

LECTURA E COMPRESIÓN: UNHA APROXIMACIÓN COGNITIVA

*M^a Nieves Seoane Martínez**
Colexio Mestre Rivera Casás
San Cibrao (Lugo)

I. INTRODUCCIÓN

Na actualidade, son evidentes as dificultades de moitos dos nosos alumnos cando están a traballar con textos escritos, xa se trate de comprende-lo significado e de conectalo cos propios coñecementos, de condensa-lo esencial a distintos niveis de xeneralización ou de reter feitos e principios. Determinados aspectos da comprensión lectora inciden na solución de problemas, posto que se pode ver comprometida por unha representación pouco axeitada dos enunciados. Así mesmo, a abundante información e as innovacións produto da nova etapa tecnolóxica esixen tanto facultades críticas como a utilización activa e transferible dos contidos da lectura. Esta aparece como unha complicada actividade cognitiva que implica unha gran mobilización de recursos intelectuais e na que operan multitude de procesos en diferentes niveis.

A concepción tradicional das técnicas de estudio, centrada fundamen-

talmente na retención, experimentou unha evolución ó enriquecerse dentro dun contexto moito máis amplo: ensinar a pensar e aprender a aprender.

Tendo en conta que a maior parte da información chega a través da letra impresa, a lectura xa non pode ser entendida como unha tarefa restrinxida ós primeiros niveis escolares, senón como un continuo que se desenvolve ó longo de toda a vida. Cando moitos nenos chegan á escola xa coñecen determinados tipos de mensaxes, escritas ou non, ou ben as siluetas das grafías. Doutra banda, durante a adolescencia e a etapa adulta temos que afrontar manifestacións cada vez máis abstractas e especializadas. O bo desempeño lector ten unha considerable importancia na configuración da linguaxe interna e externa, amais da innegable influencia no rendemento académico.

Por iso, nos últimos anos empezouse a senti-la necesidade de integrar no currículo as habilidades, estratexias e técnicas para os distintos propósitos

* Profesora de Lingua Castelá.

lectores, mentres que, pouco a pouco, pero dun xeito progresivo, a interiorización dos significados foi aparecendo como unha preocupación dos profesores de tódalas materias e non unicamente como algo propio das disciplinas lingüísticas.

II. RELACIÓNS ENTRE COMPREENSIÓN E LECTURA

No que se refire ás relacións entre comprensión e lectura, non se pode negar que ámbalas dúas se superpoñen en certa medida porque o concepto de lectura ten moito que ver co de comprensión. Precisando máis, a lectura supón a comprensión dunha manifestación da linguaxe visual (Vega *et al.*, 1990, 18). Polo tanto, o modelo xeral de comprensión da linguaxe terá moitos puntos en común co modelo psicolóxico da lectura. En ámbolos dous casos se deberá acceder ó significado léxico, selecciónalo, adxudica-lo seu papel gramatical ás distintas palabras, inferilo significado das proposicións, aplicalo coñecemento do mundo para interpretar-lo texto e realizar inferencias, etc. Sen embargo, tamén a lectura achega aspectos específicos como a percepción de patróns gráficos ou a conversión fonema-grafema.

Sería interesante preguntarles ós alumnos, de distintas idades, qué significa para eles ler. Posiblemente moitos deles verían a lectura como verbalización.

Seguindo a Mayor, diferenciaríamos cando menos tres conceptos de

lectura: o primeiro baseado na mera descodificación dos signos gráficos en sons; o segundo viría definido polo acceso ó significado e á comprensión e, finalmente, o terceiro englobaría ademais valoración crítica, apreciación estética e mellora do propio coñecemento (Mayor, 1993, 207). Despréndense certas relacións de inclusión entre eles, coma se o primeiro fose o máis elemental e as esixencias do terceiro (o texto como expansión) fosen as máis elevadas e requirisen a consecución dos dous anteriores.

Hai poucas décadas a noción de lectura centrábase na descodificación, e polo tanto no procesamento fonolóxico e nos procesos de “baixo nivel”, os máis elementais e superficiais baseados no descifrado dos patróns gráficos: letras, silabas, palabras... Posteriormente, esta noción foi pouco a pouco ampliándose e superando o seu reduccionismo. Na actualidade é a representación mental coherente do significado do texto, isto é, a recreación textual global, a que máis se inclúe dentro do concepto de lectura. Esta reconstrucción interna e persoal de significados ten dous polos: o suxeito —coñecementos e actividades mentais— e o texto —intencións do autor, argumentos, relacións...

Na raíz destas afirmacións están xa os primeiros intentos de Bartlett (1932) cando sostén que o que asimila o suxeito dun texto non é o seu significado literal senón tan só a parte nuclear semántica (García Madruga, 1995, 3). Doutra banda, esta interiorización aparece conectada coa situación que lle

serve de referente, coa noción do mundo que ten o lector.

Cómpre ter en conta que este modelo mental pode ser acadado con maior facilidade seguindo as premisas da aprendizaxe significativa (Ausubel, 1976): actividade e implicación na tarefa, motivación por parte do que aprende, consonancia coa súa estrutura psicolóxica e madurativa por un lado e organización do material por outro; doutra banda a estrutura dos textos, o feito de que amosen certa lóxica, é un factor decisivo para explicar tanto o éxito como as dificultades no que se refire á comprensión.

O papel que xoga a comprensión na lectura depende dos obxectivos do lector; así diferenciamos lectura rápida ou exploratoria, de localización, reflexiva, analítica, de memorización, etc. Isto ten as súas implicacións nunha Didáctica da Comprensión, como veremos máis adiante cando abordémoslos propósitos de lectura e os proxectos lectores.

III. UNHA APROXIMACIÓN Á COMPLEXIDADE DA ACTIVIDADE LECTORA

Ó considera-la lectura como un proceso complexo e multidimensional é obrigada unha elección de perspectiva para minimizar orientacións e reduccionismos. De acordo con Vega (Vega *et al.*, 1990) e con García Madruga (García Madruga, 1995, 25) a nosa perspectiva particular intégrase dentro da Psicoloxía Cognitiva da lectura.

Mentres lemos ocorren moitos procesos, algúns moi veloces e inconscientes. A lectura implica a identificación das letras —ás veces tamén a súa transformación en sons—, a construción dunha representación fonolóxica da palabra, o acceso ós distintos significados desta, a selección dun significado de acordo co contexto, a asignación dun valor sintáctico, a construción dun significado para a proposición, a integración das distintas proposicións para elaboralo sentido global do texto, etc. Todos estes fenómenos interactúan para conseguilo produto final que é a comprensión total do texto.

3.1. MODELOS DE PROCESAMENTO DA INFORMACIÓN

Se ben hai bastante consenso ó considera-la lectura como unha actividade que engloba varios niveis de procesamento, existe bastante desacordo á hora de determina-las relacións funcionais, é dicir, cómo contribúen á representación mental do significado. A continuación segue unha breve sinopse dalgunhas teorías explicativas.

3.1.1. Os modelos de procesamento ascendente (*bottom-up*)

Estes modelos baseáronse en dous supostos: 1) A comprensión da lingua susténtase no recoñecemento visual das palabras e maila comprensión da linguaxe oral; 2) a análise da información presente no texto é de carácter xerárquico e opera nunha única dirección (Alonso Tapia *et al.*, 1991, 162). A progresión analítica parte dos patróns gráficos —identificación das letras—, a continuación vén o recoñecemento de

sílabas e palabras, a integración de proposicións e así flúe nunha única dirección ascendente ata a extracción do significado global do texto.

Apoian este modelo evidencias atopadas de que os bos e malos lectores difiren na súa destreza para descodificar (Hunt, 1978; Schwartz, 1984).

Desde outra perspectiva teórica, pero en liña con este modelo, contémpase a lectura como a adquisición dunha serie de discriminacións visuais mediante unha aprendizaxe secuencial e xerárquica (Alonso Tapia *et al.*, 1991, 177).

As limitacións deste modelo —pénsese por exemplo en patróns gráficos irrecoñecibles que poden ser deducidos ó recorrer ó contexto— poñen de manifesto que os coñecementos previos no propósito da lectura modulan tanto a velocidade como a comprensión no sentido en que permiten ampliar e conecta-la información que proporciona o texto.

3.1.2. Os modelos de procesamento descendente (*top-down*)

En relación coas deficiencias observadas no modelo anterior algúns autores acentuaron o papel do coñecemento previo do lector, xa que a lectura non é unha análise secuencial do texto, senón un proceso de comprensión do seu significado determinado polas expectativas e o coñecemento previo da materia. A teoría do esquema —Meyer 1975; 1984— está na base dunha preocupación para eles prioritaria: cómo se articula a informa-

ción na memoria no momento de ler. “A teoría dos esquemas enfatiza que a capacidade de comprensión depende da activación das estruturas de coñecemento axeitadas durante a lectura. Remarca que as aptitudes de baixo nivel non son suficientes para a comprensión” (Sternberg, 1985, 100). Estas representacións mentais referidas a obxectos, feitos e conceptos forman os piares do sistema de procesamento da información, e comprender consiste en selecciona-los esquemas axeitados.

Respondendo a este modelo, aprender a ler é contemplado como a aprendizaxe do emprego flexible dos coñecementos sintácticos e semánticos previos para adianta-lo significado do texto (Alonso Tapia *et al.*, 1991, 178).

Non obstante, aínda que estes aspectos teñen a súa relevancia non son os únicos que discriminan os bos lectores dos malos. Se ben os lectores máis rápidos realizan menos fixacións por unidade de texto (Huey, 1968), por ter máis amplitude de campo visual, os traballos de Just e Carpenter poñen de manifesto que os bos lectores recorren coa vista cada palabra, con independencia do grao en que pode ser deducida a través do contexto (Just e Carpenter, 1980). Isto resulta coherente coa achega de Adams (1980) que concibía a capacidade de descodificar como outro factor de discriminación entre os lectores máis hábiles e os que o eran menos.

3.1.3. Os modelos interactivos

Deste xeito, as insuficiencias dos modelos anteriores levaron a entende-

la lectura como un proceso interactivo no que a comprensión global depende tanto da achega ofrecida polo texto como dos coñecementos do lector. Os modelos interactivos permiten integrar, de xeito complementario, os datos proporcionados polas dúas concepcións anteriores.

Cando comezámo-la lectura dun texto procesámo-la información de xeito ascendente. Sen embargo, na medida en que accedemos pouco a pouco ós diferentes núcleos de información, son activados datos e esquemas de coñecemento que posibilitan a integración da mensaxe escrita, a partir das inferencias sobre aspectos non especificados no texto aínda que, nalgúns ocasións, ocorre que as expectativas ou hipóteses obtidas a partir do modelo formado se ven en contradición coa nova información do texto. Isto obriga o suxeito a revisalas así como a activar determinadas estratexias para remediar os seus erros na comprensión (Rumelhart, 1978).

Desde a perspectiva deste modelo a aprendizaxe da lectura non só estaría en relación coa aprendizaxe dunha serie de discriminacións visuais senón cunha serie de estratexias que permitirían a representación do significado e o seu almacenamento na memoria para o seu uso posterior:

—Establecemento dun propósito de lectura.

—Uso de claves do texto e do coñecemento previo para xerar inferencias e predicións sobre o significado.

—Estratexias de control como a busca do coñecemento previo.

—Estratexias de supervisión e regulación da comprensión.

3.1.4. A noción de modularidade de Fodor

Noutra orde de cousas, parece necesario facer mención dun grupo de teorías que se encadran dentro da concepción modular. Un módulo é unha unidade funcional autónoma. Fodor (1983) sostén que as estruturas que manexan “análise de inputs” —sistemas perceptivos, linguaxe...— son modulares.

Estes módulos están, no que á información se refire, “encapsulados”. A información circula de abaixo cara a arriba pero non á inversa. Para Fodor os módulos son mecanismos sumamente especializados, así, cada módulo realiza unha operación única. Ademais funcionan de maneira automática ou obrigatoria, isto explica que os suxeitos non poidan evitar ler unha palabra, aínda que a tarefa que se lles pedise fose outra.

O acceso que temos ás representacións mentais xeradas polos módulos é limitado: a miúdo somos conscientes do significado do texto, pero moitas representacións intermedias non alcanzan o lugar da conciencia e son diluídas rapidamente na memoria.

Dentro desta concepción algúns dos seus representantes sosteñen un procesamento serial que establece que os niveis operan segundo unha secuencia temporal rixida. Hoxe en día case

ninguén a defende: primeiro porque sería demasiado lenta e se acumularía o traballo na memoria operativa, e segundo porque se opón á organización funcional do cerebro, xa que este non posúe un único procesador —como a maioría dos ordenadores persoais— senón unha rede enorme de millóns de procesadores interconectados operando en paralelo.

De tódolos xeitos a noción de modularidade, tal como Fodor a concibe, non presupón necesariamente que haxa esa organización temporal dos procesos. Pódese seguir mantendo a idea de modularidade aínda aceptando o carácter paralelo do sistema.

Doutra banda, ningunha teoría modular afirma que todo o sistema cognitivo sexa modular: é admitido que o sistema conceptual central, pola súa flexibilidade e indeterminación, se opón á rixidez dos módulos, e que recibe gran cantidade de “inputs” doutros sistemas; os modularistas en xeral contéplano como unha “caixa negra” e comentan as súas propiedades de pasada, centrándose nos niveis inferiores e máis accesibles en canto á comprensión (Vega *et al.*, 1990, 20-22).

3.2. VALORACIÓN CRÍTICA E SÍNTESE INTEGRADORA

Polo tanto, vimos algúns modelos teóricos que explican a relación funcional entre os distintos niveis de procesamento. A polémica entre interaccionistas e modularistas aínda persiste hoxe (Garfield, 1987). Así, a proposta de intervención que defenderemos está baseada na concepción interactiva, sen deixar de

ter presente a opinión de Vega cando afirma: “Os nosos resultados (e os doutros investigadores) non permiten decidir facilmente entre as concepcións modular e interactiva do procesamento. En realidade as versións moderadas de ámbalas dúas concepcións están moi próximas entre si” (Vega, 1990, 18).

Nesta liña, García Madruga relaciona o modelo interactivo e o modular. Para el a natureza interactiva dos procesos pode estar afectada pola capacidade da memoria operativa. Os suxeitos menos eficientes non dispoñen de recursos cognitivos e quedarían obrigados a efectuar un procesamento máis “encapsulado e modular” cós posuidores dunha memoria operativa máis áxil. Como é sabido, a memoria operativa permite engadir máis e máis información ó modelo mental do lector, posibilita-la interacción dos distintos procesos e constituír unha fonte de recursos cognitivos necesarios para realiza-la comprensión do discurso.

Cabe concluír insistindo na dinamicidade do sistema humano como procesador de información, o que supón darlle máis importancia ós procesos cás estruturas —e ás limitacións que elas mesmas levan implícitas (García Madruga, 1995, 9). Esta énfase nos procesos xustifica a intervención didáctica que expoñeremos no apartado seguinte.

IV. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

A lectura e a comprensión deben ir unidas desde o principio. Para que o

recoñecemento das palabras sexa automático é necesaria moita exposición ós textos escritos e isto esixe que a lectura, ademais de ser unha actividade atractiva, implique comprensión. En sentido inverso, tamén para acadar un bo nivel de comprensión é importante que algúns procesos de baixo nivel operen de xeito automático. (Sánchez Miguel, 1998, 95). Esta acción didáctica ten en conta:

—A claridade e coherencia dos contidos dos textos, a familiaridade coa tipoloxía textual e que o léxico, sintaxe e cohesión interna teñan un nivel aceptable.

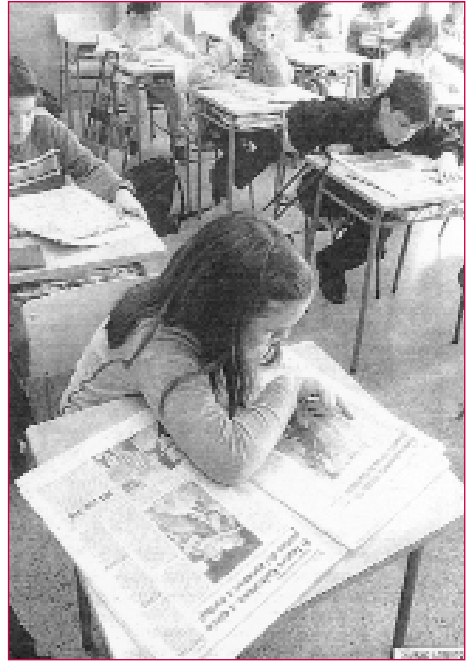
—A pertinencia do coñecemento previo do lector co contido do texto.

—As estratexias que o lector emprega para potencia-la comprensión e o recordo, para diagnosticar erros e para encontrar vías de solución para eles. Mediante estratexias deste tipo pode ser construída unha interpretación do texto.

En resumo, centrarámola acción didáctica sobre o texto e sobre o suxeito.

4.1. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SOBRE O TEXTO

Para que un texto sexa comprensible non abonda con que conecte co coñecemento do mundo que poida posuí-lo suxeito nin coa actividade mental que este desempeña durante a lectura: é necesario que a información textual reúna certas características que o fagan “asimilable”.



“A lectura e a comprensión deben ir unidas desde o principio”. (Imaxe de *La Voz de Galicia*, 5-11-2001).

Este traballo de actuación sobre os contidos textuais ten dúas vertentes que funcionan de maneira complementaria: unha que engloba tódalas variables referentes á axuda intratextual e outra que non supón alteracións no texto, pero sempre, como no caso anterior, facilitando o seu procesamento e recordo para os lectores.

4.1.1. Accións intra-texto

En primeiro lugar a organización xeral do discurso ten unha gran relevancia no manexo de textos educativos: a maioría do material impreso que os nosos alumnos manexan é expositi-

vo e as súas estruturas son máis complicadas para eles que, por exemplo, as narracións; para agravar máis a situación, diferentes estruturas retóricas adoitan estar mesturadas no mesmo texto. As propostas concretas, amais da substitución de palabras ou estruturas, céntranse en situar os principios conceptuais ó principio dos textos ou parágrafos, así como en procurar que os conceptos de maior nivel de xeneralización vaian seguidos dos máis concretos e específicos —secuencia deductiva. Isto ten tamén certa relación co emprego da frase-temática: cando existe tematización —oración de síntese que introduce o parágrafo— a comprensión e o recordo son mellores. Cando non se presenta unha proposición supraordenada —é dicir, de entidade superior, que engloba as outras— en posición inicial, o procesamento tende a ser menos correcto e a estar moito menos reforzado pola influencia do contexto. Lamentablemente, isto ocorre en moitos libros escolares.

O número de oracións que acompaña a frase temática dificulta a comprensión se é moi elevado.

Finalmente a organización interna do texto cando responde a unha estrutura coñecida —descrición, comparación, secuencia, problema/solución, causalidade— ten os seus efectos positivos na comprensión.

As *sinalizacións* son mensaxes —palabras ou proposicións— que se intercalan ó longo do texto para favorecerlo recoñecemento da súa estrutura

xeral. Son moi útiles cando o lector non ten moitos coñecementos específicos sobre o tema e está pouco iniciado na lectura de textos expositivos. Particularmente, son interesantes as *especificacións da estrutura* —marcan relacións lóxicas presentes no texto—, as *presentacións previas da información clave* —explicitan partes importantes—, os *resumos ou sumarios finais* —son semellantes ós anteriores, a macroestrutura aparece ó final— e as *palabras indicadoras* —resaltan información importante.

4.1.2. Accións extra-texto

Obxectivos e preguntas

A explicación dos obxectivos axuda os suxeitos a diferenciar entre o máis e o menos importante; ó mesmo tempo contribúe á organización do material de lectura.

Hai certa polémica en torno a eles, porque, segundo algúns autores, facilitan a aprendizaxe intencional a expensas da aprendizaxe accidental. Ó parecer, as cuestións afectan á aprendizaxe accidental de maneira menos negativa (García Madruga e Martín Cordero, 1987).

Títulos e sumarios

Os sumarios permiten establecer relacións entre os temas supraordenados e a súa interrelación no texto, pero non parecen axudar a conectar os datos supraordenados do sumario e os de carácter subordinado do texto.

Os títulos posibilitan a vinculación entre a información supraordena-

da e a subordinada sen esclarecer cómo se asocian entre as ideas supraordenadas do texto.

Organizadores previos

Están caracterizados polo seu papel introductorio e o seu elevado nivel de abstracción, xeneralidade e inclusividade superior ó texto que se propón.

Os alumnos con baixa capacidade, con hábitos de estudio defectuosos, con materiais pouco coñecidos e pouco estruturados son os que máis poden utilizalos.

Esquemas

As relacións entre as ideas principais do texto son mostradas mediante unha presentación que as reproduce de maneira analóxica.

4.2. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SOBRE O SUXEITO

No apartado anterior foron examinados algúns aspectos de intervención sobre os textos: transformación textual, simplificación léxica e sintáctica, uso de conectivas e fórmulas retóricas..., ademais doutros procedementos —organizadores previos, títulos e sumarios, esquemas, obxectivos e cuestións— que non alteran a estrutura textual. Agora trátase de afondar nos aspectos que competen directamente ó suxeito lector presentes nun programa de enriquecemento en comprensión lectora.

4.2.1. Establecemento dos propósitos de lectura

Resulta diferente ler para gozar dun relato, da lectura para buscar unha

información relevante ou para seguir unhas instrucións. Tamén os distintos niveis de procesamento implicados orixinan tipos diferentes de lectura: lectura automática —cando un le distraído e non capta o significado do texto—; lectura pormenorizada —se se lles presta atención a detalles e relacións do texto e se busca conscientemente entendela mensaxe do texto—; lectura crítica —o lector toma o lugar do autor e intenta valoralo texto, extrapolando—; aquí hai distintos graos de comprensión, do máis baixo ó máis alto —o último: o texto como expansión—, que acaba transcendéndoa.

“A comprensión é, pois, un proceso flexible que se adapta ós propósitos de lectura en cada momento” (Alonso e Mateos, 1985, 7).

É importante que os alumnos se afagan a determina-las metas da lectura antes de se enfrontaren co texto mediante proxectos lectores integrados: qué se vai facer, por qué e cómo.

Estes proxectos desenvólvense en distintas fases:

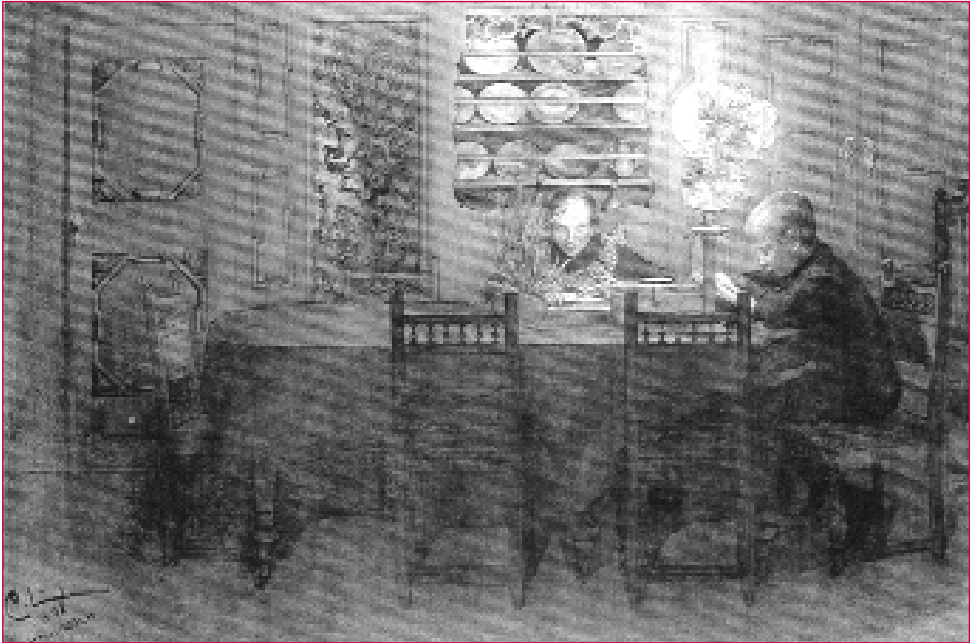
—Identificación e formulación dunha meta para a lectura.

—Comprensión das distintas tarefas.

—Selección dun plan axeitado.

—Control da comprensión mentres ten lugar a lectura.

—Supervisión de seguimento das estratexias.



Nenos facendo os deberes no salón da súa casa, de Carl Larsson.

—Revisión da construción do significado (idea principal en Primaria, e relacións xerárquicas entre as distintas ideas en Secundaria).

—Avaliación do resultado.

Un aspecto crucial da lectura é axustar as metas e o tipo de texto a un bo plan: ler materiais diferentes con diferentes metas require tamén plans diferentes para construí-los significados.

Para que as actividades de lectura sexan planificadas e permitan centrar a atención nos elementos esenciais do

texto apuntamos algunhas estratexias en relación coa comprensión e retención do material impreso:

—Informar sobre o tema central do texto de maneira indirecta ou directa, se é o caso.

—Axudar a establecer o propósito lector.

—Utilizar a información do texto —se a hai— en relación con eses obxectivos.

—Planear a lectura como busca de resposta a preguntas formuladas

previamente ou ben facer unha lectura rápida, exploratoria.

—Centra-la atención nos diversos aspectos do tema.

—Contrasta-las hipóteses planeadas a partir do título, ilustracións ou contexto.

—Expandi-lo texto buscando relacións fóra del cos aspectos esenciais.

4.2.2. Activación do coñecemento previo

Isabel Solé subliña o papel dos coñecementos previos con esta definición de comprensión lectora como “atribución de significados a partir do coñecemento previo actualizado en relación cun texto concreto” (Solé, 1986, 60-63). Deste xeito comprender algo é asociarlle un significado a partir do que xa coñecemos. Ás veces ocorre que, aínda sendo lectores expertos temos dificultades ante un texto xurídico, un informe de enxeñería técnica ou as instrucións de instalación dun aparato eléctrico: faltan os “esquemas de coñecemento” axeitados para explicar e integra-lo novo material.

A grandes trazos, os problemas que manifestan os discentes refírense tanto á cantidade de coñecementos suficientes para comprender un texto, como á distorsión interpretativa producida por concepcións erróneas.

Unha posible solución sería apoiar-la lectura con actividades sobre o tema que obriguen os alumnos a diferenciar entre os coñecementos propios e a información do texto. Outra alter-

nativa é a discusión na aula, combinando o traballo en parellas, logo en pequeno grupo e finalmente cunha posta en común xeral, procurando non desviarse do tema proposto:

A mellor rutina de intervención parece se-la seguinte:

1. Estimula-la explicitación de coñecementos pertinentes.
2. Axudar a organizalos agrupándolos por subtemas, interrogantes suscitadas, etc.
3. Conducir cada un dos apartados creados á lectura do texto contrastando se obtiveron máis información ou resposta (Colomer, 1997).

O tipo de texto tamén inflúe, pois se é narrativo o mellor é utilizar técnicas orais que susciten intriga, presenten un breve resumo da historia e motiven á predicción; nos textos expositivos a preparación máis efectiva sería a exploración de palabras claves, a formulación de hipóteses sobre fenómenos tratados e a advertencia de discrepancias cos coñecementos propios. Outras opcións poderían ser: a utilización de imaxes ou ilustracións, presentación de fotoproblemas e cuestionarios, elaboración de redes, tormenta de ideas, listados, outras técnicas de grupo —Phillips 66, crebacabezas, aprendizaxe por divisións, simposios, paneis...—, mapas de conceptos, itinerarios para completar onde se expoñan os pasos para realizar un proceso no que falte algún, xogos, dramatizacións, etc.

4.2.3. Deducción do significado das palabras

A pesar dos resultados da investigación, o traballo previo sobre o voca-

bulario do texto non parece ser algo prioritario para os profesores (Colomer, 1997, 11-12), que se dedican máis a ensina-las palabras directamente e non se ocupan a penas das estratexias para deducilas —polo contexto ou a morfoloxía.

Xa que é unha das variables que máis lle afecta á comprensión, cómpre que o ensino de habilidades para deducilo significado das palabras sexa un compoñente fundamental en calquera programa instructivo de comprensión lectora.

Entre estas habilidades están (Cooper, 1986):

a) *A análise estrutural* vista como o estudio das partes que configuran as palabras para deducilo significado de palabras descoñecidas. Contidos que xa están no currículo escolar —raíces verbais, prefixos, sufixos, etc.— deben ser apreciados pola súa utilidade, o que se conseguirá con maior facilidade se se propician as condicións que fan posible a transferencia a outras situacións.

b) *O uso das claves conceptuais* permite deducir de maneira implícita os significados a través das palabras do contexto, malia que esta deducción non ten unha precisión total:

—A definición directa: cando a definición da palabra descoñecida se inclúe na frase.

—A xustaposición: cando no texto se incorpora unha aclaración sobre a palabra.

—Sinónimos/antónimos: aparecen sinónimos e antónimos da palabra descoñecida no mesmo parágrafo.

—Frases adxacentes: o significado da palabra aparece implícito nas frases que o rodean.

c) *O uso de fontes externas* —diccionario, preguntas ó profesor e ós compañeiros— pode ser unha alternativa válida cando se esgotan as comentadas anteriormente.

4.2.4. Identificación da estrutura dos textos e sensibilidade ante a información

Cada autor escribe cunha intencionalidade concreta servíndose da estrutura que adopta o texto para transmitilo rango de importancia que lles concede ás distintas ideas.

Distintas investigacións revelaron que os lectores menos hábiles prestan menos atención á estrutura ou forma de organización das ideas nos textos. Para Bonnie Meyer:

os lectores máis capaces obteñen unha representación coherente [...] que os leva a detecta-la organización interna dos textos e a utilizar ese patrón como un instrumento para asimila-la información do texto e, se chega o caso, como un plan para organiza-lo recordo. Os lectores máis inmaturos operan segundo unha estratexia de listado e fan do texto unha simple lista de elementos (Meyer, 1984).

Distintos autores sosteñen que a comprensión mellora ensinando explicitamente a identifica-la estrutura dos textos.

“A noción de progresión temática alude ó feito de que os temas ou asuntos sobre os que versa o texto se suceden ordenadamente” (Sánchez Miguel, 1990, 24), tanto nos textos narrativos, como nos expositivos.

A continuación enuméranse os aspectos máis destacables da estrutura narrativa:

Personaxes / Escenario / Problema ou problemas / Temporalidade / Acción / Desenlace.

No que se refire ós textos expositivos atopáronse distintos tipos de estruturas¹ que describimos a continuación:

—Descrición-enumeración: O texto consta de distintos feitos ou de diversas características enumeradas.

—Secuencia: Descríbense os pasos de que consta un proceso, ou ben unha serie de feitos sucesivos relacionados.

—Clasificación: Aparecen conxuntos de elementos ou persoas agrupados en categorías, ou se desenvolve un sistema de clasificación para ser empregado con posterioridade.

—Comparación-contraste: Estes textos teñen como obxectivo amosa-la relación entre dous ou máis grupos de elementos. Se o texto é comparativo préstaselles atención tanto ás semellan-

zas como ás diferencias, mentres que se o texto é de contraste só ás últimas.

—Problema-solución: Preséntase algún tipo de problema xunto coa solución ou solucións que se lle deron. Algúns autores consideran esta estrutura como a modalidade dos textos secuenciais. Nalgúns casos garda certa semellanza cos textos narrativos.

O recoñecemento e uso estratéxico destas estruturas favorece a construción do significado global dos textos. Un procedemento para apoia-lo proceso instructivo nestas formas organizativas é o uso dun sistema de notacións gráficas, adaptado de Sánchez Miguel (1997). Alonso Tapia rexistra sete tipos de estruturas textuais engadindo a xeneralización e a argumentación (Alonso Tapia, 1991, 191-192).

O máis corrente é que os textos expositivos posúan estruturas complexas nas que se mesturan varias das estruturas básicas descritas. Nese caso débese observar cómo se van interrelacionando as diferentes estruturas e fixarse naquela en función da cal se organizou o texto.

Para que se comprenda a importancia adxudicada polo autor ás distintas ideas expresadas non só é preciso coñecer-las diferentes estruturas, as súas características e funcións; é necesario ademais que os alumnos se afañan a utilizar ese coñecemento mentres

¹ Tanto Meyer (1985) como Sánchez Miguel (1987) centran a súa atención nos cinco tipos de estruturas retóricas principais.

len. Polo tanto, o adestramento debe abarcar ambos obxectivos; en primeiro lugar convén mostrar directamente:

a) Que os textos teñen diferentes formas de organización.

b) Cáles son as características de todas esas formas ou estruturas organizativas, así como os indicadores sintácticos e semánticos que permiten detectalas.

c) Identifica-la idea principal en función do tipo de estrutura.

En xeral, cando os alumnos seguen os pasos que lles propón o profesor, o seu proceso de lectura vese enlentecido, se ben, trala práctica, a velocidade mellora sen prexudica-la comprensión (Alonso Tapia, 1991, 195).

4.2.5. Dos sinais de relevancia ó resumo

A sensibilidade ós sinais de relevancia é maior nos lectores expertos. Cómpre polo tanto incidir nalgún deles:

—Aspectos prácticos: tipo de letra ou subliñados.

—Léxicas: expresións como “O tema é...”; “É relevante”; “É necesario”; “Cómpre”; “A conclusión é...”.

—Semánticas: frases temáticas, síntese, repeticións, etc.

—Esquemáticas: vista no apartado do texto.

Baumann (Baumann, 1990, 145-147) establece unha gradación na comprensión das ideas principais (a

idea principal pode ser entendida como o enunciado máis importante do suxeito do discurso, é dicir, do tema) polo que a súa comprensión e utilización se gradúa ó longo das distintas etapas evolutivas. Isto ten repercusións importantes na presentación da información ós alumnos.

1. Idea principal en listas de palabras, e posteriormente, en frases.

2. Idea principal e detalles en parágrafos, primeiro cando está explícita, e logo cando vén implícita.

3. Idea principal e detalles en pasaxes breves, explícita e despois implícita.

4. Esquema da idea principal en pasaxes breves, explícita e implícita.

5. Idea principal en pasaxes extensas.

Se o que se pretende é axudar a controla-los procedementos e estratexias para identifica-la información importante e a idea principal, debe ser ensinada a clasificación de palabras e frases, e despois dos temas do parágrafo. Nos niveis máis elementais basta con resumir acurtando, podendo o texto. Para alumnos de máis idade pode servi-lo esquema seguinte:

a) Elimina-los exemplos e contidos accesorios e substituí-las enumeracións por un superordinado.

b) Subliña-las oracións temáticas e, se non existisen, crealas.



Pinocho afanado na lectura. Ilustración de Beppe Porcheddu para a edición de Paravia, 1942. As anotacións e consultas de diversos significados son moi importantes para valora-la propia comprensión lectora.

c) Suprimi-la información irrelevante.

Para Afflerbach e Johnston (1990, 61-62) o punto de partida cara á determinación da idea principal cando non aparece explícita é a exposición dunha hipótese e a súa verificación ou perfeccionamento. Nalgúñas ocasións cómpre que sexa substituída. Os lectores expertos a miúdo fixan a súa atención en palabras ou frases específicas que empregan para activa-las súas estruturas de coñecemento. Posteriormente, aínda durante a lectura, ten lugar unha fase de “dixestión”: o lector reduce a información do texto a núcleos máis manexables cos aspectos importantes —a información presente na memoria

de traballo é procesada automaticamente.

Posteriormente, xa dentro da fase escrita, vanse elaborando borradores que sofren sucesivos procesos de condensación e refinado a partir dunha retroalimentación continua (Anexo I).

Como é obvio, o resumo non é independente dos obxectivos perseguidos e da natureza do texto.

4.2.6. Supervisión e regulación da propia comprensión: a conducta estratéxica na comprensión lectora

O coñecemento metacognitivo é o coñecemento sobre o saber e engloba a toma de conciencia sobre as propias capacidades e limitacións. As habilidades metacognitivas poden ser consideradas como aquelas habilidades útiles para a adquisición, emprego e control do propio coñecemento e das restantes habilidades cognitivas. Levan consigo a facultade de planifica-lo emprego eficaz dos propios recursos cognitivos.

Unha das diferencias fundamentais entre os suxeitos con mellor e con peor comprensión lectora é o grao de supervisión durante a lectura e o grao con que, unha vez detectadas as dificultades, poñen en xogo estratexias axeitadas (referímonos a conductas intencionais, conscientes e controladas). Distintas investigacións revelan que estas estratexias se aprenden e que, coa idade, os lectores van exercendo cada vez un maior control consciente sobre os distintos cometidos lectores. Ese control conséguese:

—Sendo conscientes dos procesos e habilidades requiridos para a tarefa.

—Tendo unha noción clara das propias posibilidades e limitacións.

—Determinando cándo se está realizando unha tarefa de maneira axeitada e cándo debemos face-las correccións durante a realización para potencia-la autonomía e, polo tanto, aprender a aprender.

—Coñecendo as distintas condicións de aplicación dos diversos procedementos e estratexias, así como as súas fases.

Tamén cómpre ter en conta as actitudes: a disposición de ánimo favorable redunda nun maior aproveitamento dos contidos da lectura, xa que a conducta estratéxica está moi conectada coa motivación intrínseca e coa satisfacción interna que supón aprender.

Os lectores experimentados non só saben máis, senón que saben empregar mellor o que saben e procuran organiza-lo de xeito que sexa facilmente accesible.

As características do ensino explícito axústanse ben á adquisición das pautas da conducta estratéxica. Desta maneira a combinación do ensino directo —presentación da estratexia determinando as súas posibilidades de utilización— xunto co modelado e o moldeamento posibilitarán primeiro unha práctica guiada ben polo profesor ben por compañeiros máis capaces —mediación—, logo autónoma, e finalmente a transferencia a outras situa-

cións para propicia-la súa utilización flexible. A lectura en voz alta dun texto por parte dun “modelo”, profesor ou alumno, con verbalización dos pensamentos que suxire —pensamentos que orixinarían ou poderían orixinar fallos na comprensión— conectaría coas actividades de activación do coñecemento previo. O moldeamento por aproximacións sucesivas, retroalimentaría os erros de comprensión da fase anterior, indicándolle ó alumno se non detectou ningún problema proposto polo texto, axudándolle con preguntas que lle fagan decatarse e suxeríndolle algunha solución.

Para diagnosticar dificultades convén que esta estratexia sexa valorada na aula e partir do traballo en parellas ou pequenos grupos para que, posteriormente, os alumnos poidan abordala pola súa conta.

Detección de dificultades na comprensión: algunhas causas

Nas situacións de aula non é moi habitual que os alumnos se queixen de erros na comprensión, pero aparecen máis tarde ó abordaren o estudio autónomo. É conveniente alertar sobre as dificultades, entre as que se contan:

—Palabras descoñecidas.

—Palabras coñecidas pero con algunha acepción descoñecida ou imposibles de integrar no contexto no que aparecen.

—Unha oración que o lector non é quen de interpretar de ningunha

maneira, pola súa complexidade ou por falta de coñecementos previos.

—Unha oración ou unha expresión que admiten distintas interpretacións.

—Partes dun texto sen relación temática aparente.

—Partes do texto que se contradín.

—Información incompatible cos coñecementos previos do lector.

—Non explicación das ideas principais.

—Non sinalización explícita das relacións lóxicas e retóricas que definen a estrutura global do texto.

—Combinación de estruturas retóricas distintas no mesmo texto.

A presentación de listas de control con espazos para o marcado de dificultades, empregando textos ben ou mal construídos, pode ser unha alternativa de reflexión sobre estes aspectos.

Estratexias para remediar erros de comprensión

O exame das súas propias comprensións e a análise das estratexias coas que realizan as tarefas quedaría incompleta sen modelos que dirixisen a súa

propia acción; ante as dificultades algunhas estratexias son:

—Relectura.

—Lectura pormenorizada e revisión.

—Suspensión do xuízo e continuación da lectura ata atopar aclaracións; formulación de hipóteses e posterior confrontación coa información que proporciona o contexto.

—Uso de fontes externas como preguntar a outros —profesor, compañeiros— e o uso do dicionario.

—Supresión provisional do material non comprendido.

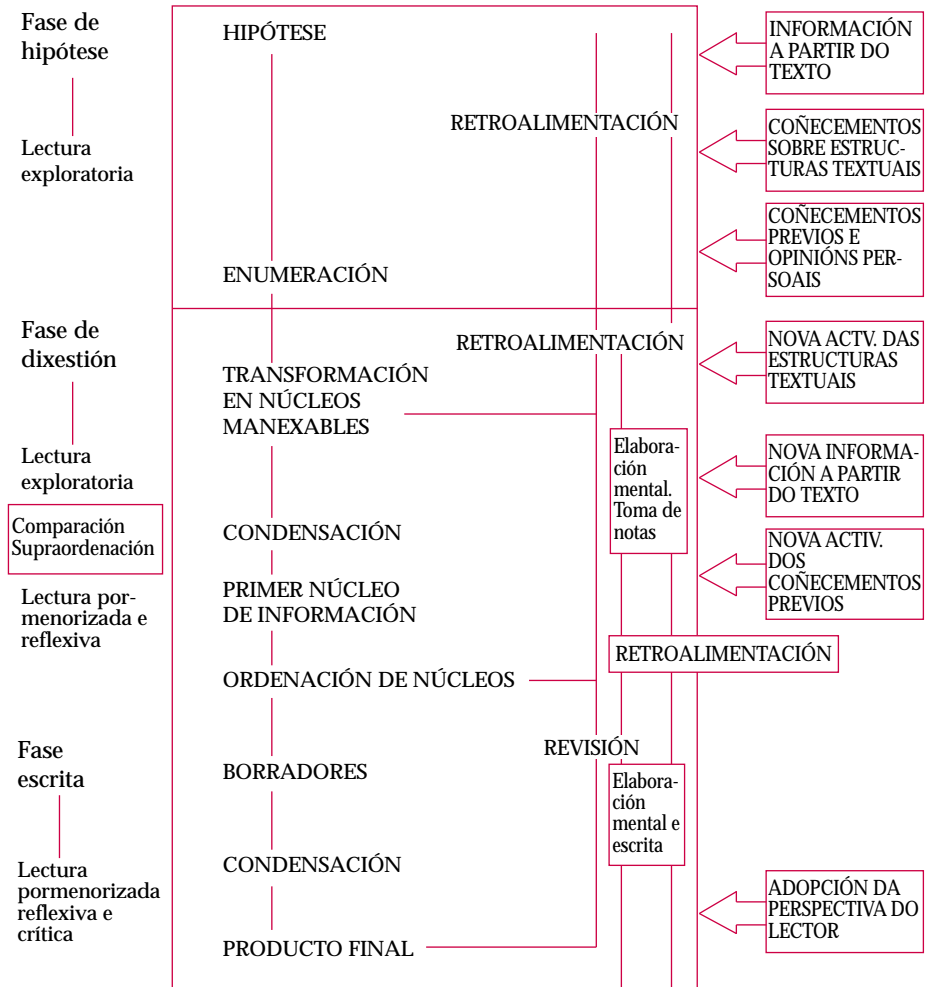
—Deducción a partir da información pasada implícita e explícita.

—Transformación da oración, parágrafo ou texto en termos esenciais e comprensibles (paráfrases, metáforas, sinopses, redución ás ideas clave).

—Diagramas de estudio, cadros sinópticos, ideogramas, mapas conceptuais para representar axeitadamente o significado. Son de particular utilidade en textos de gran complexidade e abstracción, nos que as relacións entre os distintos conceptos non están claras a primeira vista.

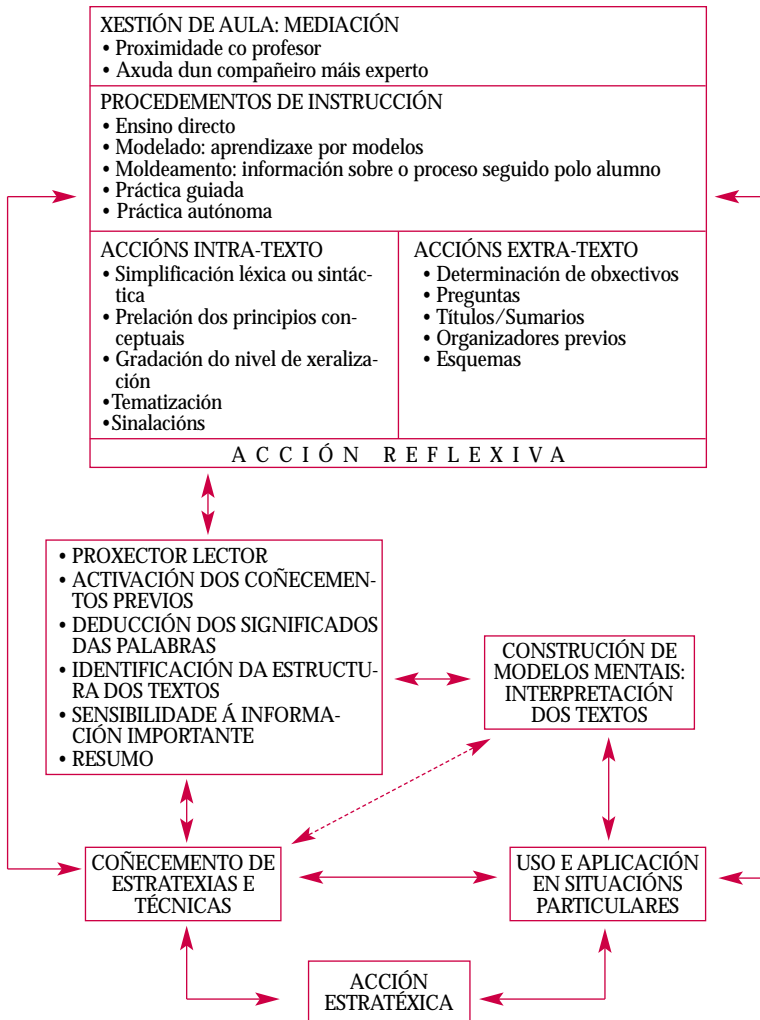
—Atención ós sinais de progresión temática do texto.

ANEXO I
EXTRACCIÓN DA INFORMACIÓN IMPORTANTE: ACTIVIDADES DE LECTURA



ANEXO II

APRENDIZAXE DE TÉCNICAS E ESTRATEXIAS



BIBLIOGRAFÍA

- Adams, M. J. (1980): "Failures to comprehend and levels of processing in reading", en R. J. Spiro, B. C. Bruce e W. F. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 11-32.
- Afflerbach, P. P., e Peter H. Johnston (1990): "¿Qué hacen los buenos lectores cuando el texto no enuncia la idea principal?", en J. F. Baumann, *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*, Madrid, Visor, 55-77.
- Alonso Tapia, J., e M. M. Mateos Sanz (1985): "Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación", *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Alonso Tapia, J. (1986): *¿Enseñar a Pensar?. Perspectivas para la educación compensatoria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- _____(1991): *Motivación y aprendizaje en el aula*, Madrid, Santillana.
- _____(1992): *Leer, comprender y pensar*, Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ausubel, P., J. Novak e H. Hanesian (1976): *Psicología educativa*, México D.F., Trillas.
- Baumann, J. F. (1985): "La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales", *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 89-105.
- _____(ed.) (1990): *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*, Madrid, Visor.
- Bartlett, F. C. (1932): *Remembering*, Cambridge, Cambridge University Press. Reimpresión en 1967.
- Colomer, T. (1997): "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora", *Signos*, xaneiro-marzo, 6-15.
- Cooper, J. D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor.
- De Vega, M., M. Carreiras, M. Gutiérrez-Calvo e M. Alonso-Quecuty (1990): *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*, Madrid, Alianza.
- Fodor, J. A. (1983): *The modularity of mind. An essay on faculty psychology*, Cambridge, Massachusetts, Mit Press. (Trad. cast.: *La modularidad*, Madrid, Marova, 1986).
- García Madruga, J. A., e J. I. Martín-Cordero (1987): *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*, Madrid, UNED.
- García Madruga, J. A., e outros (1995): *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, Madrid, S. XXI.
- Garfield, J. (ed.) (1987): *Modularity in knowledge representation and natural language understanding*, Cambridge, Massachusetts, Mit Press.
- Huey, E. B. (1968): *The psychology and pedagogy of haching*, Cambridge, Mass, Mit Press.
- Hunt, E. B. (1978): "Mechanics or verbal ability", *Psychological Review*, 109-30.
- Johnson-Laird, P. N. (1983): *Mental Models. Towards a cognitive science on language, inference and causiousness*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Just, M. A., e P. A. Carpenter (1980): "A Theory of reading: From eye fixations to comprehension", *Psychological Review*, 4, 324-354.

- _____(1987): *The Psychology of Reading and Language Comprehension*, Newton, Ally and Bacon.
- Mayor, J., A. Suengas e J. González (1993): *Estrategias Metacognitivas*, Madrid, Síntesis.
- Meyer, B. J. F. (1984): "Tex dimensions and cognitive procesing", en H. Mande, N. Stein e T. Trabasso (comps.): *Learing and comprehension of text*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Nickerson, R., D. Perkins e E. Smith (1990): *Enseñar a pensar*, Barcelona, Paidós.
- Nisbet, J., e J. Shucksmith (1987): *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana.
- Peraita, H. (1985): "Representación de conceptos: rasgos y esquemas", *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 187-202.
- Rumelhart (1978): *Toward an interactiva model of reading*, en Dornic (ed.), *Attention and Performance VI*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Sánchez Miguel, E. (1987): *Estructuras textuales y procesos de comprensión. Un programa para instruir en la comprensión de textos*, Tese de doutoramento, Universidad de Salamanca.
- _____(1993): *Los textos expositivos*, Madrid, Santillana.
- _____(1998): *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona, Edebé.
- Schwartz, S. (1984): *Measuring reading competence*, New York, Plenum Press.
- Solé i Gallart, I. (1989): "Aprender a leer, leer para aprender", *Cuadernos de Pedagogía*, 157, 60-63.
- _____(1997): "De la lectura al aprendizaje", *Signos*, xaneiro-marzo, 16-23.
- Sternberg, R. (1985): *Las capacidades humanas*, Madrid, Labor.
- Van Dijk, T. A., e W. Kintsch (1983): *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.
- Vidal-Abarca, E. (1990): "Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos", *Infancia y aprendizaje*, 49, 53-71.
- Winograd, N. Peter (1985): "Dificultades de estrategia en el resumen de textos", *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 67-87.



M^a Nieves SEOANE MARTÍNEZ: "Lectura e comprensión: unha aproximación cognitiva", *Revista Galega do Ensino*, núm. 35, maio, 2002, pp. 177-198.

Resumo: Este traballo pretende fundamenta-la integración no currículo do ensino explícito das habilidades, estratexias e técnicas asociadas ó bo desempeño lector. A partir das teorías que explican os diferentes niveis de procesamento da información e as súas relacións funcionais propónse unha intervención didáctica que contempla tanto o labor mediador cos alumnos como as adaptacións na organización dos textos.

Palabras chave: Currículo. Ensino explícito. Procesamento da información. Labor mediador. Organización textual.

Resumen: Este trabajo pretende fundamentar la integración en el currículo de la enseñanza explícita de las habilidades, estrategias y técnicas asociadas al buen desempeño lector. A partir de las teorías que explican los diferentes niveles de procesamiento de la información y sus relaciones funcionales se propone una intervención didáctica que contempla tanto la labor mediadora con los alumnos como las adaptaciones en la organización de los textos.

Palabras clave: Currículo. Enseñanza explícita. Procesamiento de la información. Labor mediadora. Organización textual.

Summary: This essay tries to base the integration in the curriculum of the direct instruction of skills, strategies and techniques associated with a good reading performance. By analysing the different theories on the way we process information, we suggest a didactic participation which includes both the role of a mediator with the students and the adaptations in the texts structure.

Key-words: Curriculum. Direct instruction. Information processing. Mediating role. Text structure.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 12-11-2001.

