

## **Comprenc el que llegeixo? De la valoració de la pròpia comprensió a l'ús d'estratègies de lectura.**

**Marta Minguela i Isabel Solé.**

**Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona.**

Campus Mundet. Avda. de la Vall d'Hebron, 171. Barcelona, 08035

*Malgrat que sovint són tractades d'una manera genèrica, les dificultats que troben alguns estudiants a l'hora de comprendre els textos (i que els converteixen en lectors febles) poden situar-se en components diversos dels que intervenen en la comprensió. En aquest article ens ocupem de dos d'aquests components o processos íntimament vinculats: supervisió i control de la lectura. Ambdós són imprescindibles per a la consecució d'una lectura autoregulada i útil als propòsits del lector, especialment quan aquests fan referència a l'aprenentatge.*

Paraules clau: *comprensió lectora, supervisió, control, relectura, aprenentatge.*

### **Introducció**

La recerca en l'àmbit de la lectura i de la comprensió lectora ha posat de manifest repetidament el caràcter complex d'aquesta competència. De fet, encara que sempre parlem de lectura, o de comprensió, sovint ens estem referint a diversos nivells en la consecució d'una plena competència lectora. Així, Wells (1987), en un treball pioner va establir quatre nivells: executiu, funcional, instrumental i epistèmic, essent aquests dos darrers els que es troben implicats en l'adquisició d'informació, la transformació del propi coneixement, i la possibilitat d'utilitzar la lectura per desenvolupar el propi pensament.

En aquest context, que amplia i diversifica l'abast de la lectura, parlar de dificultats a l'hora de llegir, o de *lector feble*, pot resultar reduccionista, ja que la dificultat pot situar-se (i de fet se situa) en dimensions molt diferents de les que componen aquesta fascinant capacitat humana que ens permet gaudir, apropiar-nos del coneixement i contrastar el nostre pensament amb el dels altres. Alguns lectors es mostren competents en els components més

bàsics de lectura (descodificació, nivell funcional) i en canvi tenen dificultats per assolir una lectura autoregulada que els porti a una comprensió profunda; potser poden gaudir de la lectura d'una novel·la, però poden trobar dificultats a l'hora de treballar amb textos que ofereixen visions contraposades d'un mateix fet, contrastar el seu coneixement amb el que vehiculen determinats documents, etc.

En aquest article ens ocupem dels processos de supervisió i control necessaris per a la lectura autoregulada, autònoma i profunda. Tot i ésser conscients de l'artificiositat de separar aquests components del procés general que condueix a la comprensió, detenir-nos-hi ens permetrà percebre la seva importància, i posar de manifest per què considerem que la manca de domini de les estratègies de supervisió i control constitueix un punt feble que pot comprometre el potencial de la lectura. Començarem atenent al caràcter metacognitiu d'ambdós processos, i en apartats subseqüents aprofundirem en cadascun d'ells i en la seva interrelació, amb la finalitat de mostrar com intervenen en la construcció del significat sobre un text. Atendrem particularment l'estratègia de relectura, que té unes particularitats que la fan especialment atractiva, al nostre parer. Tancarem l'article analitzant el cas d'un lector feble i aportant algunes de les implicacions educatives que es deriven de tenir en compte els processos explicats.

### **Metacognició i lectura: processos de supervisió i control de la pròpia comprensió.**

La comprensió profunda d'un text, necessària per fer-ne un ús instrumental o epistèmic, exigeix que el lector posi en marxa un seguit d'estratègies orientades a l'assoliment d'aquest objectiu, i que ho faci de forma conscient i intencionada. Per fer-ho és imprescindible l'ús de la *metacognició*, que Flavell (1976) definí com a l'autoconeixement dels propis processos i productes cognitius, així com la supervisió activa i la regulació d'aquests processos per a la consecució d'un objectiu.

En la línia d'aquesta definició, entenem que la metacognició, aplicada a la lectura, consta de dos components: el component de *supervisió*, que es refereix a l'autoavaluació que el lector va fent en relació a la seva comprensió lectora (Ehrlich, 1991); i el de *control*,

relacionat amb les estratègies que hom posa en pràctica per regular el procés de lectura, i així assolir el grau de comprensió desitjat (Schnotz, 1991).

Ambdós processos es van donant de forma concomitant, de manera que els resultats de la supervisió donarien lloc a la tria de les estratègies de control adequades per donar resposta a les necessitats de comprensió percebudes (ja sigui correcció d'incomprensions o voluntat d'aprofundiment), i en aplicar l'estratègia triada hauríem d'avaluar si ens serveix per comprendre, etc. Així, la importància de la supervisió i del control sembla evident per a la consecució d'una comprensió lectora profunda: gràcies a aquests processos, el lector sap si en té prou amb la comprensió que va assolint i, si no és així, pot intentar emprendre les accions necessàries per arribar a complir els seus objectius de comprensió. Tot seguit examinem amb més deteniment aquests dos processos.

### *Supervisió: estic comprenent?*

Imaginem el cas d'una nena, la Mar, que encara té força problemes amb la descodificació i que està llegint un conte en veu alta al costat del mestre:

*Mar:* “la Blan...caneus va có...rrer pel bosc fins que va cau...re... mmmmm... usasta”

*Mestre:* “Com? Torna a llegir aquesta paraula”;

*Mar:* “usas... mmmmm... ex... exhaus... ta... exhausta!”

(adaptat de Solé, 1992: 21).

Donat que encara li resulta complicat descodificar, la Mar està destinant tota la seva atenció a tal escomesa; per això, la càrrega cognitiva que li suposa oralitzar no li permet adonar-se que està verbalitzant un mot sense sentit. En aquest cas, la nena no només no està comprenent el text, sinó que tampoc no és conscient d'aquesta manca de comprensió (tan sols para i rectifica el seu error de descodificació quan quelcom extern -el mestre- li assenyala aquest error). Per tant, no està *supervisant* correctament la seva comprensió, perquè està massa centrada en processos que encara no ha automatitzat, i això no li permet autoregular la seva comprensió.

Com posa de manifest aquest exemple, la supervisió de la pròpia comprensió i l'automatització de determinats processos bàsics implicats en la lectura són crucials per a la

consecució de la comprensió lectora. Aquesta supervisió pot fer-se en diferents moments del procés lector, i a diferents nivells de processament. D'una banda, la supervisió pot fer-se a nivell *on-line* (avaluant la comprensió a mesura que es va llegint) o al *final* (valorant si hem comprès el text un cop acabada la lectura). D'altra banda, es pot supervisar la comprensió a un nivell de processament *local* (de paraules, de frases, de microestructura...) o *global* (de macro i superestructura).

A més, els processos de supervisió no es donen sempre al mateix nivell de consciència. És sabut que no tots els processos que intervenen en la lectura es troben al mateix punt del continu "processos automàtics/processos controlats" (Shiffrin i Schneider, 1977). Els processos que ja estan automatitzats no requereixen esforç conscient, i per tant no consumeixen gaires recursos atencional (com passaria amb la descodificació de la paraula "exhausta" per part d'un adult, però no passava en el nostre exemple).

En el cas de la supervisió, mentre llegim i anem comprenent el text, els processos de supervisió *on-line* es van succeint de forma automàtica i no conscient; com assenyala Brown (1980), ens trobem en un "estat de pilot automàtic". És quan trobem algun entrebanc en la nostra comprensió que sortim de forma conscient d'aquest estat (perquè, tot i estar-ho fent de forma automàtica, estàvem *supervisant* la nostra comprensió), i triem alguna estratègia de control, com per exemple la relectura, per salvar aquesta dificultat. En aquest moment estem fent servir un "procés controlat", que consumeix atenció i requereix un esforç conscient, i que necessàriament és flexible i adaptable a cada situació concreta.

També en el pol "procés controlat" del continuum trobaríem la supervisió de la comprensió de caire més *global*, necessària per construir una representació del text complexa i profunda, que requereix l'autointerrogació conscient sobre el que el lector creu haver comprès i el que no, i el contrast entre aquesta comprensió i la que es proposava assolir.

Aquest major o menor grau de consciència dels processos de supervisió de la pròpia comprensió afegeix complexitat al seu estudi i a la possibilitat d'intervenir-hi. De la recerca duta a terme en aquest àmbit podem extreure, a grans trets, que (Mateos, 2001):

- Existeix una relació entre la supervisió i la comprensió lectora, que suggereix que una comprensió superficial pot ser deguda a una escassa o mala supervisió.
- Els lectors tendeixen a jutjar la seva comprensió de forma desajustada, generalment sobrevalorant la seva comprensió.
- Sovint els lectors fan servir criteris poc adequats per avaluar el seu grau de comprensió, i això fa que no s'adonin que comprenen de forma superficial (per exemple, fan servir criteris locals enlloc de globals; o criteris com la dificultat per descodificar el text, enlloc d'altres més pertinents com la captació d'idees principals...).

En definitiva, poder supervisar adequadament si la lectura que es realitza permet assolir una adequada comprensió sembla ser un component imprescindible de la lectura instrumental i epistèmica, que és la que ens permet comprendre de forma profunda i aprendre a partir dels textos. Convé tenir en compte que lectors que poden mostrar-se competents en l'oralització d'un text, o que fins i tot poden comprendre'l de manera global, poden tenir dificultats per avaluar si veritablement l'estan comprenent en el grau en què ho necessiten per resoldre una tasca acadèmica (un treball, un examen, la preparació d'un debat). En aquest sentit, es podria considerar que determinants lectors tenen en la supervisió un punt feble que pot comprometre la seva competència lectora, especialment –però no només- quan es llegeix per a aprendre, per pensar, per elaborar.

***Control metacognitiu: què puc fer per millorar la comprensió?***

Una avaluació (supervisió) negativa de la pròpia comprensió ens hauria de portar a fer-nos justament la pregunta que dóna títol a aquest apartat: *què puc fer per millorar la comprensió?* Donar-hi resposta implicaria *controlar* la nostra comprensió, és a dir, triar i posar en marxa alguna estratègia que ens ajudés a millorar aquesta comprensió. Així, quan un lector creu que no ha assolit els seus objectius de comprensió, o bé quan detecta que aquesta comprensió és errònia, pot triar entre diverses estratègies en funció dels seus interessos: pot continuar llegint el text per veure si pot inferir-ne el significat gràcies al context, pot demanar ajuda a una altra persona, pot consultar altres fonts, pot rellegir allò

que no ha comprès, pot passar per alt aquell fragment perquè no el considera rellevant... No existeix, doncs, una única estratègia útil per resoldre els errors o llacunes de comprensió, sinó que una estratègia serà més o menys adequada segons els objectius que presideixin la lectura en cada cas i els recursos de què disposi el lector. De fet, en la majoria dels casos, el que caldrà és utilitzar diverses estratègies combinades, segons la dificultat dels textos i les característiques de les tasques per a les quals s'està llegint.

Entre les esmentades, la relectura és una estratègia privilegiada pel seu caràcter polivalent: és igualment útil quan es tracta de resoldre una llacuna de comprensió, que quan es tracta d'aprofundir en el significat de quelcom que ja comprenem de forma superficial; serveix tant per a resoldre un problema local com per un de global. La relectura és una estratègia important també perquè, enfront d'altres que suposen abandonar momentàniament (o de manera definitiva) la lectura, o recórrer a ajuda externa, aquesta en canvi implica persistència per assolir els propis objectius, i és indicadora d'una lectura autoregulada i, en general intrínsecament motivada, com la que fan els lectors experts. De fet, resultats de recerques que indaguen el procés lector en diferents nivells educatius (Braten i Stromso, 2003), apunten la importància de l'ús de l'estratègia de relectura per a la comprensió i per a l'aprenentatge a partir dels textos, mostrant com els lectors que no la fan servir quan és necessari obtenen una comprensió lectora deficient.

Com en el cas de la supervisió, aquesta relectura pot donar-se a diversos nivells. D'una banda, hi ha les relectures necessàries en un procés de control de la comprensió *on-line* (durant la lectura), quan es detecta un error o manca de comprensió que cal resoldre per poder continuar; generalment aquestes relectures es fan a nivells més *locals*, ja sigui a nivell ortogràfic o semàntic, a nivell de paraula, de paràgraf. D'altra banda hi ha les relectures *posteriors* a la primera lectura del text (o *finals*), que poden estar al servei de propòsits diversos, però que acostumen a relacionar-se amb un processament una mica més *global* del text.

De fet, tot i que sempre dependrà del text i del lector, s'acostuma a considerar que calen un mínim de dues lectures per tal de poder comprendre un text de forma profunda:

una primera lectura per entrar en contacte amb el text i formar-se'n una idea genèrica, i una segona lectura que permeti un processament a un nivell més profund, pensar sobre el contingut del text, utilitzar-lo per aprendre, per poder-lo valorar... o pel propòsit que es persegueixi. En funció de variables com el propi text, el grau de coneixements previs del lector sobre el seu contingut, els objectius específics de la lectura, la tasca a resoldre, etc., la necessitat de relectures serà major o menor, entenent que un lector que compti amb molts coneixements previs necessitarà menys relectures que algú que no conegui el tema.

Darrerament (Solé, 2009), hem analitzat en detall l'ús que fan de la relectura final estudiants de diferents nivells d'ESO (1r i 4t) quan han d'elaborar el resum d'un text o bé una síntesi escrita a partir de la lectura de tres textos, sempre en l'àmbit de les Ciències Socials. A grans trets, hem pogut diferenciar entre:

- *Relectura d'aprofundiment*: retorn al text per resoldre problemes globals de comprensió, per aprofundir, per saber-ne més. Lectura d'elaboració del contingut.
- *Relectura de comprovació*: retorn al text per comprovar l'adequació de la comprensió, o en el cas de tasques híbrides com el resum o la síntesi, també del producte escrit.
- *Relectura de selecció de la informació*: retorn al text per identificar informacions concretes; en el cas d'estar fent una lectura associada a una tasca escrita, aquest retorn es farà per identificar allò que s'inclourà al propi text. Pot donar lloc a una lectura de *captura* (o còpia), o a una lectura *d'elaboració* (més desitjable des del punt de vista de la comprensió profunda del text).

En els dos nivells d'ESO estudiats, els resultats van posar de manifest que els productes escrits més reeixits es poden vincular amb l'ús de la relectura d'aprofundiment i de comprovació. Donades les característiques de les tasques, tots els estudiants havien d'utilitzar la relectura per seleccionar informació, però es va trobar que els autors dels millors productes havien aprofitat aquesta relectura per elaborar la informació, mentre que els dels escrits menys lluits utilitzaven l'estratègia de relectura-captura, donant lloc a escrits majoritàriament basats en la còpia. Els resultats d'aquest estudi de casos també van posar de manifest que molts participants, o bé van supervisar inadequadament la seva comprensió, o

bé simplement no la van supervisar conscientment. Tot plegat referma la idea de que supervisió i control no són dos processos independents.

### ***Supervisió i control: dues cares de la mateixa moneda***

Considerem ara l'exemple de la Gemma, una estudiant de secundària que es prepara per una prova que requereix l'estudi de diversos temes, i que per fer-ho està llegint el llibre de text de l'assignatura corresponent. Per assolir el seu objectiu és fonamental que supervisi i controli correctament el que va comprenent i aprenent. D'aquesta manera, si un tema no li ha quedat prou clar i se n'adona (per una bona supervisió), podrà pensar en quina és la millor estratègia per resoldre el problema (control), però si no ho detecta, difícilment podrà estudiar de forma adequada. Entenem que la Gemma pot cometre errors de supervisió en dos sentits, per sobrevaloració o per infravaloració, i que això repercutirà en el control de la comprensió que durà a terme. En cas que sobrevalori el seu aprenentatge, probablement anirà passant els temes sense adonar-se que no està aprenent prou, i no farà servir les estratègies adequades per aprofundir en el seu estudi. La infravaloració del seu aprenentatge també portaria la Gemma a una mala preparació, fent que no trobés el moment d'anar endavant en el temari, i dificultant la gestió del temps de què disposa per estudiar.

Aquest exemple ens retorna a la idea inicial de que supervisió i control són dos processos que es produeixen de forma indissolublement relacionada en el procés de lectura, i que la seva interrelació reverteix de forma positiva o negativa en la comprensió que hom és capaç d'assolir. La relació més òbvia entre aquests dos processos és la que hem anat exposant al llarg del text: el lector va supervisant la seva comprensió a mesura que avança en el text, i quan detecta que no comprèn prou, decideix posar en marxa alguna estratègia per millorar la seva comprensió. En aquest cas, el resultat de la supervisió desencadenaria la tria i ús d'alguna estratègia de control (com pot ser la relectura). Ara bé, la relació entre supervisió i control dista de ser lineal i senzilla, i es requereixen treballs de recerca que aportin nous resultats i ens ajudin a avançar en el seu coneixement.

Actualment estem desenvolupant un projecte de recerca que es dirigeix a esclarir aquestes relacions (Minguela, 2009)<sup>1</sup>. Es demana als participants en aquesta recerca

(estudiants de 4t d'ESO) que resolguin una tasca de comprensió lectora (amb preguntes de diferent grau de complexitat) sobre un text de l'àrea de Ciències Socials del que tenen poc coneixement; també se'ls demana que supervisin de forma explícita la seva comprensió, interrogant-los sobre la comprensió que consideren que han assolit del text i la seguretat que tenen en les respostes que donen a les diferents preguntes de comprensió. A més, també se'ls consulta quina estratègia consideren més adequada per millorar la seva comprensió en cas que ho necessitin, i si trien rellegir, es comprova si això els permet millorar realment. S'entén, doncs, que si ho consideren oportú poden fer relectures *on-line* o *finals*.

Tot seguit presentem l'exemple d'un lector feble, extret d'aquesta recerca, per il·lustrar les relacions que poden establir-se entre supervisió i control, i com la manca de domini en aquests processos pot suposar un inconvenient des del punt de vista de la comprensió.

### **Manel, el cas d'un lector feble**

El Manel aborda la tasca de comprensió lectora d'una forma molt lineal: d'entrada, llegeix el text un cop sense aturar-se en cap moment per fer cap relectura *on-line*; tampoc no fa cap relectura *final*, sinó que passa directament a intentar resoldre les preguntes de comprensió perquè, segons diu, considera que ha comprès completament el text. En passar a les preguntes, però, no és capaç de contestar-les amb seguretat, i fins i tot en deixa una en blanc perquè no en sap la resposta. Sembla que, en aquest cas, el fet d'enfrontar-se a un conjunt de preguntes que requereixen diferents graus d'elaboració de la informació del text l'ha ajudat a millorar la seva supervisió ja que, tot i que no és conscient en un primer moment de no haver comprès el text en profunditat, sí que és capaç d'adonar-se després de que no està responent correctament les preguntes que se li plantegen.

Donades les circumstàncies, un lector expert es preguntaria què pot fer per millorar la seva comprensió. Quan se li consulta, l'estratègia que ell considera adequada consisteix en demanar ajuda externa (consultar els dubtes a una altra persona). Com que això no és possible, accedeix a rellegir el text quan se li suggereix. De totes maneres, torna a emprar

un patró molt similar al que ha fet servir anteriorment: relectura lineal del text i resolució de preguntes immediatament després, essent capaç aquest cop de donar resposta a la pregunta que havia deixat en blanc abans (amb resultats poc satisfactoris), i revisant la resposta que havia donat a dues de les preguntes restants. Per les modificacions que efectua en les seves respostes no podem dir que l'ús de la relectura en aquest cas es tradueixi en una millora substancial de la seva comprensió, donant lloc a un canvi mínim en aquesta.

La comprensió final que assoleix del text és baixa: només es mostra competent en les preguntes més senzilles i que denoten un nivell de comprensió més superficial; en les preguntes més complexes, que exigeixen processos inferencials i d'elaboració, obté uns resultats molt baixos.

Aquest exemple posa de manifest com un domini deficient de l'ús estratègic de la supervisió i el control deriva en una baixa comprensió lectora, i que els dos processos són, en efecte, dues cares d'una mateixa moneda, ja que l'un sense l'altre no és suficient per assolir una bona comprensió del text. En el cas del Manel, la supervisió inicial que fa de la comprensió és deficient (per sobrevaloració) però, tot i que enfrontar-se a les preguntes l'ajuda a avaluar de forma més adequada aquesta comprensió, no és capaç d'acompanyar aquesta supervisió d'un bon control, i per això la millora en la supervisió no li serveix per millorar la comprensió. No sembla disposar d'estratègies adequades per millorar la pròpia comprensió de forma autònoma; no treu profit de l'ús de la relectura, ja que l'empra per suggeriment extern i no perquè ell prengui aquesta decisió de forma autoregulada. Possiblement per aquest motiu, no sembla fer-la servir de forma estratègica, sinó de forma mecànica (segueix el mateix procediment que en el seu primer contacte amb el text), i això no li permet millorar realment la seva comprensió.

### **I què hi podem fer, com a mestres? Algunes implicacions educatives**

Considerar les idees que s'han desenvolupat al llarg d'aquest article ens pot servir per, com a mestres, intentar ajudar a millorar la comprensió lectora d'alumnes com el

Manel. Recapitulant aquestes idees, tot seguit es presenten breument algunes implicacions educatives a tenir en compte.

D'una banda, cal considerar que la comprensió lectora no és una qüestió de *tot o res*, sinó que hom pot mostrar-se competent en alguns processos senzills, però no en d'altres més complexes. Com a mestres, ens interessa afavorir un processament profund dels textos, perquè això és el que possibilitarà que els alumnes en puguin fer un ús epistèmic. Sovint, les tasques que apareixen als llibres de text tendeixen a promoure un processament superficial de la matèria, ja que només requereixen la localització d'informacions presents en l'escrit de forma explícita. És important que oferim als alumnes la possibilitat de realitzar tasques de comprensió i/o d'aprenentatge que obliguin a elaborar la informació dels textos a diversos nivells i per diferents finalitats. En aquest sentit, tasques que facin relacionar informacions, trobar arguments, elaborar informacions disperses... que no es poden satisfer de manera superficial, ajuden a autoregular la lectura.

D'altra banda, la lectura dirigida a fer un ús instrumental o epistèmic de la informació requereix que el lector posi en marxa un seguit d'estratègies encaminades a la consecució d'un objectiu preestablert, i que sigui capaç d'ajustar l'ús d'aquestes estratègies a la comprensió que va assolint. Tots hem tingut l'experiència, com a estudiants, de llegir quelcom *perquè ho diu el professor*, però sense tenir molt clar realment quin sentit tenia fer aquella lectura. Si fem memòria, recordarem que la lectura que fèiem en aquests casos era molt sovint mecànica i superficial, perquè la fèiem sense tenir un objectiu massa definit. Cal, doncs, que quan proposem una lectura dotem els alumnes d'uns objectius relacionats amb els nostres propòsits educatius, perquè aquests objectius seran, en part, els que modularan quines són les estratègies que cal emprar per enfrontar-se a la lectura d'un text determinat.

No oblidem, però, que si una cosa és fonamental dels processos que aquí s'han explicat és l'*autoregulació*. Si recuperem l'exemple del Manel recordarem que aquest no ha estat capaç de treure profit d'una estratègia senzilla com la relectura, malgrat que aquesta podria haver-lo ajudat a comprendre millor el text. Possiblement, no tenia aquesta estratègia

incorporada com a quelcom útil per aprofundir en la seva comprensió; de fet, ell hagués preferit demanar ajuda externa. No ha servit de res que li donéssim la *recepta* del que havia de fer i que ho apliquéssim de forma mecànica. Per afavorir l'autoregulació, no sembla adequat que *sempre* siguem nosaltres els que regulem els processos dels nostres estudiants, sinó que fóra bo que els anéssim cedint el control d'aquesta regulació de forma progressiva, possibilitant la reflexió sobre el procés per part de l'alumne, i no simplement donant-li la solució. Per afavorir que el traspàs del control sigui progressiu, pot ser útil promoure el treball en parelles o petit grup a l'aula en tasques que requereixin comprensió de textos, cosa que permetrà que els alumnes contrastin els seus punts de vista, i reflexionin sobre els processos més adequats per assolir els seus objectius.

En definitiva, comptem amb diverses alternatives per provar d'afavorir uns processos de comprensió lectora més profunds en els nostres *lectors febles*; la clau és que intentem promoure l'autonomia en els seus processos de comprensió lectora, ajudant-los a regular, entre altres, els seus processos de supervisió i control, ja que, com hem posat de manifest amb els diversos exemples proporcionats, difícilment podran aprendre a partir dels textos si no compten amb aquestes habilitats.

### **Referències bibliogràfiques**

BRATEN I. & STROMSO, H. (2003). «A longitudinal think-aloud study of spontaneous strategic processing during the reading of multiple expository texts». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, núm. 16, P. 195-218.

BROWN, A. L. (1980). «Metacognitive development and reading». A R. J. SPIRO, B. C. BRUCE, W. F. BREWER (Eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, P. 453-481.

EHRlich, M. F. (1991). «Metacognition and reading comprehension: theoretical and methodological problems». A M. CARRETERO, M. POPE, R. J. SIMONS, J. I. POZO (Eds.): *Learning and instruction*. Belgium: Pergamon Press, n. 3, P. 351-363.

- FLAVELL, J. H. (1976). «Metacognitive aspects of problem solving». A L. B. RESNICK (Ed.): *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, P. 35-60.
- MATEOS, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- MINGUELA, M. (2009). «Supervisió i control de la lectura: anàlisi de procediments, judicis metacognitius i resultats de comprensió en estudiants d'Educació Secundària Obligatoria». Projecte de tesi doctoral en curs. Universitat de Barcelona.
- SCHNOTZ, W. (1991). «Metacognition and self-regulation in text processing: some comments». A M. CARRETERO, M. POPE, R. J. SIMONS, J. I. POZO (Eds.): *Learning and instruction*. Belgium: Pergamon Press, n. 3, P. 365-375.
- SHIFFRIN, R. M. & SCHNEIDER, W. (1977). «Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory». *Psychological Review*, núm. 2, P. 127-190.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SOLÉ, I. (2009). «La estrategia de relectura en la elaboración de tareas híbridas de lectura y escritura para aprender». *16 th European Reading Conference*, Braga (Portugal).
- WELLS, G. (1987). «Aprendices en el dominio de la lengua escrita». A A. ÁLVAREZ (Comp.). *Psicología y educación. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid: Aprendizaje/Visor, P. 57-72.

**Notes:**

1. El projecte de recerca en curs a què es fa referència compta amb el suport del Departament d'Innovació, Universitats i Empresa de la Generalitat de Catalunya i del Fons Social Europeu.

**Referències de les autores:**

*Marta Minguela*

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona. Campus Mundel. Pg. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Tel. 933 125 882.

A/e: martaminguela@ub.edu

*Línia de recerca:* metacognició i ús d'estratègies de comprensió lectora en estudiants d'Educació Secundària Obligatòria.

*Isabel Solé*

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona. Campus Mundet. Pg. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Tel. 933 125 824.

A/e: [isoleg@ub.edu](mailto:isoleg@ub.edu)

*Línia de recerca:* coordinadora del grup de recerca "Lectura, Escripura i Adquisició de Coneixements" (LEAC-UB) que treballa en els processos d'aprenentatge i ensenyament de l'alfabetització inicial i acadèmica.