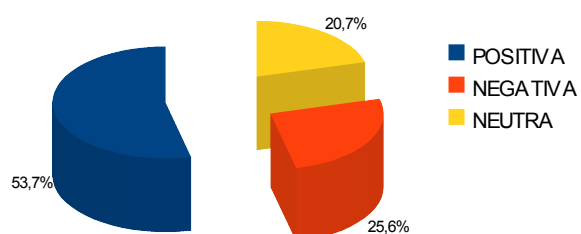


Ilustración 33: Dificultade: palabras desconocidas

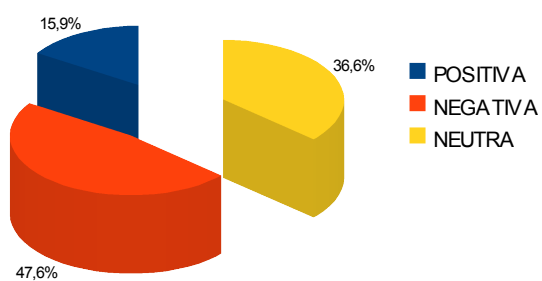


Ilustración 34: Dificultade: estruturas gramaticais

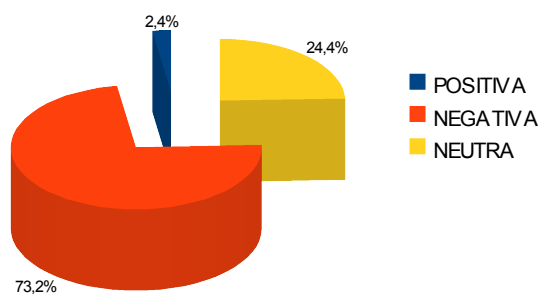


Ilustración 35: Dificultade: aplicación coñecementos previos

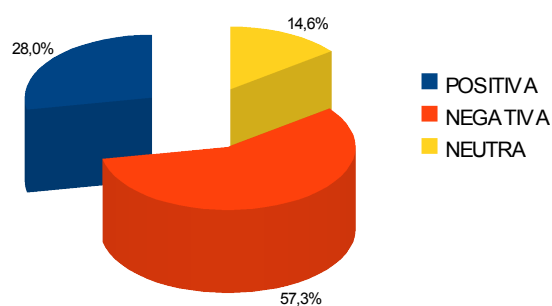


Ilustración 36: Dificultade: significado xeral

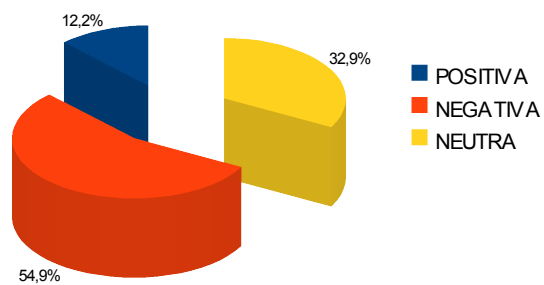


Ilustración 37: Dificultade: organización textual

COÑECEMENTOS METACOGNITIVOS SOBRE A VARIABLE ESTRATEGIA

ESTRATEGIAS CONSIDERADAS EFECTIVAS (pronuncia mental de partes das palabras, concentración no significado de cada unha das palabras, concentración no significado xeral, concentración na pronuncia de todas as palabras, concentración nas estruturas gramaticais, activación dos coñecementos previos, uso do dicionario, concentración nos detalles do contido, concentración na organización textual).

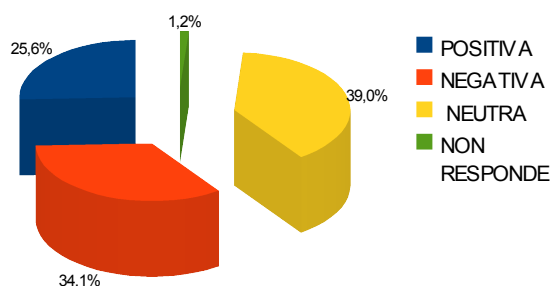


Ilustración 38: Efectividade: pronuncia mental de partes das palabras

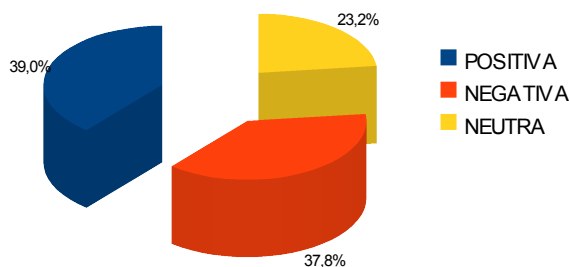


Ilustración 39: Efectividade: concentración no significado illado das palabras

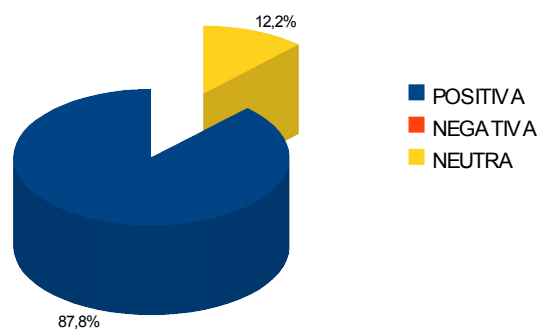


Ilustración 40: Efectividad: concentración no significado xeral

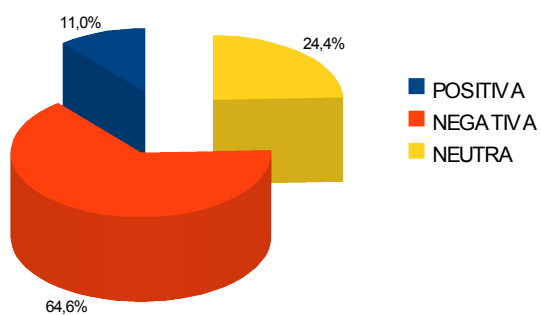


Ilustración 41: Efectividade: pronuncia de tódalas palabras

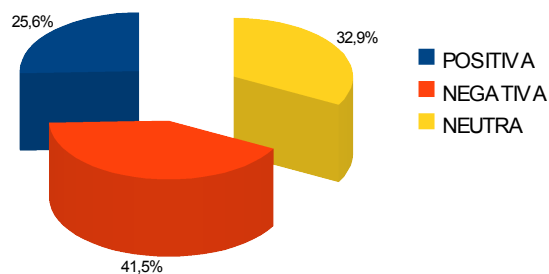


Ilustración 42: Efectividade: concentração nas estruturas gramaticais

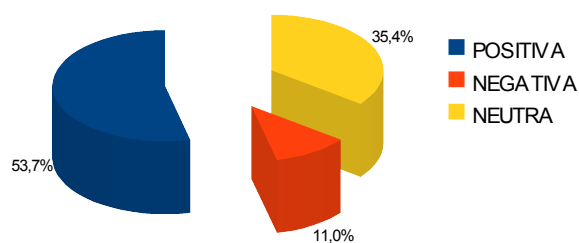


Ilustración 43: Efectividade: activación dos coñecementos previos

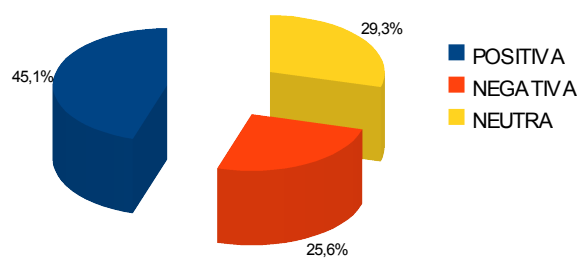


Ilustración 44: Efectividade: uso do dicionario

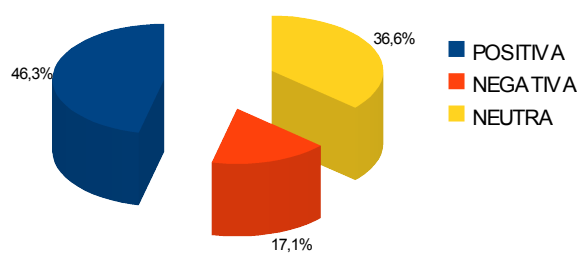


Ilustración 45: Efectividade: concentración nos detalles do contido

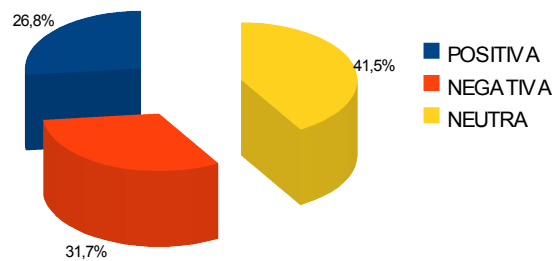


Ilustración 46: Efectivade: concentración na organización textual

ESTRATEGIAS EMPREGADAS ANTE PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN (Avanzar no texto, reler, retroceder e reler, usar diccionario, abandonar)

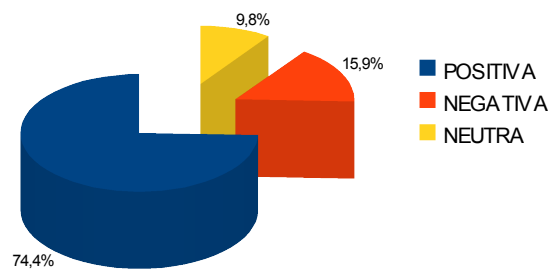


**Ilustración 47: Ante problema de comprensión:
avanzar**

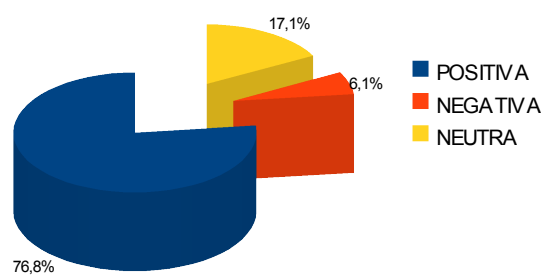


**Ilustración 48: Ante problema de comprensión:
reler**

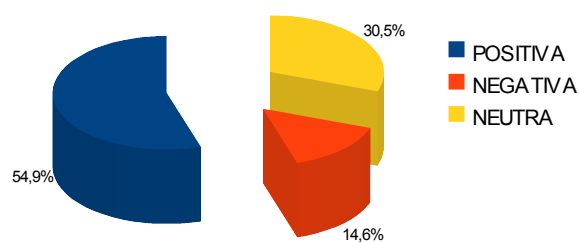


**Ilustración 49: Ante erro de comprensión:
retroceder e releer**

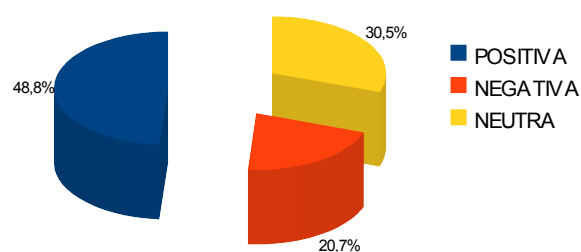


**Ilustración 50: Ante problema de comprensión:
dicionario**

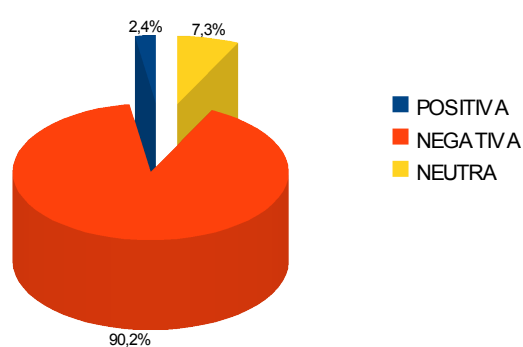


**Ilustración 51: Ante problema de comprensión:
abandono**

ESTRATEGIAS ADICIONAIS

(Visualización previa, xeración idea previa, discriminación relevancia palabras descoñecidas, subliñar ou rodear, tomar notas, uso de debuxos e ilustracións, avaliación do estado de comprensión)

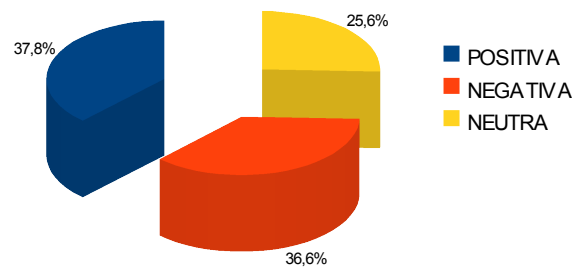


Ilustración 52: Estratexia: visualización previa

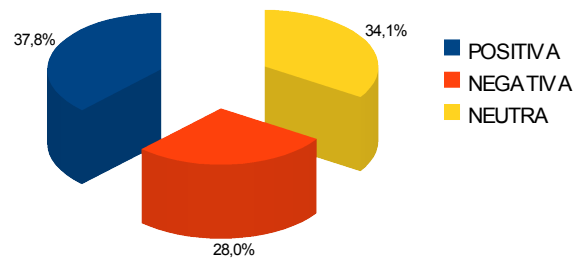


Ilustración 53: Estratexia: xeración idea previa

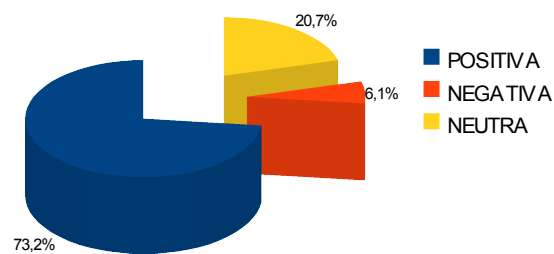


Ilustración 54: Estrategia: discriminación relevancia palabras desconocidas

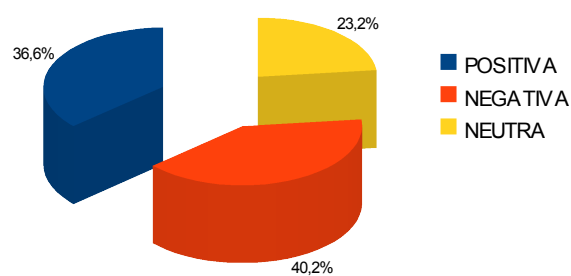


Ilustración 55: Estrategia: rodear/subliñar

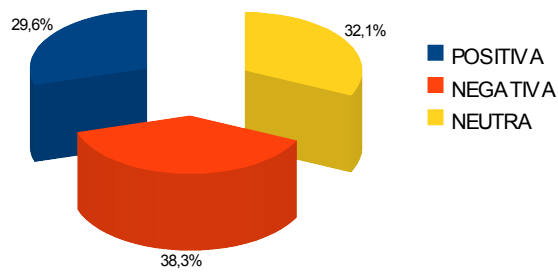


Ilustración 56: Estrategia: tomar notas

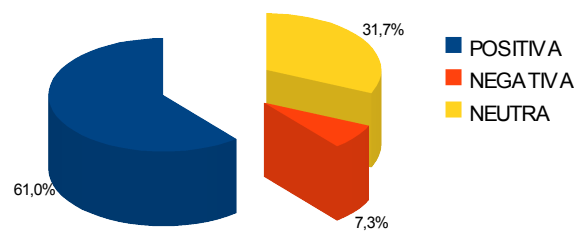


Ilustración 57: Estrategia: usar debuxos e ilustracións

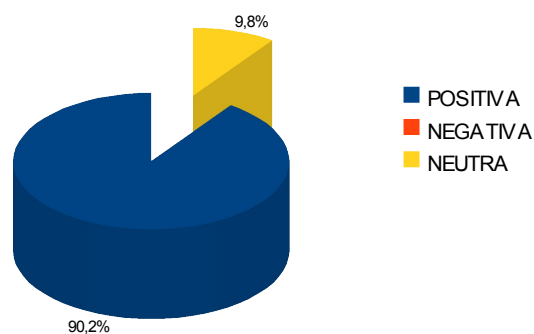


Ilustración 58: Estratexia: avaliar o estado da comprensión

ANEXOS: RESULTADOS ADICIONAIS

COMENTARIOS SOBRE OUTROS COMPORTAMENTOS DE LECTURA

- *Intentar ler con naturalidade, como na L1, e considerándose capaz de realizar a tarefa con éxito.*
- *Normalmente ler en silencio (si está solo), si é posible ler en voz alta para comprender mellor.*
- *Traducir á L1.*
- *Traducir algunhas palabras.*
- *Usar contexto para deducir si hai palabras descoñecidas.*
- *Imaxinar o que se vai lendo.*
- *Tratar de gozar lendo nunha lingua que non é a materna.*
- *Intentar ler un libro de cada tres en inglés.*
- *Intentar involucrase no contido de lectura.*
- *Pronuncia mental do texto.*
- *Intentar manter a concentración.*
- *Enfocar a comprensión dun modo xeral.*

Táboa 1 ANEXOS: Comentarios sobre outros comportamentos de lectura en LILE

ESTRATEGIAS	Percepción autoeficacia	Atribución lector ideal	Percepción dificultades	Uso ante problemas	Percepción efectividad	Uso
-Reler.				76,80%		
-Retroceder e reler.				54,90%		
-Pronunciar mentalmente partes das palabras.					25,60%	
-Pronunciar todas as palabras do texto.					11,00%	
-Concentrarse no significado de cada unha das palabras.					39,00%	
-Concentrarse nas estruturas gramaticais.			15,90%		25,60%	
-Concentrarse nos sons das palabras.			4,90%			
-Concentrarse na pronuncia das palabras		35,40%	8,60%			
-Concentrarse nos detalles do contido.		18,30%			46,30%	
-Adiviñar o significado das palabras.		34,10%				
-Subliñar e rodear						36,60%
-Tomar notas						29,60%
-Usar dicionario		6,10%		48,40%	45,10%	
-Anticiparse ó contido textual.	39,00%					
-Aplicar os coñecementos previos.	87,80%	41,40%	2,40%		53,70%	
-Avaliar dun xeito crítico o contido do texto.	52,40%					
-Relacionar a información sucesiva.	79,30%					
-Seguir lendo a pesares dos problemas de comprensión.				74,40%		
-Captar o significado xeral do texto.		73,20%	28,00%		87,80%	
-Concentrarse na organización textual.		31,70%			26,80%	
-Xerar unha idea previa.						37,80%
-Usar os debuxos e ilustracións.						61,00%
-Visualizar o texto antes de ler en profundidade.						37,80%
-Discriminar entre puntos importantes e detalles sen importancia.	87,80%					
-Valorar a relevancia das palabras descoñecidas.						73,20%
-Avaliar o estado de comprensión						90,20%
-Detectar un erro de comprensión.	91,50%					
-Abandonar a tarefa de lectura.				2,40%		

Táboa 2 ANEXOS: Estratexias de lectura: resumo resultados

