

Estrategias de comprensión lectora

JUAN MAYOR

Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción terminológica y conceptual

Para comprender el título de este trabajo, y consecuentemente saber de qué va a tratar, es necesario clarificar el significado y el alcance que para este fin tienen los términos que componen dicho título.

En el contexto de este trabajo podemos definir las estrategias como los conjuntos de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algunos objetivos, fines o metas. En nuestro caso, el objetivo, fin o meta es la comprensión de textos escritos (la comprensión lectora). Las dimensiones básicas de las estrategias se pueden definir en función de tres ejes dicotómicos: 1) conscientes (controladas)-inconscientes (automáticas), 2) autodirigidas (individuales y espontáneas)-heterodirigidas (interactivas y mediadas por la instrucción), y 3) genéricas (globales)-específicas (aplicables a un solo campo). Algunos autores consideran que estos ejes constituyen un *continuum* con dos polos y otros excluyen o minimizan algunas de las citadas (las automáticas, por ejemplo); en general, se destaca en las estrategias su carácter controlado, autodirigido y genérico. Las estrategias suelen tener como objetivos el manejo y la mejora del rendimiento en diferentes procesos: aprendizaje, pensamiento, lenguaje, etc. Y las clasificaciones que se han hecho de ellas son innumerables (véase Mayor y otros, 1993). Muchos autores consideran que la comprensión constituye un tipo particular de estrategia, por ejemplo para aprender o para resolver problemas. Pero nosotros nos vamos a referir aquí, no a la estrategia de comprensión para lograr otros fines, sino a las estrategias que podemos usar para comprender un texto escrito.

El término *comprensión* es difícil de definir, porque puede referirse a diferentes objetos y procesos y porque se considera como un fenómeno normal, directo, espontáneo y evidente (sólo nos damos cuenta de su complejidad y dificultad cuando no comprendemos algo). En el lenguaje ordinario se suele definir con sinónimos; por ejemplo, en el diccionario de la RAE (1992), en su 3.^a acepción, significa entender, alcanzar, penetrar. En el lenguaje técnico y especializado puede significar, por ejemplo, el método propio de las ciencias del espíritu (Dilthey, 1951), el conocer y ser consciente de que se conoce (Toulmin, 1972), o el descubrir que algo tiene sentido o dotar de sentido a algo (Smith, 1975). Normalmente *comprensión* hace referencia al lenguaje y se usa, por tanto, la expresión *comprensión del lenguaje*, aunque esta expresión es inadecuada en su uso corriente; en efecto, lo que queremos decir cuando la usamos es *comprensión de una locución, sea una palabra, un enunciado o un texto*, pero no nos referimos a comprender la naturaleza, características, estructura o funciones del lenguaje, del habla o de la lengua.

El objeto de este trabajo es la comprensión de textos escritos, que es una actividad semejante, pero no idéntica, a la comprensión de textos hablados (utilizamos aquí *texto* como sinónimo de discurso, englobando dentro del término a las diferentes unidades lingüísticas, especialmente los enunciados y las palabras). Si observamos el diagrama de la figura 1 que representa nuestro modelo de actividad lingüística (Mayor, 1991), veremos que existen dos modalidades básicas de actividad lingüística: la actividad de un sujeto (hablante o escritor) que produce un texto manejando un sistema lingüístico dentro de un contexto, y la actividad de un sujeto (oyente o lector) que comprende un texto manejando un sistema lingüístico dentro de un contexto; a su vez, cada una de estas dos modalidades de actividad lingüística —producción y comprensión— pueden desdoblarse en otras dos en función de la naturaleza de las señales físicas con que trabajan los sistemas periféricos (motores o sensoriales) que intervienen en la actividad, es decir, sonidos (señales acústicas) y grafemas (señales visuales), siendo por tanto, el *output* o el *input* de dicha actividad el texto hablado o el texto escrito. A la actividad de comprensión cuyo *input* sea un texto escrito se le llama *lectura*.

Pero ni siquiera estas precisiones tan obvias resuelven el problema de la delimitación conceptual del término *comprensión*. Puede identificarse y habitualmente se identifica *comprensión de textos escritos* y *lectura*, pero a veces se considera esa comprensión como un aspecto, fase o proceso específico de la lectura, porque ésta incluiría otros procesos no comprensivos, como los simplemente perceptivos.

En cualquier caso, la comprensión es sumamente compleja y heterogénea: existen diferentes tipos de comprensión lectora y existen diferentes niveles, dimensiones, componentes o factores en dicha comprensión (véase

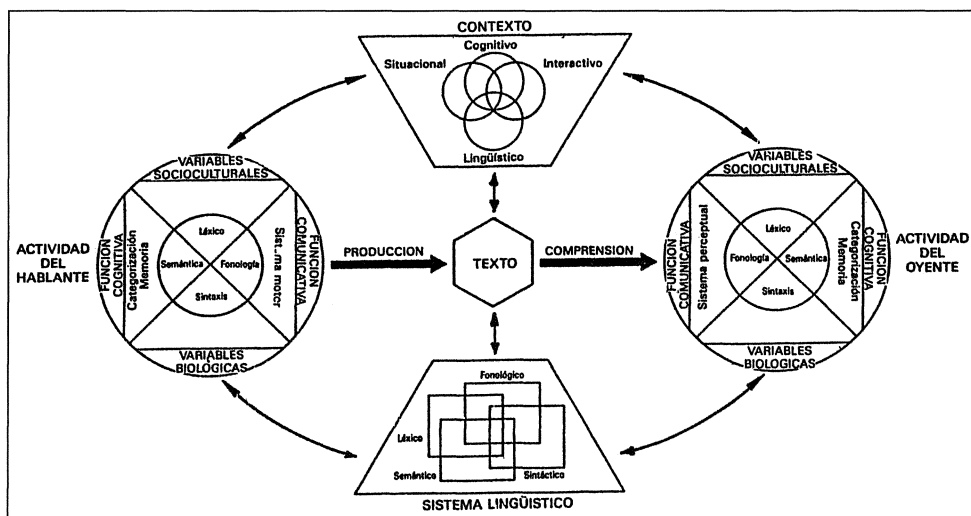


FIG. 1. Modelo pluridimensional de la conducta lingüística (Mayor, 1984)

Mayor, 1980). Miller (1974), por ejemplo, limita el ámbito de la comprensión al 5.º nivel de procesamiento del lenguaje (la mayor parte de los malentendidos de los oyentes se deben al fracaso en comprender las intenciones del hablante). Muchos autores distinguen entre percepción visual del texto escrito y comprensión del texto (véase La Berge y Samuels, 1977). Cualquier reducción del concepto de comprensión es aventurada y poco útil; pero, aun incluyendo dentro de él todos los tipos y todos los niveles, componentes y factores, quedan cuestiones por resolver; por ejemplo, si hemos de limitar el estudio y análisis de la comprensión a un proceso *on-line* o la verdadera comprensión exige una o varias relecturas (posibilidad que se da gracias a la naturaleza permanente del texto escrito frente al desvanecimiento rápido del texto hablado), o bien, si hemos de limitarnos a una comprensión superficial o debemos tener por objetivo una comprensión profunda (Mayor, 1993).

No es frecuente que los autores que tratan de la comprensión la definan con precisión; sin embargo son innumerables las definiciones que se han dado de la lectura. Algunas de ellas ponen el acento en la identificación de los estímulos gráficos y otras destacan precisamente la comprensión del texto impreso; no obstante, la mayoría de ellas, así como los diferentes modelos de lectura que se han elaborado, incluyen tanto los procesos inferiores de tipo perceptivo como los procesos superiores de extracción del significado. Es difícil proponer una definición o un modelo que integre las diferentes propuestas teóricas; las discusiones más encarnizadas se centran en la naturaleza de los procesos implicados en la lectura: si son seriales (modulares) o simultáneos (interactivos), si proceden de abajo a arriba

(*bottom-up*) o de arriba a abajo (*top-down*), si son automáticos o controlados, si están dirigidos por el texto o por el lector, o si se sigue una ruta directa o una ruta mediada fonológicamente.

Estas y otras dicotomías —comprensión completa/parcial (Foertsch y Gernsbacher, 1994), aprender a leer/leer para aprender (De Beaugrande, 1984), comprensión superficial/profunda (Mayor, 1993), etc.— deben ser superadas. Hay autores como Crowder (1982), que sostiene que *la lectura propiamente dicha acaba, más o menos, donde comienza la comprensión*, y autores como Adams y Collins (1985), que afirman que lo que debemos entender por lectura no es la capacidad para descodificar grafemas en sonidos sino la habilidad para extraer el significado explícito e implícito de un texto escrito; un concepto adecuado de lectura debe incorporar los procesos de descodificación de símbolos gráficos y los procesos de análisis de las diversas unidades y los distintos componentes lingüísticos, de tal forma que el lector pueda extraer información del texto escrito y asignarle un significado.

2. La comprensión lectora

La complejidad de la comprensión obliga a tener en cuenta sus numerosas variables, dimensiones, componentes, factores, niveles, funciones o procesos. Como es natural, los diferentes enfoques y orientaciones se han centrado en algunos de estos elementos descuidando otros y utilizando diversas terminologías que complican y dificultan su exposición.

Nosotros vamos a intentar sintetizar esta complejidad de forma que nos pueda ser útil para abordar y diseñar las distintas estrategias que se usan o se pueden usar en la comprensión lectora y que pueden servir de base a las estrategias de enseñanza y aprendizaje para desarrollar y mejorar dicha comprensión lectora.

En un primer nivel de análisis, las dimensiones básicas de la comprensión, a las que ya hemos aludido, son: el texto, la actividad del sujeto, el sistema lingüístico utilizado y el contexto (véase fig. 1).

La dimensión del texto puede ser contemplada, en un segundo nivel de análisis, a través de su estructura (principios organizativos, macro y microestructuras, esquemas, modelos), de sus funciones (comunicativa y cognitiva, así como de su reflejo en los diferentes tipos de texto y en la multiforme intencionalidad que aparece explícitamente o subyace implícitamente) y de sus propiedades (tanto de los elementos del texto, como de su totalidad organizada, entre las que destacamos su legibilidad y su adecuación).

La dimensión de la actividad del sujeto, en el segundo nivel de análisis, también puede contemplarse a través de sus condicionamientos (biológicos

—especialmente de los sistemas periféricos motores y sensoriales y de los sistemas centrales—, socioculturales —especialmente escolares y familiares— y personales —especialmente la motivación y el aprendizaje—, de sus propósitos y expectativas (entre las que destacamos la comunicativa y la cognitiva) y de los procesos (a través de los cuales se pasa del *input* del texto al *output* que es el resultado de la comprensión y que puede o no traducirse en actividad externa).

La dimensión del sistema lingüístico, en el segundo nivel de análisis, engloba los diferentes códigos no lingüísticos (gráficos y ortográficos), lingüísticos estructurales (fonológicos y sintácticos) y lingüísticos sustantivos (léxicos y semánticos).

La dimensión del contexto, en el segundo nivel de análisis, abarca los diferentes tipos de contexto que pueden organizarse en los polos de dos ejes: en el eje comunicativo se situarían los contextos que van desde el contexto situacional hasta el contexto interpersonal; en el eje cognitivo se situarían, en un polo, los contextos lingüísticos y, en el otro, los estrictamente cognitivos (ya que contextos como el cultural, el histórico, el social, etc. solo operan a través de las representaciones mentales que los sujetos tienen de esas realidades).

Se puede seguir haciendo el análisis de la comprensión lectora en un tercer nivel y así sucesivamente, pero no es pertinente hacerlo aquí, sin perjuicio de aludir a algún ejemplo más adelante.

En relación con todas y cada una de las dimensiones citadas se pueden usar y de hecho se usan diferentes estrategias. En este sentido el término *estrategias* se aplica, no al prototipo conceptual al que aludimos al principio —procedimientos conscientes autodirigidos y genéricos—, sino a las zonas borrosas de ese concepto, porque en gran medida no son conscientes ni genéricas. Citaremos algunas como ejemplo.

Velutino y Scanlon (1987) tratan de las estrategias usadas para identificar palabras. Si en el aprendizaje de la lectura se ha puesto el énfasis sobre el significado de las palabras, los aprendices tenderán a identificarlas asociando la palabra entera con los nombres que codifican los conceptos a los que se refiere; pero si se usa esta estrategia se tendrán dificultades para discriminar las palabras caracterizadas por una gran semejanza visual (*casa-cara-caza*) y para distinguir entre raíces y sufijos. Si en el aprendizaje de la lectura se utilizaron las reglas de correspondencia entre letras y sonidos, para después sintetizar esas asociaciones y recuperar los nombres de las palabras y consecuentemente sus significados, las estrategias de identificación de las palabras seguirán este patrón y podrán los aprendices tener éxito en una gran cantidad de ellas, precisamente las regulares que son las que se ajustan a esas reglas de correspondencia; por el contrario, tendrán dificultades con las excepciones. Otras estrategias utilizadas ponen el énfasis en las analogías o en la utilización del contexto, pero igualmente presentan venta-

jas e inconvenientes que derivan, en última instancia, de los múltiples atributos de las palabras. Por todo ello, estos autores recomiendan que, en lugar de utilizar exclusivamente una estrategia, se utilicen varias complementariamente.

Otro tipo de estrategias, propias del análisis sintáctico necesario para la comprensión de enunciados, son: las que propone la teoría de la complejidad derivacional —las transformaciones se invierten serial e independientemente, consumiendo cada una un determinado tiempo de procesamiento—; las estrategias heurísticas que proponen Fodor, Bever y Garrett (1974) —se computan las relaciones estructurales profundas a través de indicios procedentes de la estructura superficial y de la información almacenada en el lexicon mental—; las estrategias perceptivas de Bever (1970) —por ejemplo, entre las 12 que propone figura la que permite identificar cualquier secuencia de nombre/verbo/nombre en términos de actor/acción/objeto—; las vinculadas a los siete principios de Kimball (1973) que computan primero la estructura superficial y sólo en una segunda etapa la estructura profunda; la estrategia de adjunción mínima que proponen Frazier y Fodor (1978) en el marco de su modelo PPP o *sausage machine* (máquina de embutidos) —se empaqueta el *input* perceptivo en constituyentes de menos de seis palabras y luego se ensamblan esos «paquetes» en una estructura sintagmática—; y otras muchas más específicas.

Por último, citaremos algunas estrategias que son propias de la comprensión de textos según Van Dijk y Kintsch (1983); según estos autores, para comprender un texto no es útil manejar estructuras ni algoritmos —procesos regidos estrictamente por reglas—, sino que es necesario utilizar producciones —un tipo de conocimiento procedimental—, lo que implica el uso de estrategias como: las proposicionales —que se construyen sobre la base del significado de las palabras y las estructuras sintácticas del enunciado—; las de coherencia local —que permiten descubrir las relaciones entre proposiciones a partir de correferencias, del ordenamiento de las cláusulas, de las conectivas explícitas, etc.—; las macroestrategias —que permiten inferir las macroproposiciones, su conexión dentro de la secuencia textual y la macroestructura del texto—; las esquemáticas —que organizan el contenido global del texto y asignan funciones globales a las macroposiciones—; amén de otras, como las estilísticas, las retóricas, etcétera.

Todas estas estrategias mencionadas difieren de una lengua a otra; especialmente las utilizadas en los niveles inferiores del procesamiento (visual, ortográfico y fonológico). También difieren en el nivel de procesamiento léxico y sintáctico y son prácticamente comunes en el nivel de procesamiento de textos.

En el primer caso, las estrategias también difieren, en ocasiones drásticamente; pensemos en las diferencias vinculadas a los sistemas de escritura logográfico (chino), silábico (Kana, Davangari) o alfabético (romano o cirí-

lico); las diferencias también son importantes según que los sistemas de escritura exijan un analizador grafémico (español, inglés) o que no lo necesiten (serbo-croata); entre los que necesitan un analizador grafémico se contraponen los que permiten formar sólo palabras regulares (español, que posee homófonos heterográficos, e italiano que no las posee) y los que pueden construir palabras irregulares (inglés y francés, que poseen ambos homófonos heterográficos). (Véase Coltheart, 1984).

Algunas estrategias sintácticas pueden ser más usadas o necesarias en unas lenguas que en otras. Tomemos el ejemplo de las estrategias alternativas denominadas de cierre temprano y de cierre tardío; en la frase *El concejal miró a la mujer del alcalde que estaba en el balcón*, la cláusula de relativo puede referirse a la mujer —cierre temprano— o al alcalde —cierre tardío—; pues bien, en español se utiliza la estrategia de cierre temprano en el 60 % de los casos, mientras que en inglés sólo alcanza al 38 % (Mitchell, Cuetos y Corley, 1992); pero esto ocurre en español en frases cuya estructura es la misma que la del ejemplo citado, pero no ocurre en frases con dos cláusulas de relativo como *Pedro miraba el libro que pertenecía a la chica que estaba en el salón viendo la televisión* (López y Fernández Solera, 1997).

3. Estrategias para mejorar la comprensión lectora

Las estrategias de este tipo constituyen ejemplos prototípicos del concepto de estrategia al que aludimos al principio; tienen, por lo tanto, un carácter controlado, siendo unas veces genéricas y otras específicas y, aunque comiencen siendo heterodirigidas, tienden a ser autodirigidas.

Una forma sistemática de abordar estas estrategias es clasificarlas en función de las dimensiones de la comprensión lectora en las que es pertinente su aplicación. Pueden, por tanto, estar orientadas hacia la manipulación de textos para mejorar con ello la comprensión lectora, o puede lograrse este objetivo centrándose en la dimensión de la actividad del sujeto, en la del sistema lingüístico o en la del contexto.

Entre las estrategias orientadas a modificar el texto podemos citar: las que atraen la atención sobre el tema y las ideas principales del texto ofreciendo previamente a los lectores información relevante, proporcionándoles títulos y subtítulos, subrayando algunas partes del mismo, etc.; las que segmentan más o menos sistemáticamente el texto para facilitar el manejo de la información en cuanto a su amplitud y a su curso temporal (habida cuenta de la capacidad limitada de la memoria a corto plazo); las que consisten en redactar el texto para que sea más fácil acceder a la *base del texto*, para reducir el número de inferencias necesarias, para hacer más evi-

dente su cohesión y coherencia; las que proporcionan un resumen más o menos detallado (Fayol, 1992); pero, sobre todo, las que construyen el texto teniendo en cuenta los requisitos canónicos de una buena legibilidad (Flesch, 1984; Rodríguez Diéguez, 1989); y las que proporcionan material icónico-simbólico (diagramas, gráficos, dibujos, fotografías) que facilitan la comprensión del texto. Sobre las estrategias para construir textos que sean útiles y legibles consúltase el *Reading* de Duffy y Waller (1985). Sobre las fórmulas de comprensibilidad de textos en inglés véase Fry (1968) y en español véase Crawford (1989).

Entre las estrategias dirigidas a mejorar la actividad que llevan a cabo los sujetos cuando comprenden un texto, habría que incluir una multitud de estrategias inabarcables aquí. No podemos tratar de las orientadas a mejorar los condicionamientos biológicos o socioculturales. Pero hemos de mencionar las que predisponen a un mejor rendimiento de la actividad oréctica (motivacional y emocional), comunicativa y cognitiva (desarrollo de la atención, de la percepción, de la memoria, del pensamiento) y, sobre todo, las que promueven un mejor desempeño en tareas de aprendizaje y en tareas metacognitivas (incluyendo las metalingüísticas), de las que trataremos posteriormente. Las estrategias más específicas son las que tienen que ver con el propio procesamiento del texto y en ellas nos centraremos.

La pregunta clave es: ¿Qué estrategias puede utilizar el lector para mejorar su comprensión de textos escritos durante el procesamiento de los mismos tanto *on-line* como *off-line*?

El número de estrategias que, a tal efecto, se han propuesto y ensayado es incontable, pero casi siempre se han utilizado formulaciones genéricas e imprecisas y, por tanto, sin definiciones operacionales adecuadas, lo que ha dificultado su control y verificación experimental. Con frecuencia se proponen estrategias con la pretensión de que sirvan para toda clase de textos, pero en realidad sólo son aplicables a tipos muy concretos. Igualmente se mezclan estrategias de procesamiento con estrategias de aprendizaje o de enseñanza o de procedimiento. Por supuesto, apenas se han hecho esfuerzos para organizar sistemáticamente estas estrategias, por lo que se tiende a utilizar en el campo de la comprensión las diferentes clasificaciones de estrategias de aprendizaje, en cuyo campo sí se han hecho esos esfuerzos sistemáticos, como puede verse en Mayor y otros (1993) o Beltrán (1996).

Ante esta situación, nosotros vamos a retomar aquí el intento que hicimos en otro lugar (Mayor, 1993) de sistematizar las estrategias que permiten una mejor y más profunda comprensión. Los supuestos que facilitan una organización sistemática de esas estrategias son tres: 1) Comprender un texto implica un análisis de ese texto en tanto que conjunto de unidades textuales (de carácter lingüístico), que constituye un todo organizado y cerrado (definitivamente fijado por el autor). 2) Para comprender un texto no basta lo que ofrece al lector ese texto cerrado, ya que la comprensión es

una actividad del lector que necesariamente tiene que ir más allá de lo dado en el texto y que puede encontrarlo en la propia mente del lector o en otros textos o en otros ámbitos de la realidad distintos del texto fijado y cerrado; es decir, este supuesto afirma y subraya el carácter constitutivamente abierto del texto; 3) La comprensión del texto por tanto, exigirá del lector una actividad de reconstrucción para resolver la aparente antinomia entre el texto cerrado que resulta del primer supuesto y el texto abierto que se contempla en el segundo; esa reconstrucción, que implica la recuperación de lo dado y la construcción de aquello que está más allá de lo dado, se puede definir como descubrimiento del significado o como interpretación del texto.

Las estrategias orientadas a comprender mejor un texto serán, pues, de tres tipos según respondan a cada uno de los tres supuestos citados: 1) estrategias de análisis textual, 2) estrategias cognitivo-contextuales, y 3) estrategias organizativas y constructivas.

Las estrategias de análisis textual tienen como objetivos: determinar cuáles son las unidades lingüísticas cuyo conjunto constituye y define el texto, para poder ser procesadas de la forma más eficiente y completa posible; y descubrir las relaciones estructurales y semánticas que se dan entre las diversas unidades textuales.

Consecuentemente, se pueden proponer dos grandes conjuntos de estrategias. 1) las de segmentación del texto en diversos tipos de unidades que puedan servir de anclaje para el análisis del texto, en particular todos los procesos de decodificación, y para la elaboración de lo que se suele llamar la base del texto; y 2) las que tratan de descubrir las distintas relaciones que se dan entre las unidades textuales, especialmente las relaciones formales de carácter morfosintáctico y las relaciones semánticas, sirviendo ambas de base para más tarde llevar a cabo eficientemente un procesamiento de nivel superior de carácter inferencial, contextualizador y constructivo.

En estas dos estrategias los componentes principales son lingüísticos, pero también es necesario recurrir a componentes perceptivos y cognitivos, aunque estrechamente condicionados por los lingüísticos.

Las estrategias que hemos denominado cognitivo-contextuales, aunque se basan en los datos proporcionados por el análisis textual, exigen del lector una actividad cognitiva que pone en juego procesos de categorización (de abstracción y de organización conceptual) y de inferencia y procesos de descubrimiento y acomodación a los diferentes contextos, tanto lingüísticos como cognitivos (conocimientos previos), como pragmáticos. Por eso, podemos dividir estas estrategias en dos grandes conjuntos: 1) el orientado a manejar conceptualmente el contenido semántico del texto, descubriendo cuáles son sus macrorrepresentaciones (ideas principales, tópico, título, resumen, etc.) y cuáles son las presuposiciones e implicaturas para, a través de una actividad inferencial, hacer explícito todo lo que está implícito en el

texto; y 2) el orientado a situar el texto en diversos contextos posibles y, sobre todo, en los contextos que sean relevantes para su comprensión.

En estas dos estrategias los componentes principales son de carácter cognitivo y pragmático, aunque siempre en estrecha dependencia de los componentes lingüísticos.

Las estrategias organizativas y constructivas tienen como objetivos descubrir y/o construir la estructura del texto como un todo organizado y descubrir y/o construir el significado del texto a través de un proceso integrador e interpretativo. Por tanto, podemos distinguir también aquí dos grandes conjuntos de estrategias: 1) las estrategias de búsqueda y uso de la estructura textual, incluyendo los principios organizativos de cohesión y coherencia textual, las micro y macroestructuras y los modelos de texto que constituyen la base formal de las representaciones del texto que construyen los lectores; y 2) las estrategias interpretativas que asignan un significado, un sentido y una valoración global al texto, cuyo logro tiene múltiples implicaciones para la actividad del sujeto, especialmente la actividad mental, tanto de carácter cognitivo como orético (motivacional y emocional).

En estas dos estrategias los componentes principales son los cognitivos, siempre vinculados a los componentes lingüísticos, pero incluyendo también otros componentes de la entera personalidad del sujeto lector.

Estas son las estrategias que están orientadas al propio proceso de comprensión. Pero si no se conocen y/o no se usan, como consecuencia de lo cual no se comprende o se comprende mal o pobremente un texto, parece obligado adquirir y estar en disposición de usar esas estrategias. A su vez, esta adquisición puede lograrla el sujeto lector por sus propios medios o a través de la práctica, o bien, como suele ser el caso habitual, ha de conseguirla a través de la intervención de terceras personas, generalmente profesionales que actúan en un contexto escolar o académico más o menos formal. Se plantea, pues, el problema de dar a conocer y entrenar en el uso de dichas estrategias, es decir, de enseñar estrategias, actividad propia de los profesionales de la enseñanza, que se corresponde con la actividad propia de los aprendices. Se puede suponer que, una vez enseñadas y aprendidas estas estrategias, los aprendices lectores las usarán y las usarán bien. Pero la evaluación y control del uso de las estrategias y, por tanto, de la comprensión de textos escritos queda exclusivamente a merced de los propios sujetos lectores. Deberán, pues, poseer otra clase de estrategias que les permitan tener conciencia de su propia actividad de comprensión y hacer frente y controlar cualquier tipo de dificultad que pueda surgir como consecuencia de su propia ejecución lectora, de la naturaleza de los textos que manejan o de la tarea que tienen que realizar. Estas estrategias se denominan genéricamente metacognitivas e incluyen las específicamente metalingüísticas. Si la comprensión lectora es inagotable —siempre se puede comprender mejor un texto—, el proceso de adquisición de estrategias será

también una tarea inacabable. Descansará, pues, sobre la capacidad del lector para descubrir y manejar progresivamente estrategias metacognitivas. Ahora bien, éstas se pueden poseer en un menor o mayor grado y, por supuesto, se pueden adquirir a través de la intervención de profesionales expertos¹. Entramos otra vez en el círculo de la enseñanza-aprendizaje, en este caso, de estrategias metacognitivas. Hay, pues, que añadir a las estrategias antes sistematizadas estas estrategias metacognitivas que tienen como objetivos: lograr que los sujetos lectores sean conscientes de sus posibilidades de comprensión, de las estrategias que utilizan y de la eficiencia con que comprenden; conseguir que sean capaces de controlar su propia actividad de comprensión, el contexto y la tarea; y estar abiertos, disponibles y activos para lograr su propia autoconstrucción como sujetos lectores. Por todo ello, podríamos agrupar las estrategias metacognitivas (y especialmente las metalingüísticas) en tres grandes conjuntos de estrategias: 1) las orientadas a mejorar la toma de conciencia sobre la actividad de comprensión lectora; 2) las dirigidas a controlar mejor el proceso de comprensión y 3) las que tienen como fin desarrollar la capacidad autoconstructiva del sujeto lector en cuanto tal. Véase Mayor y otros, 1993.

Veamos, en primer lugar, algunas estrategias concretas usadas en la comprensión de textos y, en segundo lugar, algunas estrategias metacognitivas que pueden mejorar el rendimiento lector, mencionando sólo las que han sido más investigadas y/o utilizadas en programas de entrenamiento.

Las estrategias que podríamos denominar relacionales tienen como objetivo descubrir y analizar los diferentes tipos de relaciones que se dan entre distintas unidades textuales. Cabría formular un principio general resultante de multitud de investigaciones: *Cuantas más relaciones explícitas encuentre un lector en un texto escrito, mejor y más profundamente lo comprenderá*. La estrategia consistirá en construir una matriz bidimensional en la que, por un lado, se introducen las diferentes relaciones que resultan de la taxonomía que se adopte y, por otro lado, se introducen las diferentes unidades textuales resultantes del análisis previo. La tarea es doble. En primer lugar, rellenar todas las celdillas de la matriz en las que pueda descubrirse que entre determinadas unidades se puede establecer una relación dada; en segundo lugar, clasificar las relaciones encontradas en el texto. Con esta estrategia de tipo analítico se sientan las bases para llevar a cabo otras estrategias y para dominar mejor otros procesos de comprensión como los de generalización (resúmenes), los inferenciales o los que permiten construir las distintas estructuras textuales. Algunas relaciones de carácter semántico se encuentran en prácticamente todos los textos, como las de semejanza o paralelismo, las de oposición (con sus diferentes tipos) y

¹ Véase, en este mismo número, el artículo de Julia Miñano «Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE».

las de gradación; algunas abundan en algunas clases de textos y escasean en otros, como las relaciones taxonómicas o de inclusión, las partonómicas, las causales y las finales; otras, por último, se dan en todos los textos, pero entre unidades textuales de nivel inferior y próximas entre sí, como las relaciones de agencia o de caso y las de atribución. Véase sobre el fundamento de estas estrategias, Chaffin y Herrmann, 1987; Bresnan, 1982; Van der Broek y Trabasso, 1986; Mayor, 1994b. Para otro tipo de relaciones que se dan en el discurso, véase Crombie, 1985.

Dentro de las estrategias que implican ir más allá del texto dado, destaca la que tiene como objetivo elaborar resúmenes de dicho texto. Para lograr ese objetivo es necesario discriminar cuáles son las ideas importantes (especialmente la idea principal), aplicar reglas para reducir la información y producir un texto breve que integre la información original. Los dos primeros requisitos son indicadores fiables de una buena comprensión; por eso podríamos establecer otro principio general: *A mayor eficiencia en la tarea de descubrir la idea principal y reducir adecuadamente la información contenida en el texto, mayor y más profunda comprensión del mismo*. El conjunto de estrategias que denominamos de elaboración de resúmenes está, pues, orientado a mejorar la comprensión. Para enseñar la estrategia de búsqueda de la idea principal se han utilizado diversos procedimientos; Baumann (1990), por ejemplo, entrena a los alumnos utilizando tareas progresivamente más complejas (desde encontrar la idea principal en una lista de palabras, hasta encontrarla en textos extensos). En el *Reading* de Baumann (1990) y en Álvarez (1998) se encuentran diferentes formas de entrenar en esta estrategia. Para reducir la información se aplican reglas, la mayoría de las cuales se inspiran en las que propusieron Van Dijk y Kintsch (1983) y Brown y Day (1983): suprimir toda información trivial o redundante, sustituir una secuencia de unidades textuales por otra más general que las incluya a todas, extraer del texto o inventar una fase temática que resuma un párrafo. Se han elaborado diversos programas para entrenar en esta estrategia, como puede verse en Hare y Borchardt (1984) o en Rinehart, Stahl y Erickson (1986).

Las estrategias inferenciales constituyen para muchos autores el eje central del proceso de comprensión, dado que muchos de los subprocesos y de las estrategias aplicadas a ellos dependen en gran medida de la actividad inferencial (Garrod y otros, 1990; Rickheit y Strohner, 1985). Por eso, podemos establecer un nuevo principio: *Cuantas más inferencias pueda extraer un lector de un texto, mejor y más profundamente lo comprenderá*. Algunas inferencias se llevan a cabo automáticamente al procesar el texto, como las llamadas referenciales y las que se basan en informaciones a las que se accede rápida y fácilmente porque están almacenadas en la memoria de trabajo; sobre éstas, como es natural, apenas se han elaborado estrategias que faciliten su adquisición y uso adecuado, aunque para casos límite

de comprensión deficiente deberían elaborarse. La mayoría de las inferencias que han sido objeto de investigación o de entrenamiento son las llamadas inferencias estratégicas que incluyen las necesarias u obligatorias, que posibilitan dotar de coherencia global al texto, y las constructivas y predictivas, que permiten integrar los conocimientos previos en la representación del texto, sacar conclusiones y anticipar el contenido futuro. Sobre el entrenamiento para adquirir y usar estas estrategias véase Hansen y Pearson (1983), Garner (1987) o González Marqués (1991).

Respecto de las estrategias metacognitivas, mencionaremos dos que están centradas en la toma de conciencia de la dificultad para comprender un texto en función de la capacidad que se atribuye el lector y en el proceso de supervisión de la tarea de comprender un texto. En relación con ellas, cabe establecer el principio: *Cuantas más estrategias metacognitivas se apliquen al proceso lector, mejor y más profundamente se comprenderá.*

Las dificultades con que suelen encontrarse los lectores no expertos residen en la identificación de los textos fáciles y difíciles, de los elementos importantes e irrelevantes, de las restricciones que impone el contexto, de la estructura del texto y de las anomalías y conclusiones que aparecen en él (Brown, Armbruster y Baker, 1996). Las estrategias estarán orientadas a que los lectores tomen conciencia de estas dificultades y desarrollen una sensibilidad o capacidad que les permita identificar los problemas y consecuentemente afrontarlos satisfactoriamente. Una de estas estrategias es la denominada reinspección del texto, que ha sido elaborada y contrastada por Garner y otros (1984). Otra estrategia incide sobre la autoevaluación de la comprensión; Baker (1985) propone establecer diferentes clases de normas (*standards*) para evaluar la comprensión; el criterio léxico permite evaluar la comprensión de palabras aisladas; el criterio sintáctico implica juicios sobre la gramaticalidad de una secuencia de palabras y sobre si una palabra es aceptable o no en el contexto de la frase en que aparece; el criterio semántico permite construir una representación semántica del texto como un todo e implica cinco subcriterios que están orientados a evaluar la cohesión proposicional —relaciones entre proposiciones— y la estructural —micro y macroestructuras, tema principal—, la consistencia externa —concordancia entre el texto y los conocimientos previos— e interna —concordancia de más partes del texto con otras, integración de las distintas proposiciones del texto—, y la claridad y adecuación de la información.

La segunda estrategia metacognitiva se refiere al control de la supervisión que lleva a su autorregulación (Baker y Brown, 1984). Este objetivo no se puede alcanzar si previamente no se lleva a cabo la autoevaluación y la relectura. Para regular la comprensión el entrenamiento más adecuado incluye una serie de pasos progresivos, por ejemplo, leer todo el texto más lentamente, leer sólo una parte del texto en donde se encuentra la dificultad de comprensión, recurrir a información no contenida en el texto, manipular

y reelaborar el texto para lograr una información más clara y precisa. También se puede buscar ayuda externa, lo que implica formular preguntas sobre las dificultades del texto. Cabe al lector también plantearse a sí mismo preguntas y darles respuesta, tanto aquéllas basadas en el texto, como las basadas en el conocimiento. Ahora bien, la generación de preguntas suele ser escasa en lectores no entrenados. Por otra parte, el plantear preguntas sirve para procesar el texto más activamente, para activar los conocimientos previos y, sobre todo, para supervisar y controlar la comprensión. Por eso se han elaborado muchos programas de instrucción con el objetivo de incrementar la cantidad y calidad de las preguntas y de las respuestas, como puede verse en Wong (1985), Allington y Weber (1993) y en Graesser y Person (1994).

Por último mencionaremos, entre los muchos programas más o menos generales propuestos para enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas dirigidas a mejorar la comprensión lectora, el propuesto por Paris y colaboradores para evaluar la conciencia lectora y para entrenar en el uso de estrategias de comprensión (Paris y Jacobs, 1984 y Paris, Cross y Lipson, 1984). En el primero se utiliza una entrevista compuesta por 15 preguntas relativas a evaluación, planificación y regulación; el segundo es un programa de 20 módulos organizados en cuatro apartados: conciencia de fines, metas y estrategias de lectura; componentes del significado en el texto; habilidades constructivas de comprensión; y estrategias para controlar y mejorar la comprensión. Para más detalle y para otros programas, véase Garner, 1987; McCormick, Miller y Pressley, 1989; y Mayor, Suengas y González Marqués, 1993.

4. Estrategias de comprensión lectora en una segunda lengua

Uno de los problemas previos que se suele plantear cuando se aborda la comprensión lectora en una segunda lengua es el lugar que ocupa en el proceso de adquisición. A este respecto se discuten tres cuestiones: 1) si se debe enseñar y aprender en primer lugar el lenguaje hablado o el escrito; 2) si se deben adquirir en primer lugar destrezas y habilidades propias de la actividad productiva (producción de textos) o propias de la actividad receptiva (comprensión de textos); y 3) si el énfasis en la enseñanza-aprendizaje debe ponerse en la producción del habla y de textos escritos o en la comprensión del habla y de textos escritos. La primera cuestión ha de resolverse en función de los propósitos de los aprendices de una segunda lengua, porque se puede alcanzar plena competencia de forma independiente en ambas modalidades lingüísticas (oral o escrita); sin embargo, se suele

recomendar que para lograr el dominio en la actividad de comprensión lectora, se empiece por lograr ese dominio en la actividad de comprensión hablada. La segunda cuestión es también controvertida, pero se ha alcanzado un amplio acuerdo en que es mejor retrasar la adquisición de las habilidades productivas hasta que el aprendiz de la L2 haya tenido la oportunidad de observar el *input* de esa L2 y hasta que haya internalizando sus rasgos y características, lo que implica dar prioridad temporal a la comprensión. La tercera cuestión se resuelve también a favor de un énfasis en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje hablado, a pesar de la tentación de utilizar la modalidad escrita en la L2, dado que normalmente ya ha sido adquirida en la L1 (Carroll, 1986; Stern, 1991; Mayor, 1994a).

Ocupándonos de la comprensión lectora en una segunda lengua como modalidad de la actividad lingüística que ha de ser estudiada en sí misma y no en relación con otras modalidades, podríamos decir que adopta un patrón inverso al de la comprensión lectora de una primera lengua respecto del énfasis que hay que poner en los diferentes procesos implicados. Tanto en L1 como en L2, la comprensión lectora incluye procesos de descodificación y procesos constructivos e interpretativos; pero en la L1 el énfasis de la comprensión se centra en éstos últimos, mientras que en la L2 gira en torno a los primeros. En efecto, se suele considerar que para la lectura de un texto en una L2 bastarían los procesos de descodificación de ésta y el establecimiento de correspondencias con los procesos de descodificación de la L1; los siguientes procesos constructivos ya no descansarían tanto sobre las representaciones mentales obtenidas a partir del *input* de la L2, sino sobre las que derivan de la «traducción» de ese *input* externo al *input* interno correspondiente a la L1. Para decirlo de forma simplificada: se comprende un texto escrito en una L2 a partir del texto que resulta de su traducción a la L1. Si éste fuera el caso en la mayoría de las ocasiones, las estrategias de comprensión lectora tendrían que ser de dos tipos: las primeras tendrían que garantizar que se descodifica correctamente el *input* escrito en la L2 y que se traduce mentalmente de forma que el lector se represente adecuadamente un texto en la L1; las segundas serían las mismas estrategias que permiten relacionar, inferir, generalizar, contextualizar, construir estructuras y modelos e interpretar ese texto «representado mentalmente» en la L1.

Ahora bien, se puede intentar la adquisición de las habilidades de comprensión de textos escritos en una L2 siguiendo el mismo patrón de adquisición de una L1, prescindiendo, por tanto, de ese proceso de traducción a que nos hemos referido. Para decirlo de forma simple: no sólo se lee en la L2, sino que se piensa también en esa L2.

Estos dos patrones de adquisición de una L2 corresponden a las dos perspectivas a que aluden Hatch y Hawkins (1987) cuando contemplan la posibilidad de que la L1 sea el instrumento o mecanismo a través del cual

se accede a la L2, o bien que la L2 constituya un sistema separado del sistema propio de la L1, al cual simplemente se le añade o yuxtapone.

Sin embargo, creemos con Hatch y Hawkins que los sistemas lingüísticos no funcionan de forma independiente de otros sistemas, sino que interactúan con ellos a través de progresivos procesos de integración; entre estos sistemas destacan el cognitivo y el del conocimiento social, en nuestra terminología, los sistemas cognitivo y comunicativo, centrado éste sobre la interacción social (véase Mayor, 1991).

Por otro lado, en el proceso de adquisición de una L2 parece que unas destrezas constituyen el prerrequisito de otras situadas en niveles superiores de procesamiento; por ejemplo, se podría establecer esta secuencia jerarquizada:

escucha → habla → lectura → escritura

Pero en realidad este esquema lineal sólo puede considerarse como orientativo, ya que cada destreza se adquiere normalmente en interacción recíproca con las demás. A ello hay que añadir la integración entre los tres sistemas lingüístico, cognitivo y comunicativo. Cuando a todo este complejo juego de interacciones, que se da en la adquisición y dominio de la primera lengua, se le suma el complejo juego de interacciones de una segunda lengua, fácilmente podremos concluir que la adquisición y dominio de la segunda lengua sólo puede lograrse a través de un nuevo juego de interacciones de tercer nivel entre las interacciones de segundo nivel que se dan en la L1 y en la L2, que, a su vez, modifican las interacciones de primer nivel entre las cuatro modalidades básicas de la actividad lingüística (escucha ↔ habla ↔ lectura ↔ escritura).

Las estrategias para mejorar la comprensión de textos escritos en una L2 tendrían, pues, que tomar en cuenta todas estas interacciones, facilitarlas y potenciarlas. Uno de los principales problemas al aplicar estas estrategias consiste en identificar las condiciones y variables de la adquisición y los componentes lingüísticos en los que se producen facilitación, no facilitación o interferencia entre la L1 y la L2.

En concreto, las estrategias más útiles son las que permiten al lector alcanzar un nivel adecuado en el manejo del conocimiento lingüístico analizado y del control cognitivo. Si ese nivel se logra, aprender a leer es relativamente fácil y es igualmente fácil transferir ese aprendizaje a una segunda lengua, siempre que se disponga del suficiente conocimiento analizado de ella (Bialystok y Ryan, 1985).

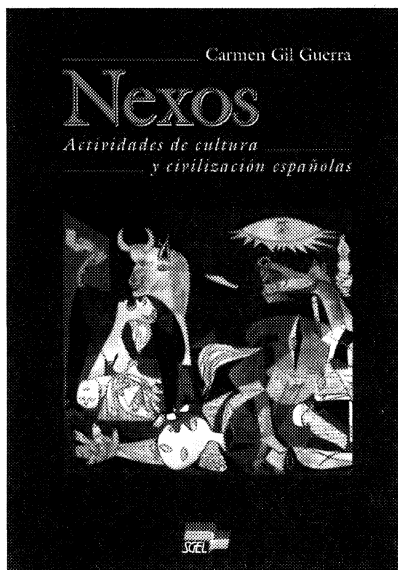
5. Bibliografía

- ADAMS, M. J. y COLLINS, A. (1985), «A schema-theoretic view of reading», en H. SINGER y R. B. RUDELL (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, D., IRA.
- ALLINGTON, R. L. y WEBER, R. M. (1993), «Questioning questions in teaching and learning from texts», en B. K. BRITTON, A. WOODWARD y M. BINKLEY (Eds.), *Learning from Textbooks, Theory and Practice*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- ÁLVAREZ, T. (1998), *El resumen escolar. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.
- BAKER, L. (1985), «How do we know when we don't understand?», en D. FORREST-PRESSLEY, G. MCKINNON y T. WALLER (Eds.), *Metacognition, Cognition and Human Performance*, Nueva York, Academic Press.
- BAKER, L. y BROWN, A. L. (1984), «Cognitive monitoring and reading», en J. FLOOD (Ed.), *Understanding Reading Comprehension*, Newark, International Reading Association.
- BAUMANN, J. F. (1990), *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula*, Madrid, Visor.
- BELTRÁN, J. (1996), *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- BEVER, T. G. (1970), «The cognitive basis for linguistic structures», en J. R. HAYES (Ed.), *Cognition and Development of Language*, Nueva York, Wiley.
- BIALYSTOK, E. y RYAN, E. B. (1985), «A metacognitive framework for the development of first and second language skills», en D. L. FORREST-PRESSLEY, G. E. MCKINNON y T. G. WALLER (Eds.), *Metacognition, Cognition, and Human Performance*, Orlando, Academic Press.
- BRESNAN, J. (1982), *The Mental Representation of Grammatical Relations*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- BROWN, A. L., ARMBRUSTER, B. y BAKER, L. (1986), «The role of metacognition in reading and studying», en J. ORASANO (Ed.), *Reading Comprehension. From Research to Practice*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- BROWN, A. L. y DAY, J. D. (1983), «Macrorules for summarizing texts: The development of expertise», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, pp. 1-14.
- CARROLL, J. B. (1986), «Second language», en R. F. DILLON y R. J. STERNBERG (Eds.), *Cognition and Instruction*, Orlando, Academic Press.
- COLTHEART, M. (1984), «Writing systems and reading disorders», en L. HENDERSON (Ed.), *Orthographies and reading. Perspectives from cognitive psychology, neuropsychology, and linguistics*, Londres, Lawrence Erlbaum, pp. 67-80.
- CRAWFORD, A. R. (1989), «La comprensibilidad de textos en español del nivel primario. Fórmula y gráfico», en *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 274-283.
- CROMBIE, W. (1985), *Process and Relation in Discourse and Language Processing*, Oxford, Oxford University Press.
- CROWDER, R. G. (1982), *The Psychology of Reading. An Introduction*, Nueva York, Oxford University Press.
- CHAFFIN, R. y HERRMANN, D. J. (1987), «Relation element theory: A new account of the representation and processing of semantic relations», en D. S. GORFEIN y R. R. HOFFMANN (Eds.), *Memory and Learning*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- DE BEAUGRANDE, R. (1984), «Learning to read versus reading to learn», en H. MANDL, N. L. STEIN y T. TRABASSO (Eds.), *Learning and Comprehension of Text*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- DILTHEY, W. (1951), *Psicología y teoría del conocimiento*, México, FCE.
- DUFFY, T. M. y WALLER, R. (1985), *Designing usable texts*, Orlando, Academic Press.
- FLESCH, R. (1984), «A new readability yardstick», *Journal of Applied Psychology*, 32, pp. 221-233.

- FODOR, J. A., BEVER, T. G. y GARRETT, M. F. (1974), *The psychology of language. An introduction to psycholinguistics and generative grammar*, Nueva York, Mc Graw-Hill.
- FOERTSCH, J. y GERNSBACHER, M. A. (1994), «In search of complete comprehension: getting "minimalists" for work», *Discourse Processes*, 18, pp. 271-296.
- FRAZIER, L. y FODOR, J. D. (1978), «The sausage machine: A new two-stage parsing model», *Cognition*, 6, pp. 291-325.
- FRY, E. (1968), «A readability formula that saves time», *The Journal of Reading*, 11, pp. 513-16 y 575-78.
- GARNER, R., HARE, V. C., ALEXANDER, P., HAYNES, J. y WINOGRAD, P. (1984), «Induced use of a text lookback strategy among unsuccessful readers», *American Educational Research Journal*, 21, pp. 789-798.
- GRAESSER, A. C. y PERSON, N. K. (1994), «Question asking during tutoring», *American Educational Research Journal*, 31 (1), pp. 104-137.
- HATCH, E. y HAWKINS, B. (1987), «Second-language acquisition: an experimental approach», en S. ROSENBERG (Ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics*, vol. 2, *Reading, Writing and Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HARE, V. C. y BORCHARDT, K. M. (1984), «Direct instruction on summarization skills», *Reading Research Quarterly*, 20 (1), pp. 62-78.
- KIMBALL, J. (1973), «Seven principles of surface structure parsing in natural language», *Cognition*, 2, pp. 15-47.
- LA BERGE, D. y SAMUELS, S. J. (1977), *Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- LÓPEZ, R. y FERNÁNDEZ SOLERA, S. (1997), «Competencia entre parámetros en la resolución de la ambigüedad relativa a la conexión de un modificador en español», *Revista de Psicología del Lenguaje*, 2, pp. 9-38.
- MAYOR, J. (1980), «La comprensión del lenguaje desde un punto de vista experimental», *Revista Española de Lingüística*, 10, pp. 59-111.
- MAYOR, J. (1991), «La actividad lingüística entre la comunicación y la cognición», en J. MAYOR y J. L. PINILLOS (Eds.), *Tratado de Psicología general*, vol. VI, *Comunicación y Lenguaje*, Madrid, Alhambra.
- MAYOR, J. (1993), «Hacia una estrategia de búsqueda exhaustiva para la comprensión profunda de textos escritos», en J. BELTRÁN y otros (Eds.), *Intervención psicopedagógica*, Madrid, Pirámide, pp. 66-90.
- MAYOR, J. (1994a), «Adquisición de una segunda lengua», en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (Eds.), *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, SGEL, Madrid.
- MAYOR, J. (1994b), «Relaciones semánticas. Una aproximación interdisciplinar», en B. PALLARÉS, P. PEIRA y J. SÁNCHEZ LOBATO (Eds.), *Sin fronteras. Homenaje a María Josefa Canellada*, Madrid, Editorial Complutense.
- MAYOR, J., SUENGAS, A. y GONZÁLEZ MARQUÉS, J. (1993), *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*, Madrid, Síntesis.
- MCCORMICK, C. B., MILLER, G. y PRESSLEY, M. (1989), *Cognitive strategy research: From basis research to educational applications*, Nueva York, Springer.
- MITCHELL, D. C., CUETOS, F. y CORLEY, M. B. (1992), «Effects of context in human sentence parsing: Evidence against a discourse-based proposal mechanism», *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18, pp. 69-88.
- PARIS, S. G., CROSS, D. y LIPSON, M. Y. (1984), «Informed strategies for learning: A program to improve children's awareness and comprehension», *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 1239-1252.
- PARIS, S. G. y JACOBS, J. E. (1984), «The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills», *Child Development*, 55, pp. 2083-2093.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992), *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, RAE.
- RINEHART, S. D., STAHL, S. y ERICKSON, L. (1986), «Some effects of summarization training on reading and studying», *Reading Research Quarterly*, 21 (4), pp. 422-438.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1989), «Predicción de la lecturabilidad de textos en castellano. Una propuesta y sugerencias», en *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 284-310.
- SMITH, F. (1975), *Comprehension and Learning. A Conceptual Framework for Teachers*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- STERN, H. H. (1991), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- TOULMIN, S. (1972), *Human Understanding*, Princeton, Princeton University Press.
- VAN DIJK, T. A. y KINTSCH, W. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Nueva York, Academic Press.
- WONG, B. Y. L. (1985), «Self-questioning instructional research: A review», *Review of Educational Research*, 55 (2), pp. 227-268.

Nexos



CARMEN GIL GUERRA

ACTIVIDADES DE CULTURA Y CIVILIZACIÓN ESPAÑOLAS

*Manual dirigido
a estudiantes extranjeros
con un nivel medio de español.*

*Dividido en tres partes (historia, arte y literatura),
cada unidad aporta una sinopsis de un período
con actividades prácticas de comprensión,
expresión, recopilación, análisis y comparación de datos.*



SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S.A.