

De rutas y pesquisas por la lectura y la escritura críticas¹

*Roberto Medina Bejarano*²
Universidad Pedagógica Nacional- Colombia

Artículo de Reflexión derivado de Investigación
Recibido: Marzo 11 de 2016 Aprobado: Junio 15 de 2016

Resumen

Este artículo surge del proyecto de investigación titulado “De rutas y pesquisas por la lectura y la escritura críticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de educación superior”. Como hipótesis de trabajo se consideró que, en la educación superior, enfrentar la responsabilidad de desarrollar la mayor comprensión lectora como fundamento del pensamiento crítico presume desarrollar competencias de lectura crítica y propiciar experiencias y estrategias de aprendizajes contextualizados donde los docentes son acompañantes discursivos que leen y escriben durante todo el proceso de aprendizaje de las disciplinas con las que trabaja.

Palabras Clave: lectura, escritura, pensamiento, lenguaje, comunicación.

About routes and inquiry on critical reading and writing

Abstract

This article is a product of a research project entitled “About routes and inquiry on critical reading and writing in the teaching and learning processes in tertiary education.” The working hypothesis is that, in tertiary education, facing the responsibility of developing the highest reading comprehension as a

-
- 1 Proyecto de Investigación, en curso: “De rutas y pesquisas por la lectura y la escritura críticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de educación superior” patrocinado por Hemispherical Foundation the cooperation in the innovation and sciences FUHCIC. 2015- 2017.
 - 2 Docente Investigador de la Escuela de Formación en Derechos Humanos “Antonio Nariño y Álvarez” y de la F.E.F. de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador e investigador del programa Peri cosmos Científicos del grupo ELECDIS. Magíster en literatura de la Pontificia Universidad Javeriana (2002), Magíster en Sociedad de la Información y del Conocimiento de la Universidad Oberta de Cataluña (2007) y candidato a Doctor en Sociedad de la Información y del Conocimiento de la Universidad Oberta de Cataluña; Doctorando en Estudios sociales de la Universidad Externado de Colombia. Correo electrónico: rmedina@pedagogica.edu.co

basis for critical thinking involves the development of competences in critical reading and facilitating experiences and strategies of context-bound learning, in which teachers become discourse ushers who read and write together with their students along the whole process of teaching and learning the disciplines they work with.

Key words: reading, writing, thinking, language, communication.

De rotas e pesquisas pela leitura e pela escrita críticas

Resumo

Este artigo surge do projeto de investigação titulado “De rotas e pesquisas pela leitura e a escrita críticas nos processos de ensino e aprendizagem de educação superior”. Como hipótese de trabalho foi considerada que, na educação superior, enfrentar a responsabilidade de desenvolver a maior compreensão leitora como fundamento do pensamento crítico presume desenvolver competências de leitura crítica e propiciar experiências e estratégias de aprendizagens contextualizadas onde os docentes são acompañantes discursivos que leem e escrevem durante o processo de aprendizagem das disciplinas com as quais trabalham.

Palavras chave: leitura, escrita, pensamento, linguagem, comunicação.

El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente.
Ausubel, Novak y Hanesian

Presentación

Las diversas perspectivas de acercamiento a la enseñanza de la lectura y la escritura, han provocado y creado la necesidad de realizar estudios desde diversas ópticas. Se ha destacado también, el inalcanzable afán de hallar relaciones universales y particulares de la lectura y la escritura con los demás universos de saberes, en la medida que todos ellos se configuran a través de la escritura y la lectura para perdurar en la memoria de la historia. Aun así, la lectura y la escritura están comprometidas con los procesos de enseñabilidad y educabilidad, los cuales permanecen dentro de los diversos niveles de formación (educación básica, media, y superior), que demandan una sociedad contemporánea como la nuestra.

Cuando se pone énfasis en dichos procesos se evidencia, en nuestro entorno social y académico, que en las instituciones educativas la enseñanza de la lectura y la escritura se ha caracterizado, entre otras cosas, por la ausencia de una formulación explícita de los fundamentos teóricos y metodológicos desde los cuales se oriente y dirija una didáctica de la lectura y la escritura en los diferentes niveles educativos.

Para los fines de este estudio se recurrió a una serie de referentes conceptuales básicos, en la medida que conforman modelos explicativos de la lectura y de la escritura y movilizan los conocimientos de la lectura y la escritura en el acto pedagógico. De tal manera fue necesario iniciar con las aproximaciones teóricas elaboradas por autores como Huey³ Thorndinke⁴ y Gray⁵ en la concepción tradicional; Roseblatt⁶, en la concepción transaccional; Smith⁷ y Goodman⁸, en la concepción psicolingüística; Jaimes⁹, en la concepción psicosociolingüística y De Zubiría¹⁰ en la concepción cognitiva. Los aportes de los teóricos mencionados representan un soporte necesario para el abordaje de la lectura crítica que provoca una entrada a los aportes sobre la formación del lector crítico, generados desde la perspectiva teórica sociopsicolingüística-transaccional, soportada en los estudios que atienden las condiciones para la enseñanza de la lectura y junto a las capacidades del lector crítico¹¹.

De igual manera, se atiende la lectura crítica como instrumento esencial para que los sujetos en formación universitaria se apropien y dominen el registro sociocultural de forma contextualizada¹². Ahora bien, se asume también, la lectura crítica como instrumento fundamental de los procesos de concienciación y de liberación del sujeto; y como un dispositivo cuestionador que permite una mejor comprensión del mundo¹³. No sobra mencionar que también se contó con los marcos investigativos sobre la didáctica de la lectura crítica¹⁴.

Metodología

La investigación asumió una metodología de naturaleza cualitativa con un diseño de tipo descriptivo. Tal enfoque posibilitó trabajar sobre realidades existentes y proporcionó una descripción detallada de una serie de eventos, comportamientos y situaciones que desarrollan y asumen los sujetos frente a la lectura crítica. De tal manera, se generó una interpretación adecuada de la naturaleza de las cosas, personas, grupos, procesos y acontecimientos, de manera amplia e imparcial sin entrar a intervenir el

-
- 3 Huey, Edmund. *The psychology and pedagogy of Reading*. Cambridge MA: MIT Press (Publicación original de 1908).
 - 4 Thorndinke, Edward. *Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading*. Journal of Pssychology, 1917, págs. 323-332.
 - 5 Gray, Chairman. *The teaching of reading*. Carbondale South em Illinois: university Press, 1978.
 - 6 Rosenblatt, Louise. *Literatura como exploración*. Buenos Aires: Aique, 1978.
 - 7 Smith, Frank. *Para darle sentido a la lectura*. Buenos Aires: Aique, 1997
 - 8 Goodman. Keneth. *Lenguaje integral*, Buenos Aires: Aique. 1982.
 - 9 Jaimes; Gladys. *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de lectura y escritura*. Santafé de Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 1994
 - 10 Zubiria, Miguel. De. *Pensamiento y aprendizaje*, Bogotá: Fundación Alberto Merani. 1997.
 - 11 Cassany, Daniel. *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.
 - 12 Olson, David. *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura sobre la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1998.
 - 13 Colomer, T.; Camps, A. (1996) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste / M.E.C. (versión en castellit de Enseñar a llogir, ensenyar a comprendre (1990). Barcelona: ed. 62/Rosa Sensat)
 - 14 Carlino, Paula. *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. En Uducere. Vol 8 N° 26. Merida, Universidad de los Andes, 2°004, págs. 321- 327.

objeto estudiado para modificarlo. Por tanto, se trabajó directamente con la información empírica sobre las prácticas concretas de los docentes universitarios encargados de desarrollar los espacios de lectura y escritura en los primeros semestres de las diversas carreras universitarias.

De forma similar, se trabajó con los discursos pedagógicos de los docentes porque constituyen objetos de conocimiento con los que orientan sus prácticas y desempeños pedagógicos. Así, el análisis interpretativo y comparativo de los diferentes enunciados, temas, problemas, tópicos, asuntos y categorías conceptuales que circulan en los discursos sobre la lectura, la escritura y la pedagogía, permitió establecer diferencias y semejanzas referentes a la formación de la lectura, la escritura y el pensamiento crítico en la universidad colombiana. Se tomó como muestra un grupo de 45 instituciones de educación superior¹⁵ de Bogotá y se contó con un total de 82 docentes¹⁶ pertenecientes a estas instituciones. Por tanto, se realizaron procedimientos propios de la investigación documental, de campo, descriptiva y explicativa.

Con base en los criterios de clasificación de la información se definieron las siguientes dimensiones:

1. Formación conceptual de los docentes frente a los procesos de la lectura y la escritura: conocimientos acerca de los modelos teóricos y epistemológicos relacionados con la lectura y la escritura.
2. Relación entre el saber teórico y el desempeño metodológico del docente: la aplicación de las metodologías de la enseñanza de las disciplinas y el soporte teórico de estas metodologías en la lectura y la escritura.
3. Desarrollo de los procesos de lectura y escritura en su práctica docente: las formas como el docente es usuario de los procesos de lectura y de escritura en su práctica laboral.

Estas dimensiones se analizaron con un enfoque descriptivo con el fin de caracterizar las concepciones de los docentes.

Resultados

A continuación se presentan algunos de los resultados parciales alcanzados durante el proceso investigativo. Dichos resultados se reúnen en diferentes apartados, que evidencian las tendencias predominantes en los procesos de formación en lectura y escritura en la educación superior, en la ciudad de Bogotá.

- El mundo del significante: permanencia del modelo tradicional

15 Es preciso anotar que trabajo con un grupo de 12 universidades, 18 instituciones universitarias, 8 institutos tecnológicos, 2 escuelas de formación técnicas y 3 fundaciones tecnológicas y 2 corporaciones técnicas experimentales. En ellas se trabajó con docentes que orientan las cátedras concernientes a la lectura y la escritura en los programas académicos de las áreas de formación profesional, técnica o tecnológica. Igualmente se trabajó con estudiantes de primer y segundo semestre de las distintas áreas de formación académica. Sin embargo, los resultados parciales que se presentan en el presente documento da cuenta exclusivamente de los resultados obtenidos con los docentes.

16 La formación de pregrado de los docentes que orientan los espacios académicos de lectura y escritura es: comunicadores sociales, psicólogos, licenciados en lingüística y literatura, licenciados en lengua castellana, licenciados en lenguas, licenciados en lenguas extranjeras, archivistas, licenciados en educación básica y media, fonoaudiólogos, filósofos, licenciados en filosofía, periodistas, licenciados en filología e idiomas, antropólogos, trabajadores sociales, literatos, sociólogos, teólogos y psicopedagógicos.

La concepción de mayor predominio entre los profesores, respecto a los procesos de lectura y de escritura, señala estos procesos como un reconocimiento de significantes y referentes textuales sin identificar el orden del discurso. En esta concepción los profesores parten del supuesto de que los estudiantes tienen pleno conocimiento del universo de las palabras —el léxico puesto en referentes— que aparecen en un texto; es decir, se considera que el estudiante sabe o conoce el significado de cada término, del mismo modo, consideran que la suma de los significados permite al estudiante la comprensión o la explicitación de ideas en los momentos de lectura o de escritura. En este sentido, tanto la comprensión (lectura, según denominan los maestros) como la representación (escritura según denominan los maestros) son consideradas como un conjunto de habilidades que posee el estudiante para comprender o explicitar lo referenciado en un texto.

En este sentido, esta concepción se inspira en el reconocimiento de la representación grafofonémica donde se establece y predomina un carácter sintagmático en las unidades léxicas y oracionales que componen un texto y donde el significante posee un carácter fundamental, tanto en la lectura como en la escritura; es decir, esta es una concepción basada en el desciframiento y ciframiento del código de la lengua. Esta característica identifica la lectura y la escritura como un sistema de habilidades de carácter factoperceptible: concepción que coincide con el modelo tradicional en el que se considera al texto como unidad de análisis y como unidad de creación.

Los profesores coinciden en identificar la lectura y la escritura como productos derivados de un proceso en el que se dividen las partes de un texto en el momento de leerlo o de escribirlo. Esta consideración determina que, tanto la lectura como la escritura, se dinamicen a través de las reglas establecidas por el aparato gramatical del sistema de la lengua, en donde el significado del texto se produce gracias a la movilidad de dichas reglas.

Desde este criterio, sólo se reconoce, para la lectura y la escritura, un carácter inductivo¹⁷ en los momentos de producción y de asimilación; aquí su configuración se realiza en jerarquías que parten de las nociones, transcurren por los conceptos y continúan hacia las categorías. De este modo, se evidencia una perspectiva sintagmática que estrecha los procesos de lectura y de escritura a la dimensión textual. Por consiguiente, las implicaciones didácticas y pedagógicas que se producen proyectan un ejercicio pedagógico dirigido hacia el cuidado normativo y correctivo a las unidades léxicas y oracionales de los textos desatendiendo aspectos relacionados con la riqueza de los contenidos y la interrelación de los contextos.

Por esta razón, este modelo se sustenta en el uso pedagógico y didáctico de la lectura y la escritura como medios que favorecen la transferencia de información en el proceso de enseñanza aprendizaje. Concepción en la que se asume la acción sistematizadora de entrenamiento del sistema de habilidades de carácter sensoromotrices para perfeccionar los niveles de lectura y de escritura; es decir, su énfasis

17 En este sentido, vale la pena recordar que en los procesos de lectura y de escritura intervienen niveles de contextualización, paratextualización, intertextualización así como los sincretismos, los interdiscursos y las citas entre otros elementos propios de los procesos deductivos que hacen posible la convergencia productiva de texto en ausencia de contexto o de producir contexto a partir del texto.

consiste en realizar una lectura o escritura a una velocidad considerable, manteniendo el uso correcto de la gramática, reconociendo el significado unívoco y preciso de cada referente y centrando su atención en el sistema de la lengua para reconocer, únicamente, el nivel textual a partir de las unidades léxicas y oracionales.

De esta manera, se proyecta el aprendizaje del estudiante desde una perspectiva didáctica de asistencialidad y de dependencia del profesor. Pues implica un procedimiento que requiere la intervención directa del docente para lograr la enseñanza, ya que se da una amplia prioridad a los elementos lógicos y técnicos de la lengua desde una dimensión sintética. Así, el modelo resulta centrado más hacia la enseñanza que hacia el aprendizaje porque los procesos de lectura y escritura requieren un procedimiento sistemático de la acción educadora del docente¹⁸ para hacer evidente el universo contextual y discursivo de la lectura y la escritura.

- El enfoque comunicativo: entre lo que se dice y lo que se hace

Un grupo de profesores que trabajan los procesos de lectura y escritura en la universidad colombiana¹⁹, manifiestan que conocen y aplican el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, en sus planteamientos acerca del enfoque comunicativo se pone en evidencia una serie de contradicciones e imprecisiones que muestran un amplio desconocimiento del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas²⁰. Por ejemplo, se evidencia una fuerte contradicción entre los conceptos de lengua y lenguaje, se hace visible una marcada insistencia en el manejo de la gramática y en el enriquecimiento del léxico, y se hace incesante el abordaje del estudio de la lengua como un sistema formal.

Estas consideraciones implican una reducida concepción del enfoque comunicativo que limita la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura al estudio del denominado buen uso del sistema de la lengua. De esta manera, se hace énfasis sólo en los aspectos formales; es decir, una enseñanza centrada en el correcto escribir y leer desde el punto gramatical y se descuida toda la actividad del lenguaje que se desencadena en la producción de la lectura y la escritura. Por tanto, la incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, es poca y la transformación de las prácticas escolares es totalmente nula, ya que no se le otorga la importancia de reconocer la influencia del lenguaje en la construcción del conocimiento, así como en los procesos de desarrollo de las actividades lingüísticas –lectura y escritura–. De igual manera, ocurre con el aprendizaje y desarrollo estético de la literatura.

18 Esta concepción puede entenderse como una extensión de métodos de lectura tales como el alfabético, el silábico, el onomatopéyico, el fonético, el de palabras generadoras, el global y el ecléctico o mixto utilizados para desarrollar procesos de adquisición de lectura y de escritura en niños recién escolarizados.

19 Al respecto en el grupo de universidades donde se desarrolló la investigación, los espacios académicos que trabajan la lectura y la escritura son denominados como: *Taller de lenguaje, comunicación oral o escrita, metodología, técnicas de estudio, comprensión y producción de textos, español funcional, lengua y conocimiento, taller de escritura, habilidades comunicativas, taller de lectores y escritores, entre otras denominaciones.*

20 En el caso de la enseñanza de la lengua, el enfoque comunicativo tiene como objeto la enseñanza de la lengua como comunicación significativa. Esta perspectiva ha surgido gracias a la confluencia de diversas disciplinas tales como la filosofía analítica o pragmática filosófica, la antropología lingüística y cultural, la sociolingüística, la psicología cognitiva y, especialmente, los enfoques discursivos y textuales. Al respecto puede consultar a Lomas y Osoro (1993:22)

El hecho de no asumir el estudio del lenguaje en sus distintas manifestaciones, aleja las posibilidades de abordar la lectura y la escritura desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria donde convergen aspectos de orden cognoscitivo, discursivo y cultural que se encuentran coarticulados indefinidamente en los textos y en los discursos.

Como no se considera el enfoque comunicativo desde la integralidad de su naturaleza, no se conciben los procesos de lectura y de escritura como capacidades humanas de naturaleza social que cumplen una función de gran importancia en el desarrollo de la cognición y de la conciencia social de los individuos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta característica evita comprender que la lectura y la escritura son sistemas semióticos de mediación en la configuración del sentido, a partir de realidades naturales y sociales, mediados por aspectos cognoscitivos, sociales y culturales que se interrelacionan en la construcción de la significación; por tanto, lastimosamente, no se reconoce que la lectura y la escritura son portadoras de un carácter interdisciplinario y totalizante que integran las actividades representativa (cognoscitiva), interactiva y estética en el marco de la práctica sociocultural de la acción del hombre sobre el mundo y sobre los demás.

En este sentido, los docentes de lenguas no asumen los procesos de lectura y escritura más allá del componente gramatical; es decir, no los reconocen como sistemas formales, significativos y actuativos. Concepción que implica superar los rasgos morfosintácticos y fonológicos que cimientan la lectura y la escritura; desconocen las relaciones existentes entre las lenguas naturales y los lenguajes formales que destacan el carácter sistemático de la lengua en cuanto a su estructura y funcionamiento y, de la misma manera, no tienen en cuenta las concepciones sobre las teorías de la significación, los desarrollos de la semántica, ni de los procedimientos con los que operan dichas teorías en la construcción de la significación. Elementos que hacen posible evidenciar la lectura y la escritura como sistemas de producción de sentido.

Otro de los aspectos marginados se relaciona con el hecho de no abordar las teorías de la pragmática, la enunciación y el análisis del discurso como un universo teórico que supera la lingüística oracional en el proceso de enseñanza aprendizaje. En tal sentido, la orientación sobre los procesos de lectura y de escritura se mantiene centrada en una perspectiva oracional como producción y expresión de la conciencia social en donde también se carece de los desarrollos de la semántica y de las teorías de la significación.

Como consecuencia se ha centrado la atención en las unidades oracionales y no en las discursivas, se ha descuidado los aspectos pragmáticos y retóricos que se manifiestan en los actos comunicativos de la escritura y la lectura; es decir, se ha negado el dominio de los procedimientos que ofrece el lenguaje para organizar la significación y actuar de acuerdo con los propósitos del discurso, por medio del conocimiento del sistema formal, significativo y actuativo de la lengua.

Otro aspecto relevante que se manifiesta en la indagación, está relacionado con la insistencia en el conocimiento de la lengua para comunicar y no en el estudio del lenguaje como comunicación. Situación que recae en el privilegio de concebir la lectura y la escritura como un conjunto de habilidades que operan para la transferencia de información en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, se

desconoce que el enfoque comunicativo, en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, se encuentra articulado con la vida cultural de la expresión humana. Es decir, la enseñanza de la lectura y la escritura debe estar vinculada más al uso del lenguaje que al de la lengua, y no da cabida a niveles de instrumentalización del desarrollo de habilidades o destrezas, en la medida que éstas resultan ser componentes aleatorios, pero no definitivos en el desarrollo de la escritura y la lectura.

- La lectura, la escritura y pensamiento crítico, una búsqueda necesaria

El conjunto de profesores que trabajan los procesos de lectura y escritura en la universidad colombiana, manifiestan que la lectura crítica, en el contexto de la formación superior, debe asumirse, en el ejercicio académico-profesional, a partir de la interacción comunicativa que tenga como base el análisis, la comprensión, la interpretación y el entendimiento de la lectura de realidad en el cuerpo disciplinar, interdisciplinar y socio-cultural colombiano. Dicho planteamiento surge como una de las posibilidades para la identificación de problemas, estudio de casos y la búsqueda de soluciones, desde la interrelación social y cultural por el impacto que causan los modos de actuación de los profesionales en la comunidad donde trabajan.

También manifiestan, estar de acuerdo con la importancia que el Estado colombiano asume frente al proceso lector, de los futuros profesionales, cuando se convoca a presentar las pruebas Saber Pro²¹, donde es de estricta obligatoriedad medir el desempeño de los futuros profesionales a través de la lectura crítica. Allí, se suman factores que abordan directamente la capacidad de la competencia comunicativa del evaluado y su prospectiva en la resolución de problemas²².

Frente a esta realidad, los docentes reconocen que las falencias de lectura de los estudiantes no les permitirán acercarse al desarrollo del pensamiento crítico, falencia que se mantiene como una práctica continua en las aulas de clase y en los trabajos extracurriculares. Comparten con los diagnósticos oficiales realizados que *“gran parte de los estudiantes que ingresan a la universidad colombiana llegan con debilidades básicas en lectura y escritura, y sin las herramientas necesarias para ingresar a la vida académica de la educación superior, según lo revelan los resultados de las evaluaciones de egreso de la educación básica que se realizan cada año”* (ICFES, 2010).

21 *“Esta prueba evalúa las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana como en ámbitos académicos no especializados. El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado”.* (ICFES, 2014: 15).

22 *Al respecto los docentes manifiesta su acuerdo total con las disposiciones del Estado en cuanto a: La competencia relacionada con la capacidad que tiene el lector – a partir del análisis profundo de un texto – para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite. Las dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica son: 1) dimensión textual evidente; 2) dimensión intertextual; 3) dimensión enunciativa; 4) dimensión valorativa; y, 5) dimensión sociocultural.* (ICFES, 2012: 23)

Es un alto número²³ de los docentes el que exterioriza escuetamente no trabajar procesos de escritura y lectura crítica. Sin embargo, quienes si desempeñan esta tarea, explicitan que la lectura crítica requiere un proceso activo, analítico, reflexivo en busca de transformar situaciones emitidas en los textos o desde la lectura contextual que conlleva tomar una postura con base en el raciocinio y la búsqueda de la verdad a través de lo que se entiende, aprende y se lee para inferirlo y cuestionarlo. Por lo que leer los entornos cercanos, es leer la realidad, es hablar de conciencia crítica.

Una de las grandes dificultades que afloran en sus prácticas, atañe a la dificultad, que encuentran los estudiantes, cuando la práctica lectora implica poner en juicio los conocimientos previos de los lectores, de los tantos desempeños del lenguaje, así hayan sido lineales, mecánicos o concebidos para aumentar el cúmulo de información, o tal vez para direccionar un aprendizaje determinado. Ocurre lo mismo cuando leer críticamente implica hacer conciencia del significado de cada palabra y sus implicaciones en un todo, dado que leer es interpretar un texto o un contexto adherido a la realidad.

En este orden de dificultades, los maestros que trabajan la lectura crítica hacen notar que el acompañamiento directo resulta ser la estrategia más efectiva en los procesos académicos. Leer en voz alta en clase, reconociendo el valor de cada término, de cada oración, de cada párrafo, haciendo relaciones a los contextos, a las realidades inmediatas y de referencia, estableciendo relaciones intertextuales y poniendo en juego dialógico los repertorios de los estudiantes. Así, se logra que los estudiantes cambien; primero, su concepción frente a la lectura; segundo, su postura frente al autoconocimiento de si se sabe leer; tercero, su incertidumbre sobre lo que se es capaz de leer; cuarto, la capacidad de asombro sobre lo que dicen los textos; y, finalmente, se llega a la toma de conciencia de que es necesario *saber para leer, y de leer para saber un poco más*.

Sucede lo mismo con los procesos escriturales, donde los docentes no piden la producción de los textos sólo a sus estudiantes, sino que ellos mismos someten sus producciones ante pares y ante los estudiantes. Esta condición exige un alto grado de consciencia en las formas de registro, de redacción, de composición, lo cual implica mantener un control permanente del desarrollo psíquico, tener la capacidad de registrar los paralenguajes elaborados por la cultura y disponer de la capacidad de síntesis con el fin de registrar a cabalidad lo que se desea expresar. Este tipo de exigencias requiere que dicho proceso se encuentre permanentemente apoyado en procesos de pensamiento tales: relación, asociación, jerarquización, comparación, inferencia, abstracción, entre otros, para propiciar niveles de desdoblamiento en las formas de representación y prever coherencia del texto producido respecto del contexto de producción, a los contextos de lectura y a la diversidad del público lector.

Leer y escribir de forma crítica, en la universidad, conduce a maestros y estudiantes a permanecer informados, documentados y comunicados en los diversos campos del conocimiento, en comprensión constante desde su disciplina y en disposición de exponerse y dialogar con otras disciplinas. Por tanto,

23 Los datos que arrojó la investigación, evidencian que cincuenta y tres (53) de los ochenta y dos (82) maestros entrevistados, no trabajan lectura crítica; dieciocho de ellos (18) expresan abiertamente que trabajan desarrollo de procesos de escritura, lectura y pensamiento críticos y los once restantes (11) no responden al respecto.

en la universidad, se lee frecuentemente por necesidad, otras veces, por imposición; pero la que nos hace adentrarnos a otros universos es la lectura por voluntad y, de ella, emana la liberación personal. En consecuencia, las relaciones y prácticas de la lectura con los saberes, es la que se convierte en poder y dominación teórica frente a la aplicación del conocimiento.

Sobre el acompañamiento directo que realizan algunos de los docentes universitarios bogotanos, se trata de fracturar el aprendizaje tradicional de la lengua y del lenguaje así como del sentido de la comunicación, que se ha dado a conocer desde textos obligatorios y los conocimientos previos adquiridos en la escuela donde, casi siempre, sólo se veía con acierto lo que rezaba los textos y se profesaba como verdades sin que se permitiera un solo cuestionamiento por parte del estudiante y también por parte del profesor, sobre todo, con la ausencia de un auto-cuestionamiento.

Por el contrario, los docentes manifiestan su preocupación de si enseñan a leer, escribir y pensar desde el acompañamiento dialógico de tales procesos, o si lo hacen desde los planteamientos teóricos emitidos en el aula de clase, cuyo pilar está en los textos teóricos disciplinares. Si motivan a los estudiantes para que se planteen preguntas y asuman su proceso de formación. Si enseñan a leer las experiencias, a interpretar el entorno social y cultural, local, regional y nacional, con el fin de acceder a lecturas de mayor exigencia como la lectura de lo global, retos que atañen el ejercicio de la docencia. Y es en este punto, donde la labor del docente, a través de la interacción, comienza a tener significado y supera la negación constante sobre sus estudiantes, “es que no saben leer”.

El acompañamiento dialógico en la formación de escritores y lectores críticos reconoce que ningún estudiante es un sujeto pasivo en cuanto a la lectura, quien la motiva y la saca del fondo de la percepción de cada uno de ellos es el maestro, y es el maestro quien hace del proceso una habilidad cognitiva²⁴ activa expresada por medio del lenguaje verbal –lingüístico–, paralingüístico o extralingüístico. O quien, por el contrario, sólo le da significado a los trazos de la teoría y da por obvio el sentido social y las implicaciones de la mecanización que no contribuyen para el análisis crítico.

El avance del conocimiento y su divulgación a través de los textos científicos, académicos y el internet, más la des-información y desconocimiento de múltiples significados, requiere que el estudiante tenga una explicación o se le guíe para que fortalezca su criterio, puesto que es ineludible obviar este sistema globalizante, que en cierta forma hace vulnerable al estudiante si en realidad no tiene un buen sentido de orientación. Es este aspecto se ven involucrados a todos los docentes tanto disciplinares como no disciplinares. Fabio Jurado Valencia expresa dicho compromiso afirmando que: *La diversidad textual y la formación pedagógica de los docentes orientada hacia la intersección entre los textos puede garantizar la formación del lector crítico, que es en sí la formación de un ciudadano con criterio.* (La lectura crítica: El diálogo entre los textos. 2014, 12).

24 Hablar de habilidades cognitivas, nos remite al ámbito de las aptitudes e implica, en primer lugar, introducimos en el estudio del pensamiento, como proceso o sistemas de procesos complejos que abarcan desde la captación de estímulos, hasta su almacenaje en memoria y su posterior utilización, en su evolución y su relación con el lenguaje; abordar el estudio de la inteligencia y su evolución, como herramienta básica del pensamiento; y profundizar en el estudio del aprendizaje, como cambio relativamente estable del comportamiento producido por la experiencia. Francisco Herrera Clavero Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Granada.

- El dilema entre modelos pedagógicos y didácticos y modelos de lectura y de escritura.

Existe una preocupación de los docentes en aplicar pedagogías no tradicionales en el marco de los espacios académicos que orientan. Sin embargo, las nuevas posturas pedagógicas asumidas se encuentran nutridas de la concepción tradicional de la lectura y la escritura. Esta consideración ilustra un amplio desconocimiento de la importancia que tiene la comunicación, la acción humana (social) y el lenguaje –la lectura y la escritura– en relación con los procesos formativos, de carácter pedagógico y didáctico, que plantean las perspectivas pedagógicas contemporáneas.

Frente a este aspecto, la adopción de modelos pedagógicos y didácticos por parte de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, se ha convertido en un problema de relevancia. Sin embargo, las prácticas individuales que ejercen no siempre han sido coherentes con los planteamientos epistemológicos y metodológicos de los modelos pedagógicos y didácticos desde los cuales mencionan trabajar. Por el contrario, se permea, por lo menos en el discurso, el reconocimiento y la afiliación a diversos modelos pedagógicos, fundamentalmente de corte constructivista y con una férrea insistencia en el desarrollo de competencias focalizadas a la luz de la formación de habilidades y destrezas en los estudiantes.

Esta evidente contradicción conlleva a determinar una serie de implicaciones que alteran un desarrollo armónico de la actividad académica soportada en la lectura y la escritura como elementos pilares en el proceso de formación de los estudiantes. Para el caso de los docentes, asumir esta orientación conduce a determinar imprecisiones de carácter epistemológico, pues la fundamentación pedagógica que irradia la universidad colombiana carece de marcos conceptuales sólidos que explícitamente orienten los fundamentos de la enseñabilidad y la educabilidad en sus programas.

Esta consideración refleja que los profesores tratan de asimilar una perspectiva pedagógica que les permita cualificar su práctica docente con el fin de superar el abordaje metodológico tradicional. No obstante, no se evidencia como necesidad apremiante, el hecho de dimensionar el estudio y la actualización de los modelos epistemológicos contemporáneos de la lectura y la escritura, que han impactado directamente los modelos pedagógicos. En otras palabras, en la actualidad el desarrollo de los modelos pedagógicos encuentra un apuntalamiento muy fuerte en el desarrollo del lenguaje y la cognición. Este hecho repercute en el otorgamiento de una reflexión profunda acerca de los procesos de lectura y de escritura, pues en ellos se concibe uno de los últimos niveles del proceso de adquisición de la lengua y, al mismo tiempo, la adquisición de la lectura y la escritura determinan niveles de adquisición y dominio de múltiples códigos que proyectan y enriquecen todas las manifestaciones comunicativas de la existencia humana.

Por otra parte, algunos docentes manifiestan el conocimiento de modelos contemporáneos de lectura y de escritura y, al mismo tiempo, reconocen que no los aplican en su desempeño profesional. El conocimiento de estos modelos se plantea como un tema de contenido específico para ser tratado en el espacio académico correspondiente con el fin de ilustrar a los estudiantes en su proceso formativo. Sin embargo, aunque el maestro conoce la naturaleza de los modelos, no los lleva al escenario de su práctica pedagógica, con el fin de validar la riqueza teórica y metodológica

que los sustenta, tampoco evalúa sus alcances, sus limitaciones y las regularidades que desprende el modelo en un contexto específico. La presencia de estas prácticas, conduce al docente a negar la oportunidad de convertirse en seguidor o en transformador de algún modelo. De manera curiosa, los docentes encuentran la sustentación de los modelos en su aplicación en la práctica docente con niños de educación básica y media. Circunstancia que justifica el asumir los modelos como un campo de conocimiento en la formación de profesionales; pero, ausente en el ejercicio docente de la práctica pedagógica universitaria.

Discusión

Es necesario partir de considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como una práctica social caracterizada por el alto nivel profesional de quienes la dinamizan y por el alto nivel de conciencia en cada uno de los estadios que integran dicho proceso. Sin embargo, se hace evidente que las prácticas educativas se dinamizan sobre tendencias pedagógicas y didácticas propias de las diversas modas que se desarrollaron en determinados momentos históricos sin contemplar los fundamentos pedagógicos, disciplinares y epistemológicos y como elementos categoriales y de orden conceptual que determinan rasgos distintivos en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de los procesos de lectura y escritura.

Comúnmente, las diferentes propuestas acerca de la docencia del lenguaje de la lectura y la escritura han estado centradas más en la lengua que en el lenguaje; por ello, su constante preocupación formativa se ha desplegado hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas: escuchar, hablar leer y escribir, razón por la cual, se ha marcado un profundo énfasis en la enseñanza y el uso ideal de la gramática como único elemento que garantiza la cualificación, dominio y desarrollo de la lengua materna; la capacidad de abstracción y análisis como formas elaboradas de pensamiento y, finalmente, el reconocimiento de cierta ética, como valor agregado, del uso del buen hablar y del correcto escribir.

Con el advenimiento de la teoría de las competencias, se hace necesario reflexionar con una mayor amplitud acerca de las características, las regularidades y los fenómenos que convergen entre la relación *lenguaje y pensamiento* y su potencialización desde una pedagogía del lenguaje. Reflexión en donde se aborde, desde una dimensión interdisciplinar, los matices conceptuales que garanticen el desarrollo del pensamiento, la capacidad de producción, comprensión e interpretación de textos; es decir, producción e interpretación discursivas, la necesidad de realización individual y colectiva a través de la interacción discursiva y, finalmente, la oportunidad de desarrollar una práctica educativa que tenga como soporte la investigación interdisciplinaria.

Ahora, si se parte de considerar que el proceso de enseñanza aprendizaje es por naturaleza un proceso comunicativo en donde fluye la interacción lingüística, permanente y recíproca entre quienes participan en ella, también se ha de considerar la necesidad de estudiar los procesos de lectura y de escritura como una dimensión de lo humano profundamente ligado a la vida y a la acción social de cada individuo, lo cual determina que la dinámica de todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe girar alrededor de la praxis discursiva de quienes participan en la sesión de clase, donde se reconoce como medio de producción

y asimilación de conocimiento y como dispositivo o recurso pedagógico que determina un punto de encuentro en la interacción comunicativa.

Toda la dinámica discursiva avanza hacia el descubrimiento del sentido de los textos, pues los niveles de interacción que generan se manifiestan en la relación docente-estudiante, estudiante-estudiante, texto-lector, texto-contexto y texto-intertexto en cuanto que, como procesos y actos de comunicación participan los actores ya mencionados que se encuentran compartiendo en proceso de enseñanza aprendizaje.

El hecho de reflexionar acerca del quehacer académico también implica reflexionar en relación con el lenguaje como el dispositivo que da paso a la creación, también como el instrumento que propicia la interacción humana, pues el lenguaje no sólo tiene como función, en el ambiente pedagógico, ser portador de conocimientos y de saberes, sino que es el medio por el cual se conoce, se aprende, se aprehende, se asimila y se adquieren conocimientos a través de los procesos cognitivos que se desarrollan y ejercitan gracias al lenguaje. De igual manera, el lenguaje contribuye al desarrollo de actitudes y valores presentes en cualquier forma de interacción. El lenguaje es portador, transmisor y formador de valores sociales, intelectuales, culturales, éticos, estéticos e históricos y se constituye en un elemento conformador de identidad cultural.

Esta concepción permite pensar que cualquier actividad académica debe orientarse hacia una permanente motivación e intención constructiva, afectiva e interactiva, mediante múltiples recursos contextualizadores, para propiciar espacios dotados de significación y sentido. Esto implica que el uso del lenguaje, que realiza cada participante en dicha práctica pedagógica, no sólo exprese una representación del mundo exterior, organizado en referentes a través del manejo de los significantes, sino que debe reflejar la expresión del mundo interior e intersubjetivo de cada asistente. Así también debe evidenciar las distintas relaciones de cada individuo participante, con sus diversos interlocutores; lo anterior genera un orden social determinado en el espacio de cada sesión, el cual puede definirse como un ambiente de aprendizaje, condición que permite, a cada uno de los participantes, potenciar la construcción de sentido en relación con los textos.

La anterior consideración es sustentable sobre la base de lo que se define como acción comunicativa²⁵ en cuyo contexto, cada participante es un interlocutor que negocia, discute y cuestiona el saber convencional determinado por la cultura y por el orden social. Entre tanto, puede reconocerse que, para cada participante, son sus propias subjetividades las que le permiten desarrollar formas más evolucionadas de pensamiento y de lenguaje a través de posibilidades lógico-comunicativas y lógico-verbales, según los desempeños, los procesos y la comprensión argumentada que surge de dicha interacción.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los procesos de lectura y de escritura generan una orientación pedagógica dirigida hacia el desarrollo de las estructuras del pensamiento desde sus dimensiones más amplias soportadas a través del lenguaje, en la medida que incorpora como prioridades, procesos

25 Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus. 1989.

de carácter neurolingüístico, socioafectivo, semióticos y discursivos. Todos ellos susceptibles y propicios de ser modificados a partir de la ejercitación consciente que crea condiciones para su desarrollo y perfeccionamiento y provocan una serie de interrelaciones de dichas estructuras de pensamiento pues la lectura y la escritura exigen una producción mental en la que se co-articulan procesos de pensamiento, entre los cuales se reconocen, de gran importancia, los siguientes:

- **Significatividad y sentido:** procesos que se despliegan y se logran gracias al desarrollo de niveles de comprensión, a la ejercitación de procesos de argumentación, dados en las prácticas lectoras y escriturales; al desarrollo de procesos de representación y, finalmente, a la capacidad de plantear juicios, cuyo carácter oscila entre los planos de la valoración y la descripción, pertinentes y consistentes sobre el objeto abordado.
- **Relacionalidad y asociabilidad:** procesos que operan bajo la complejidad de las relaciones que presupone la interrelación de los diversos y variados factores que pertenecen a las relaciones interdiscursivas. Esto posibilita que se privilegie la intertextualidad, en la medida que el proceso comunicativo integra un vínculo de subjetividades, intersubjetividades, valores, actitudes y de imaginarios; por ello, en la intersubjetividad se asumen todos los roles comunicativos. Lo anterior implica que, para la práctica pedagógica, sea necesario un despliegue interdisciplinario para abordar cualquier manifestación lingüística.
- **Productividad:** proceso caracterizado por las acciones constructivas en donde se dimensiona la creatividad; allí, se hace necesario alimentar el desarrollo de la aptitud inferencial como capacidad representativa de los estudiantes y, en general, de todos los protagonistas insertos en el evento pedagógico. Es en esta instancia donde afloran las formas de pensamiento crítico, creativo y aplicativo. De esta manera, tanto la enseñanza como el aprendizaje pueden ser considerados como actividades altamente simbólicas intersubjetivas, dinámicas y productivas.

La significatividad, relacionalidad y productividad encuentran un gran dinamismo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto que, al estar sustentados en cada evento comunicativo, se producen procesamientos de información y se reestructuran los conocimientos que se tienen, gracias a que en dicho proceso se provoca la necesidad de conceptualizar, comparar y categorizar, jerarquizar y sistematizar; reconocer operaciones y determinar funciones y relaciones. En tal sentido, se producen entrecruzamientos con las diferentes formas de pensamiento, porque las particularidades de los contextos están mediadas por los imaginarios, los sueños, los anhelos y las experiencias lúdicas, entre otros, de quienes conviven en el ambiente de aprendizaje y en el mundo social al cual se pertenece. Estas características ponen en contacto el poder discursivo y semiótico que debe abrigar la docencia, en cuanto propician el desenvolvimiento del pensamiento a través del cultivo de los procesos semiodiscursivos, que se explicitan a continuación.

A modo de conclusión

Los desarrollos teóricos de las ciencias del lenguaje no siempre han resultado consistentes en su aplicación en la docencia de la lectura y la escritura; una de las causas se puede establecer en la manera como

la lingüística aplicada en el ámbito escolar se circunscribe a las teorías gramaticales sobre el uso; otra situación problemática deviene de los mínimos resultados que se logran de las acciones emprendidas que sólo muestran su evidencia en la pretensión de lograr capacitar al estudiante en las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar.

En relación con la enseñanza de la lectura y la escritura, por una parte, se ha orientado hacia la formación teórica sistemática y, por otra, en contraste con esta mirada descriptiva y explicativa, se ha seguido una docencia normativa, directiva y memorística que deja de lado los “juegos del lenguaje” y sólo reconoce el registro de la denominada “lengua culta” surgida del criterio académico o también de una invariante que todos deben aceptar y seguir de acuerdo con el uso de ciertos modelos de conducta y de verdad, en un deterioro de la pluralidad funcional y de las diversas maneras de representación del entorno cultural de cualquier grupo humano.

Este desequilibrio se hace más notorio cuando la existencia de abundantes propuestas en la pedagogía de la lectura y la escritura, tiende a negar cualquier estrategia relacionada con la enseñanza de la lengua materna y se enfatiza el aprendizaje contextual como si fuese suficiente. Algunos educadores coinciden, de manera inconsciente, en que la orientación docente es innecesaria para explorar el potencial significativo y consolidar las competencias que el usuario del lenguaje requiere en todos los órdenes vitales.

Bibliografía

- Austin Jhon. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1982.
- Baena, Luis Ángel. *Lenguaje: comunicación y significación*. En: *Lenguaje*. No. 16. Univalle: Santiago de Cali, 1987, págs. 46- 63.
- Barthes, Roland. *El grado cero de la escritura*. México: Siglo XXI, 1974.
- Berger, Peter y Luckman, Thomas. *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.
- Bobes, María. *El diálogo*, Madrid: Gredos, 1985.
- Bruner, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1989.
- Burón, Javier. *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajeros, 1993.
- Cairney, Trevor. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones, 1992.
- Cárdenas, Alfonso y Medina, Roberto. *Procesos pedagógicos del lenguaje: Hacia una pedagogía del lenguaje*. Bogotá: Uniediciones, 2015.
- Carlino, Paula. *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. En *Uducere*. Vol 8 N° 26. Merida, Universidad de los Andes, 2004, págs. 321- 327.
- Cassany, Daniel. *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica*. En: *Lectura y Vida*, N° 25 V° 2, 2004, págs. 6-23.

- Cassany, Daniel. *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- Cassany, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Cassany, Daniel. *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta, 2008.
- Colomer, T.; Camps, A. (1996) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste / M.E.C. (versión en castellano de Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre (1990). Barcelona: ed. 62/Rosa Sensat)
- Cairney, Trevor. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones, 1992.
- Clavijo, Amaparo. *Formación de maestros: historia y vida*. Bogotá: Plaza & Janes. 2000.
- De Zubiría, Miguel. *Teoría de las seis lecturas*. Vol. 1 y 2. Bogotá: F.A.M. 1997.
- De Zubiría, Miguel. *Pensamiento y aprendizaje*, Bogotá: Fundación Alberto Merani. 1997.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo en el niño*. México: Siglo XXI, 1998.
- Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: siglo XXI editores. 1997.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno, 2003.
- Goodman. Keneth. *Lenguaje integral*, Buenos Aires: Aique, 1982.
- _____. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En: E. Ferreiro y M. Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI
- Habermas, Jurgen. *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus. 1989.
- Gray, Chairman. *The teaching of reading*. Carbondale South em Illinois: university Press, 1978.
- Huey, Edmund. *The psychology and pedagogy of Reading*. Cambridge MA: MIT Press (Publicación original de 1908.
- Jaimes; Gladys. *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de lectura y escritura*. Santafé de Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 1994.
- Jurado, Fabio. *La lectura crítica: el diálogo entre los textos*'. Revista Ruta Maestra, Bogotá: Santillana. 2014, págs. 10-15.
- Jurado, Fabio. *Investigación, escritura y educación*. Bogotá: Universidad Nacional, 1997.
- Lomas, Carlos; Osoro, Andrés, y TUSÓN, Amparo (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa; El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Molinier, María. *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos, 1991.
- Olson, David. *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura sobre la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- Ong, Walter. *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. México, FCE. 1982.
- Petrovsky, Víctor. *Psicología general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978

Rosenblatt, Louise. *Literatura como exploración*. Buenos Aires: Aique, 1978.

Rosenblatt, Louise. *The Transactional Theory of Reading and Writing*. En: R. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer (Eds.). 1994, págs. 1057-1092.

Searle, Jhon. *Speechacts; an essay in the philosophy of lenguaje*. London: Cambridge University Press, 1969.

Segre, Cesare. *Principios de análisis del texto*. Barcelona: Crítica, 1885.

Smith, Frank. *Cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Aique, 1994.

Smith, Frank. *Para darle sentido a la lectura*. Buenos Aires: Aique, 1997.

Thorndike, Edward. *Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading*. *Journal of Pssychology*, 1917, págs. 323-332.