

# Algunas tendencias sobre los estudios de la lectura

*María Alicia Peredo Merlo*  
Universidad de Guadalajara

## **Resumen**

*El punto central de este artículo es presentar un panorama general de diferentes disciplinas que se han interesado por el estudio de la lectura como una actividad intersubjetiva e intrasubjetiva. Se muestran datos sobre las preguntas que desde estos marcos teóricos se han formulado y los principales hallazgos. Las dimensiones social y cognoscitiva se consideran fundamentales para conceptualizar a la lectura de forma más completa y compleja.*

***Palabras clave:** lectura, dimensión social, dimensión cognoscitiva, intersubjetividad, intrasubjetividad*

## **Abstract**

*The main aim of this article is to present a general panorama of different disciplines which have shown interest in the study of reading as an intersubjective and intrasubjective activity. Some of the questions which have been formulated from the theoretical frameworks are shown, as are the main findings. Social and cognitive dimensions are considered fundamental for conceptualizing and researching reading in a more complete and complex way.*

***Key words:** reading, social domain, cognitive domain, intersubjectivity, intrasubjectivity*

En las últimas décadas la lectura ha sido estudiada desde diferentes perspectivas teóricas. En este artículo pretendemos analizar las que tienen estrecha relación con dos fuentes básicas: la social y la cognoscitiva. De hecho, hay autores como Beach (1994), quien propone una perspectiva multidisciplinaria para comprender el fenómeno del alfabetismo<sup>1</sup>; sugiere la adopción de cuando menos dos de los cuatro campos básicos que habría que considerar cuando se estudia a los lectores. Estos cuatro campos son: el *textual*, que consiste en el conocimiento que tienen las y los lectores de la organización y estructura del texto y del evento alfabético, es decir, no basta conocer la estructura lingüística del texto sino también su uso en un contexto particular; el *social*, donde el lector tiene roles sociales, motivaciones personales y hace uso de los textos dentro de un contexto social; el *cultural*, que considera las actitudes y los valores, para finalmente tener el campo *disciplinar*, donde se mueven los lectores, es decir, el campo de conocimiento que dominan, donde están los tópicos que leen y las convenciones de éstos. Beach reconoce la dificultad que implica hacer combinaciones múltiples, pero también advierte que al permanecer en un solo campo se corre el riesgo de tener una perspectiva simplista y trivial.

Por nuestra parte, consideramos que la naturaleza de la investigación sobre la lectura, específicamente y desde una perspectiva sociocognoscitiva, se dirige hacia dos niveles: intersubjetivo e intrasubjetivo. El primero se refiere a la lectura como una actividad social y el segundo a una actividad cognitiva.

## 1. Las perspectivas desde lo social

La perspectiva social pueden dividirse en tres campos: histórico, sociológico y educativo o instruccional.

---

<sup>1</sup> Entendemos alfabetismo en el sentido del término *literacy*, que sin tener un significado directo en español, se refiere a la capacidad de leer, escribir y realizar operaciones aritméticas básicas. Aquí solamente nos referiremos a la lectura y escritura.

### 1.1. La explicación histórica

La explicación histórica tiene una vía fundamentalmente antropológica. La discusión más añeja sobre la escritura se centró principalmente en el análisis de las consecuencias, sociales e individuales, que parecen haberse dado en la transición de la oralidad a la cultura escrita. Autores como Goody (1977/1984), Goody y Watt (1996) y Havelock (1988, 1991) abrieron el camino de las investigaciones que se seguirían desarrollando y que argumentan a favor o en contra de las consecuencias, a partir de la invención de la escritura alfabética y posteriormente de la invención de la imprenta. Havelock (1991) afirma que entre 1962 y 1963 aparecen cuatro textos básicos que serían pioneros para los futuros estudiosos de la ecuación oralidad-escritura.<sup>2</sup> Otros más recientes, como Olson (1991, 1995a, 1995b), Scribner y Cole (1988) y Gough (1996) llegan a conclusiones complementarias y en ocasiones alternativas a las de los autores precedentes.

Una pregunta básica que surgió a partir de Goody y Havelock fue la que se planteó sobre las consecuencias culturales que trajo la invención de la escritura.<sup>3</sup>

A través de los estudios históricos podemos darnos cuenta de que los primeros textos producidos fueron del tipo de listas y tablas. Esto nos faculta a pensar que no se trataba de una mera transcripción de la oralidad, debido a que las personas no hablamos emitiendo palabras ordenadas o clasificadas por un criterio de agrupamiento, sino que las listas y tablas constituyeron un tipo de texto complejo con un determinado grado de abstracción y orden.<sup>4</sup> Estas tablas cumplieron una función mnésica; entonces, una primera función histórica de la escritura, fue el almacenamiento de información. Además, siguiendo a Goody, los textos fueron paulatinamente haciéndose más complejos, como las leyes, que son una forma abstracta de ordenar la

---

<sup>2</sup> Estos cuatro textos son McLuhan (1962), Levy Strauss (1962), Goody y Watt (1963), y el propio Havelock (1991:12).

<sup>3</sup> Me refiero únicamente a la invención de la escritura alfabética, que es la estudiada por dichos autores.

<sup>4</sup> Según Goody (1977/1984), las primeras listas fueron genealogías. La lista es algo que no se elabora en la cultura oral. Las tablas tienen una determinada referencia y relación de cálculo. Unas y otras son formas de almacenamiento de la información.

vida social. Por último, se produjeron los textos narrativos que documentan la historia.

La función comunicativa de la escritura también se puede observar históricamente. Teniendo en cuenta que la narración de acontecimientos está más apegada a la vida cotidiana, es de suponer que la acción narrativa debe de haber estado más ligada a la oralidad. De hecho, la narrativa respondió esencialmente a una necesidad de los grupos sociales por tener una identidad y una continuidad histórica, que no podía compensarse con la mera transmisión de la palabra, aunque fuera hecha en pequeñas historias, como los mitos. Debía haber algo más grande, lo que conocemos como una épica nacional, que era en esencia una forma oral de composición. Estas épicas parecen haber sido cantadas y recitadas por culturas un tanto complejas. El grueso de la población disponía de información basada en este tipo de historias (Havelock, 1991). La coexistencia en el tiempo de las listas y la épica hace suponer que la escritura de la historia, o del texto narrativo, es algo posterior a la producción de los primeros textos.

La invención de la escritura requirió de mucho tiempo para poder lograr cambios efectivos en las formas de comunicación que alcanzaban grandes capas de la población. Los pueblos, a pesar de contar con escritura, no pudieron aprender en corto tiempo. Esto implicaba procesos de alfabetización masiva; la existencia de instituciones encargadas de la enseñanza de la lectura y la escritura y, necesariamente, una producción vasta de textos. De hecho, para Havelock (1988), Grecia no pudo volverse una cultura escrita de la noche a la mañana. Primero se inventó la escritura, después se sentaron las condiciones sociales para enseñarla y para que las mayorías pudieran apropiarse de ella, es decir, se introdujo una alfabetización masiva. Pero se atravesaron dos obstáculos aparentemente insuperables: la falta de producción de textos escritos para aprender a leer y escribir, y la ausencia de una tecnología de enseñanza, ya que no existían instituciones *ad hoc* para ello. Lo que existía era un sistema musical de educación para desarrollar las competencias orales.

Otro efecto del alfabeto, si bien no el último, que estudia la perspectiva histórica, es que el papel escrito se convirtió en un objeto de estudio en sí mismo. La escritura se convirtió en un objeto visual y los sofistas empezaron a estudiar su gramática. En adelante, las características de la escritura comenzaron a estar gobernadas por la gramática.

Como el lenguaje asumió una nueva identidad, el escritor se separó de su propia escritura y se empezó a considerar como “un autor, una autoridad” (Havelock, 1988:134).

La escritura trajo el advenimiento del pensamiento histórico y la historia documentada en archivos. Además aparecieron otras nuevas formas de especialización, como el pensamiento matemático, la tradición de la lógica, el silogismo y el fomento del escepticismo. Con esto, puede decirse que aparece un pensamiento más secularizado, que abre campos especializados de lectura, y que asigna al lenguaje escrito la función de transmisión y apropiación del conocimiento.

Un segundo gran momento de cambio significativo se da con la invención de la imprenta, pero esto ya puede considerarse parte de la época moderna. Su importancia se puso en evidencia, según Gough (1996), en la década de 1880 con la popularización de textos masivos, como los diarios.

## 1.2. La explicación sociológica

La explicación sociológica se apoya en la fenomenología, la etnografía y hasta cierto punto en la sociolingüística.

Desde esta perspectiva se pueden explicar los cambios sociales, los procesos de transmisión cultural e ideológica, la socialización y los contextos de uso de los textos, entre otros. Se pueden formular preguntas de nivel microsociales como la naturaleza de los usos cotidianos de la lectura, o de un nivel macrosocial como los niveles de alfabetización de una nación. Desde la fenomenología se responden preguntas acerca del acceso y disponibilidad de los individuos frente a la lectura; es decir, el mundo al alcance de los lectores y los motivos, valores y concepciones sobre los beneficios sociales que trae la lectura.

En un nivel macrosocial, una pregunta base puede ser: ¿Cómo se explica actualmente el alfabetismo en las sociedades desarrolladas? Para responderla se aprecian dos posiciones: las que lo relacionan con el desarrollo económico, social y personal, y las que cuestionan este papel mítico asumiendo que no puede explicarse una relación simple, ya que la alfabetización tiene más bien un papel ideologizador y reproductor de las clases sociales.

Autores como Kintgen *et al.* (1988), Graff (1988) y Lankshear y Lawler (1987/1989) ponen en tela de juicio los enfoques utilitaristas del alfabetismo pues éstos pretenden demostrar la relación alfabetización-éxito económico, sobre todo, porque existe una tendencia en la literatura educativa y política a relacionar el desarrollo de la alfabetización con el desarrollo económico de una nación e, incluso, de los individuos. Los autores citados afirman que se carece de estudios que demuestren esta relación.

Kintgen, por ejemplo, realizó un estudio en Estados Unidos, en 1975, que le permitió afirmar que 57 millones de personas<sup>5</sup> no estaban habilitadas para leer y escribir. A partir de este hallazgo, algunos investigadores han estudiado las consecuencias cognoscitivas, económicas y sociales de la alfabetización, destacando, en lo concerniente a los efectos económicos, la creencia de que para tener éxito económico es necesario ser alfabeto, y que los analfabetos se ubican en la clase más baja de la estructura social. Sin embargo, el mismo Kintgen advierte que esto no ha sido demostrado de forma contundente, sino más bien se trata de una creencia popular, ya que el éxito económico no siempre ha estado relacionado con la capacidad de leer y escribir. Lo que hace Kintgen es un interesante juego con la ecuación analfabetismo-marginación social, alfabetismo-éxito económico, para argumentar que no es posible establecer, científicamente, que el alfabetismo traiga como consecuencia el éxito económico. El analfabetismo sí puede asociarse con las capas más bajas de una población industrializada, pero eso no significa que cualquier persona, por el solo hecho de saber leer y escribir, vaya a tener éxito económico.

---

<sup>5</sup> Este dato coincide con lo señalado por Kozol (1985), como se verá más adelante.

Ahora bien, la lectura vista como utilidad social está asociada al uso de la información, es decir, a la lectura informativa.

Graff, al analizar las consecuencias histórico-sociales de la alfabetización en Canadá, descubrió que desde mediados del siglo XIX no es posible adjudicar diferencias significativas a los alfabetas de los analfabetas, en cuanto a sus posibilidades de empleo o ingresos económicos, lo que se denomina "el mito alfabético" (Graff, 1988:82). Por principio, este autor sostiene que debería considerarse la forma en la que históricamente, en diferentes estudios, han sido medidas y comparadas las personas alfabetas y, además, cómo se han definido las habilidades básicas de la lectura y la escritura. Afirma que es necesario reconstruir los contextos del alfabetismo: cómo, dónde, cuándo, por qué y a quién le fue enseñado el lenguaje escrito, y para qué fines, de tal manera que se pueda determinar si existe un uso real diferenciado que emana de la condición social de los individuos. Así, argumenta que, a través de los estudios históricos que ha realizado, no ha encontrado una correlación entre los niveles de alfabetización y la equidad social o la democracia, ni aun entre la alfabetización y mejores niveles de vida entre la clase media; más bien observó que la alfabetización está asociada a formas de socialización y control político e ideológico, pero que en todo caso lo más importante es la forma tan diferente en que se ha medido y entendido la capacidad de leer y escribir. Por ejemplo, afirma que en Suecia existen estudios sistemáticos que muestran que hay muchas personas que tienen altas calificaciones en las habilidades de lectura oral, pero no las obtienen en comprensión de lo que leen, lo cual significa que las formas en las que se ha medido el alfabetismo varían desde poder leer un recado y firmar un papel, hasta leer en voz alta y no comprender, por lo que es difícil probar una relación entre algo tan difusamente medido como es la capacidad de leer y escribir y luego asociarla a un éxito económico.<sup>6</sup> Finalmente, en este grupo de autores que critican el enfoque utilitario de la alfabetización, están Lankshear y Lawler (1987/1989), investigadores británicos, quienes también ponen en tela de juicio que se tome a la alfabetización como

---

<sup>6</sup> Estudios realizados en Canadá en los censos de 1851 a 1861 (Graff, 1988:84).

una variable aislada y de influencia unívoca con el empleo o los ingresos económicos. Su planteamiento gira en torno al efecto que surten los programas alfabetizadores en relación con las necesidades de lectura en la vida económica y productiva o en el comportamiento ciudadano. Incorporan la existencia de un analfabetismo funcional afirmando que existe una especie de inconsciencia colectiva del fenómeno de la disfuncionalidad en la lectura y la escritura. En ese planteamiento se encuentra implícita la idea de una ideologización de la lectura que se implementa principalmente a través de las políticas educativas.

A diferencia de estos investigadores, Kozol (1985) afirma que en Estados Unidos el analfabetismo y el analfabetismo funcional son determinantes en las necesidades económicas y sociales, destacando que hay un alto costo en materia de salud, desempleo y capacitación laboral. Afirma que en las oficinas de educación, en 1970, se hablaba de 57 millones de americanos que no tenían las habilidades básicas necesarias para desarrollar las más elementales tareas sociales tales como: asistencia médica, prevención de enfermedades, operación comercial, bancaria, o transporte y alimentación. Como puede advertirse, Kozol utiliza la categoría de analfabetismo funcional para mostrar que los empleadores se ven en la necesidad de capacitar a su personal ya que en muchas ocasiones están inhabilitados para leer, entre otras cosas, los manuales que requieren para cumplir su función. De este modo, Kozol cuestiona el papel de la escuela y afirma que ésta no cumple su función, lo que conduce a la exclusión laboral. Al mencionar la escuela como institución alfabetizadora que no cumple cabalmente su función, Kozol afirma que se espera que la familia subsane estas deficiencias, lo cual es imposible en hogares con padres analfabetas. En este punto Kozol asume en su análisis una posición reproductorista del fenómeno del analfabetismo. Como hemos podido advertir, para Kozol sí existe una relación entre el grado de alfabetismo y la productividad laboral y, en consecuencia, con el bienestar económico. Ahora bien, Canieso-Doronila (1999) se pregunta: ¿qué significa estar funcionalmente alfabetizado y cómo puede medirse el grado de alfabetización? Argumenta que el concepto de alfabetización no



puede separarse del contexto social y para ello estudia seis comunidades marginadas en Filipinas. Es evidente que no podemos pensar en relaciones unidireccionales cuando relacionamos las variables: alfabetismo, analfabetismo, analfabetismo funcional, con otras de tipo social.

Por su parte, otras investigaciones muestran la necesidad de una lectura eficiente en relación con el empleo, tanto para el desempeño laboral como para solicitar y conseguir uno, lo cual hace suponer que sí hay cierta influencia de la alfabetización en el logro económico personal. Diehl y Mikulecky (1988)<sup>7</sup> realizaron un estudio en Estados Unidos, en 26 empresas y oficinas gubernamentales, encuestando 107 individuos con 100 diferentes actividades ocupacionales, para determinar las necesidades funcionales de lectura en situaciones particulares del empleo de los adultos, llegando a conclusiones importantes. Por ejemplo, el 56% de los sujetos encuestados reportó que las habilidades de lectura eran importantes pero no vitales para desempeñar su trabajo, ya que la información podía obtenerse por otros medios, como la cooperación de un compañero que daría la misma información escrita. Los resultados también muestran una fuerte tendencia a un tipo de lectura y escritura rutinarias, es decir, lo que se tiene que leer y escribir siempre es lo mismo y referido a la actividad que se va a realizar, por lo que se pierden habilidades para leer o escribir textos diferentes de los habituales.

Como se puede observar, el meollo de la discusión radica en descubrir si es o no indispensable poseer habilidades de lectura para obtener y desarrollar un empleo de manera eficiente y, en contrapartida, que la persona lectora pueda tener mejores ingresos económicos y una calidad de vida más elevada. Podemos asumir una posición intermedia: la alfabetización no es una variable que resuelve por sí sola los problemas económicos o laborales

---

<sup>7</sup> Puede consultarse también: Mikulecky, L., Lloyd, P., Siemantel, P. y Masker, S. (1996). *Transfer beyond workplace literacy classes: twelve case studies and a Model*, A paper presented at the International Reading Association Conference on Adolescent and Adult Literacy, Washington, D. C. February, Educational Resources Information Center (ERIC).

Mikulecky, L. y Drew R. (1996). "Basic literacy skills in the workplace". Barr, R. Kamil M. Mosenthal y P. Pearson, *Handbook of reading research*. Vol III New Jersey: Lea Mahwah.

de un individuo, ni sus necesidades completas de comunicación social, sin ignorar que una persona analfabeta se encuentra en desventaja para aprovechar las oportunidades y posibilidades de relación en cualquier sociedad desarrollada que use el lenguaje escrito como vía de comunicación.

En un nivel microsociedad, una pregunta base puede ser: ¿qué, dónde y por qué lee una persona? Estos estudios se dirigen a grupos menores o casos concretos e incluso a las prácticas en el aula.

Barton (1994a) concluye con una serie de premisas para fundamentar la perspectiva social y cultural, basado en un trabajo etnográfico en profundidad de catorce estudios de caso (individuos y sus familias), realizado durante cuatro años, sobre las prácticas de lectura cotidiana en la comunidad británica de Lancaster. Afirma que un estudio sobre la lectura debe contener, al menos, la descripción de las prácticas y los eventos alfabéticos cotidianos, el devenir histórico y las transformaciones culturales donde intervienen las instituciones y las relaciones sociales que sostienen dichas prácticas.

Kalman (2004) muestra a través de una investigación con mujeres indígenas el proceso de apropiación, acceso y participación de la cultura escrita. Estudia, entre otras, a una mujer que acude a los cursos de alfabetización para adultos, ante la imperiosa necesidad de situaciones sociales que requerían del uso de la lectura y la escritura. Kalman asume a la alfabetización como una práctica social enmarcada entre dos grandes conceptos: la *disponibilidad*, entendida como la presencia física de materiales impresos, y *el acceso*, como las oportunidades de participar en eventos alfabéticos. Desde una perspectiva sociocultural, dice la autora, se intenta, entre otras cosas, la descripción y el análisis de los diferentes usos de la lengua escrita, a partir del contexto, los motivos del lector, su posición y hasta las concepciones que tiene sobre la lectura y la escritura. Los eventos alfabéticos que surgen en la vida cotidiana —fuera de la escuela— son entendidos como formas de participación específicas en contextos particulares.

Otros estudios antropológicos como el de Cook-Gumperz y Gumperz (1981), el de Heath (1982) y el de Scribner y Cole (1988)

exploran los eventos de lectura como prácticas culturales. Su interés se centra en saber cómo las personas interactúan con el lenguaje escrito en diferentes contextos y cómo interpretan tanto el texto como la situación social. Particularmente Heath estudia el efecto que tiene en los niños el acercamiento temprano con los portadores textuales como los cuentos, revistas, cartas, etc. Otros relacionan la distribución del alfabetismo (analfabetismo) relacionando políticas gubernamentales y educativas con las necesidades individuales en sociedades industrializadas (Verhoeven, 1994).

También hay trabajos desde la perspectiva sociolingüística que estudian la construcción del significado a partir del contexto donde ocurre la lectura; por ejemplo, la lectura en los grupos religiosos, en la escuela, en el hogar.

### 1.3. La explicación educativa

La explicación educativa incorpora fundamentalmente las prácticas de enseñanza y no solamente las que se refieren a la alfabetización, sino al uso de portadores textuales como mediadores entre el profesor, el alumno y el conocimiento. De hecho para Olson (1995), una cultura escrita requiere tener instituciones para usar los textos que se producen, para incorporar aprendices de esos textos y desarrollar un metalenguaje oral ligado a un lenguaje mental para hablar y pensar sobre el significado de esos textos.

Es evidente que existe una tendencia a la escolarización de la lectura. Por ejemplo, Luke (1995), investigador australiano, analiza algunos discursos oficiales con el fin de identificar las acciones gubernamentales y los costos políticos inherentes al analfabetismo en Australia y en Estados Unidos. A partir de su estudio, observa un discurso educacional a propósito del fracaso de la lectura, que pone en duda la eficacia de las escuelas para desarrollar las habilidades requeridas. Aborda entonces un análisis social de costo-beneficio en las sociedades capitalistas, en las que se presupone que la escuela es la institución encargada de habilitar a los individuos en la lectura, lo cual generaría un beneficio social múltiple a semejanza de la salud pública y el empleo. Ahora bien, en virtud del llamado fracaso escolar, los

gobiernos se ven en la necesidad de pagar un alto costo social y económico en accidentes laborales o en problemas de salud pública. Así, según Luke, la lectura es una práctica social comprendida a través de las reglas de interpretación y construcción de eventos aprendidos en instituciones escolares, lo cual implica un orden social e incluso comportamientos lectores.

Myers (1992), por su parte, hace una revisión preliminar de su investigación para fundamentar que la lectura y la escritura que se hacen en las escuelas carecen de racionalidad y de potencialidad cognoscitiva, además de alejar a los estudiantes de decisiones y producciones creativas. Por tanto, propone una revisión de las escuelas y su empatía con las relaciones sociales dentro y fuera de ellas. En su estudio registra la manera como los estudiantes construyen y participan en actos de lectura en la vida escolar, y analiza la construcción de significados impuestos por el sistema de instrucción. En la escuela, se aísla el contexto social, por lo que la lectura carece de sentido fuera de ella. De hecho, Rockwell (1986), al hacer un estudio etnográfico de una escuela primaria mexicana, critica la forma como ésta hace uso del lenguaje escrito, sobre todo en la enseñanza de la lectura y la escritura, y en menor grado en la comunicación y producción de ideas y aprendizajes complejos. Con este tipo de estudios se pretende analizar la lectura que se desarrolla en el aula como: las instrucciones que el estudiante recibe, las participaciones que se generan antes, durante y después de la lectura, las interacciones que estimulan la comprensión, la asociación entre competencias comunicativas y el aprendizaje de la lectura, entre otros aspectos. Una vez expuesto de forma sucinta el nivel intersubjetivo podemos ahora referirnos al nivel intrasubjetivo que se centra en los procesos cognoscitivos y que intenta responder: ¿qué ocurre en la mente del lector durante la lectura, cómo comprende, cómo otorga significado, si utiliza estrategias, qué diferencia hay entre buenos y malos lectores, qué motivaciones tiene, pueden diferentes lectores generar diferentes significados? Éstas son algunas cuestiones que se han publicado en los últimos años.

## 2. La explicación cognoscitiva

Existen varias explicaciones teóricas que intentan iluminar el proceso mental que opera en un lector al procesar la información que lee, al comprenderla y al otorgarle significado. Por ejemplo, el modelo teórico del procesamiento de la información se remonta a más de dos décadas atrás, pero, en fechas recientes, los psicólogos cognoscitivos se han interesado en ofrecer nuevas explicaciones respecto a lo que se puede esperar cuando se ha desarrollado la habilidad de lectura en un nivel de automatización.

Algunos estudios han enfocado sus explicaciones en diferentes procesos y, al parecer, coinciden en que la lectura consiste en una cierta cantidad de subprocesos que se emplean para desempeñar tareas especializadas. Estos subprocesos se encuentran en un nivel psicológico y facultan al individuo a acceder a cierta información codificada, cuya lectura está influida por el grado de atención y desarrollo para operar estos subprocesos. Samuels (1994) y Van Dijk y Kintch (1985) proponen diferentes tipos de subprocesos para establecer los intercambios de información y ejecutar la acción de leer. Conforme a Samuels, dentro de la codificación hay dos procesos básicos: la codificación de las palabras y la comprensión. En las palabras de uso frecuente se accede más rápidamente a su significado sin necesidad de atención, lo que corresponde a cierta automaticidad. Además, este modelo propone diferentes rutas o vías de acceso en la memoria (memoria visual, fonológica, semántica), hasta llegar finalmente a un proceso de automatización, producto de la integración de estos subprocesos. En cambio, según Van Dijk y Kintsch (1985), hay dos niveles más: la estructura del texto (nivel lingüístico), y la macro-estructura, estructura mayor en la que el texto pierde autonomía y se integra más al mundo y al contexto. La base del conocimiento a la que estos autores se refieren está generada en el contexto de la tarea asociativa, en la cual hay una entrada de la información con componentes lingüísticos y un proceso de integración en el cual el conocimiento provee parte del contexto. De acuerdo a Kintsch (1994), existe una especie de guiones, marcos o esquemas que contienen inferencias, de tal manera que

el conocimiento es una especie de nodo donde están los conceptos y las proposiciones. Los nodos forman redes que permiten que el significado de un texto sea creado. En este sentido, parece que las asociaciones provienen de informaciones semejantes o pertinentes con las que se establecen conexiones.

Otra explicación del procesamiento de la información se conoce como la teoría de los esquemas (Anderson, 1994; Bransford, 1994; Sadoski, 1994), donde el principal postulado es que en el lector existen esquemas sobre conceptos que van a ser básicos para comprender, aprender y recordar las ideas contenidas en los textos escritos. Los esquemas que cada lector tiene le permiten interpretar un texto; de ahí es posible establecer que diferentes lectores con diversos esquemas pueden entender un texto de diferentes maneras, dependiendo quizá de la edad, el sexo, la nacionalidad, la ocupación, etcétera. De acuerdo con esta teoría, leer es un proceso interactivo que implica un procesamiento a distintos niveles: grafonómico, morfémico, semántico, sintáctico, pragmático e interpretativo.

Los esquemas, en opinión de Anderson, cumplen varias funciones: *a)* proveer de un andamiaje para asimilar la información, *b)* facilitar la localización selectiva de la información decidiendo dónde poner más atención, *c)* permitir que el lector establezca inferencias que van más allá de la información literal, *d)* permitir realizar búsquedas ordenadas en la memoria, es decir, contar con una guía para que el lector recuerde la información que necesita conforme está leyendo el texto, *e)* facilitar la elaboración de resúmenes de la información que incluyen lo más importante, omitiendo lo trivial, y *f)* permitir la formulación de una reconstrucción del pasaje original sin atender a los detalles.

En las investigaciones de Anderson que buscan probar esta teoría, se han comparado lectores de contextos diferentes (475 indios y norteamericanos), donde un esquema cultural determinado proporciona las bases para aprender y recordar cierta información con mayor facilidad. Cuando se carece de un esquema cultural adecuado, se producen distorsiones, omisiones o errores al recuperar la información. Los lectores de distintas

culturas atienden detalles diferentes y, por tanto, interpretan y transmiten información diversa.

Estos hallazgos parecen evidenciar la noción de conocimiento previo y la base cultural que conforman los esquemas interpretativos, pero lo que no queda muy claro es cómo se originan los esquemas, cómo es que se recomponen y, sobre todo, si los esquemas que operan con base en los conocimientos previos son pertinentes en la lectura de diferentes tipos de textos, o en un mismo texto pero leído en diferentes contextos. De hecho, Bransford (1994) ha señalado los puntos débiles de esta teoría. Por ejemplo, sobre las seis funciones mencionadas por Anderson, este autor puntualiza que no es fácil activar el esquema apropiado para determinado conocimiento y que podrían ocurrir errores en ese sentido. Cuestiona a los teóricos de los esquemas por no haber aclarado bien el proceso mediante el cual se comprenden eventos nuevos y se adquieren esquemas nuevos, ya que Anderson siempre trata de esquemas preexistentes. Los adultos, al revisar un texto, generalmente activan esquemas, mientras que los niños se encuentran construyendo o desarrollando esquemas nuevos. Ambas situaciones son diferentes y no se explican estas diferencias.

Si aceptamos que los planteamientos de Bransford son pertinentes, resulta sumamente interesante preguntarse, no sólo cómo surgen los esquemas, sino qué nuevos esquemas se forman a partir de la lectura de un texto y si es posible pensar que a mayor variabilidad de lectura con relación a los tipos de textos, les corresponde una mayor cantidad de esquemas interpretativos. Podríamos pensar que diferentes lectores con diferentes experiencias lectoras tendrían esquemas heterogéneos, en cantidad y calidad, de la información previamente procesada y almacenada en estos esquemas.

Sadoski y Pavio (1994, 2004), por su parte, al tratar de superar la teoría de los esquemas, proponen un modelo que denomina la teoría del código dual (TCD). Éste busca cuestionar los hallazgos empíricos basados en la teoría de los esquemas y aduce dos puntos de tensión fuertes: la suposición de esquemas que gobiernan todos los procesos en la selección, codificación e

interpretación de la información y la naturaleza puramente abstracta de los esquemas así como de la información codificada por ellos, además de no distinguir el procesamiento de conceptos concretos de los conceptos abstractos. De ahí que propongan, básicamente, que todas las representaciones mentales retienen algo de las cualidades originales concretas de las experiencias externas de las que se derivan. Estas experiencias pueden ser lingüísticas o no lingüísticas. Sus características diferentes desarrollan dos sistemas mentales separados, uno especializado en representar y procesar el lenguaje (el sistema verbal), y otro para procesar información acerca de eventos y objetos no lingüísticos (sistema no verbal). Este último es mencionado a menudo como el sistema de imaginería, debido a que sus funciones incluyen la generación y el análisis de imágenes mentales en varias modalidades derivadas de los sentidos. Los sistemas verbal y no verbal se hallan separados, pero a la vez conectados, y pueden funcionar independientemente o a través de una red de interconexiones. El sistema no verbal presenta una organización más holística ya que sus elementos no pueden ser fácilmente desglosados como en el sistema verbal, donde pueden separarse las letras, los fonemas o las palabras.

Sadoski y Pavio ponen de manifiesto una dualidad: los vínculos entre el sistema verbal y no verbal ocurren a través de las conexiones que implican la activación de representaciones en un código por representaciones previamente activadas en el otro código. A esto se refiere como la dimensión referencial o el nivel de procesamiento. Estas conexiones ocurren probablemente basadas en las experiencias vitales y los contextos situacionales. Así, unas imágenes pueden traer asociadas otras imágenes dentro del sistema no verbal y las imágenes, a su vez, pueden evocar referentes verbales.

Ambas teorías —la teoría de los esquemas y la teoría del código dual— ofrecen explicaciones sobre las representaciones del conocimiento y del mundo, así como de la comprensión e interpretación del lenguaje, pero la teoría de los esquemas supone que éstos gobiernan el proceso cognoscitivo, en tanto la propuesta por Sadoski y Pavio supone más bien la activación de



representaciones verbales y no verbales mediante estímulos de la experiencia o del texto.

La naturaleza abstracta de los esquemas plantea ciertos problemas a Sadoski y Pavio, como el suponer que los esquemas son estructuras de información amodal completamente abstractas que no hacen distinciones teóricas entre las características de la información verbal como su concreción o su abstracción.

La TCD propone que las asociaciones verbales son empleadas para definir el significado de un término, pero este significado está determinado mediante conexiones referenciales hacia el conocimiento no verbal, el del mundo. En otras palabras, el significado de los términos puede ser determinado, en algunos casos mediante asociaciones verbales y, en otros, mediante la imaginería. No se trata de una condición absoluta sino de un proceso útil del lenguaje. En suma, para que el lenguaje tenga sentido ha de ser necesariamente sistemático, tanto semántica como sintácticamente, y conformarse al mundo no verbal de algún modo imaginable.

Una distinción importante del TCD es la diferencia que establece entre el lenguaje abstracto y el lenguaje concreto, ya que, según Sadoski y Pavio, uno de los descubrimientos de la psicología es que el lenguaje concreto es más comprensible y recordable que el abstracto. El lenguaje concreto fácilmente accede a los dos códigos (es decir el código dual), mientras que el lenguaje abstracto está más relacionado con el sistema verbal; esta es una diferencia que no considera la teoría de los esquemas, por lo que no explica este hallazgo.

Otra propuesta es entender a la imaginería como puente entre la cognición y la comprensión. La imaginería es un dominio cognoscitivo que no es verbal. Las imágenes algunas veces se asocian con respuestas emocionales (Rosenblath, 1994; Kosslyn y Koenig, 1992).

En cierto sentido, la cognición, a juicio de Sadoski y Pavio, ocurre al activar las representaciones verbales y no verbales, pero estas dependen del contexto donde ocurren y de las experiencias previas del lector; así, podemos advertir que el mundo de vida de los lectores es una condición en el proceso cognoscitivo que ocurre al dar significado al texto que se lee.

Estas teorías suponen una especie de dispositivo mental donde existen y se incorporan esquemas semánticos y temáticos, entre otros, en los que parece cobrar importancia la existencia de un conocimiento sedimentado en las vivencias de los individuos.

Otra explicación es la constructivista. Ésta postula que no basta poseer los esquemas semánticos, lingüísticos, episódicos, para comprender e identificar información, sino que es necesario hacer un uso adecuado del conocimiento previo y esto casi siempre ocurre a través del autocontrol. Es necesario considerar el contexto cultural de donde provienen los conocimientos previos y las diferencias individuales de los lectores. Se considera importante el contexto social de la lectura, lo cual no sólo incluye los materiales, circunstancias y propósitos de la lectura, sino los eventos alfabéticos situados socialmente (Guthrie, Schaffer, Wang y Afflerbach, 1995). Además, para esta posición la lectura es un proceso más interactivo, mediante el cual se construyen significados polisémicos y flexibles y donde cobra importancia el objetivo de la lectura y la posición que el lector toma frente al texto (Rosenblatt, 1994). De hecho, lo que realmente interesa es qué significado se construye y cómo lo construye el lector. Nelson y Mellon (1985) proponen tres elementos constitutivos desde los cuales el lector construye un significado: a) *la organización*, el lector organiza el contenido de acuerdo a su repertorio cognitivo, b) *la selección*, el lector selecciona información o partes del contenido de acuerdo a un principio de prioridad y c) *la conectividad*, el lector conecta ideas y datos por medio de las inferencias. Ahora bien, esto se da a partir de diferentes representaciones mentales que el lector tiene de las diversas estructuras lingüísticas de los textos. Esto es, no organiza igual un texto narrativo que otro argumentativo, como tampoco seleccionan de la misma forma las ideas en un texto extenso y complejo como un ensayo que en un formulario o una receta médica. De la misma forma toma en cuenta el uso social del texto en un contexto determinado.

Por otra parte, Schraw y Bruning (1996) proponen que cada lector tiene un modelo mental del proceso de lectura, referido a una especie de epistemología del texto, que define las relaciones

entre el autor, el texto y el lector. Asumen que esta epistemología es una consecuencia de los antecedentes sociolingüísticos de cada lector y que a partir de esta posición el lector interactúa con el texto, es decir, es consistente con sus propias creencias. Identifican tres grandes modelos implícitos:

- (1) *El modelo de transmisión.* Está basado en la creencia de que el significado se transmite directamente del autor al lector. El lector es pasivo y tiene como principal objetivo obtener el mensaje del autor.
- (2) *El modelo de translación.* Está basado en la creencia de que el significado reside en el texto y es independiente de las intenciones del autor o de las habilidades del lector. El lector decodifica el mensaje implícito o explícito sin referencia a sus experiencias o al tiempo y espacio cultural de producción.
- (3) *El modelo transaccional.* Está basado en la creencia de que el significado es diferente para diferentes lectores. El lector interpreta desde sus propios objetivos y experiencias. El significado se construye desde el lector. (*op. cit.* 293)

Si bien parecería que estos modelos dejan de lado la posición constructivista, esto no es así, ya que estos autores lo que proponen es que precisamente cada lector tiene una especie de teoría implícita que regula, de alguna forma, la interacción que establece con el texto. Desde luego que el lector que se sitúa en el modelo transaccional construye un significado más personal y menos apegado a la literalidad de lo que lo harían los que se situaran en los otros dos.

Desde esta misma perspectiva, Ruddell (1994) intenta aclarar la naturaleza del proceso que ocurre para dar significado a lo que se lee, bajo el supuesto de que leer es una acción constructiva, de integración de conocimientos y de construcción de significados, en la que el texto es reinventado en la medida en que cada lector construye diferentes niveles de significados, dado que estos últimos son dinámicos.

El conocimiento previo y las creencias que tiene un lector consisten en factores preexistentes, no solamente cognoscitivos, sino también afectivos que influyen en la comprensión y construcción de significados. Las creencias incluyen opiniones, valo-

res, convicciones, ideologías, algunas basadas en argumentos, otras en la vida diaria, y son tomadas por el lector para construir significados. Aquí se incluyen la motivación para leer, las actitudes frente a la lectura, la posición del lector, y los valores y creencias socioculturales.

Por lo que se refiere a las condiciones cognoscitivas, retoma el papel de los esquemas e incorpora tres tipos de conocimiento: declarativo, procedural y circunstancial.<sup>8</sup> El conocimiento declarativo incluye toda la información almacenada en la memoria, así como el conocimiento del lenguaje. El conocimiento procedural abarca las estrategias y habilidades de lectura; y el conocimiento circunstancial toma en cuenta el contexto del evento alfabético. Ruddell propone no concebir los esquemas como algo monolítico, sino dinámico, donde los lectores toman piezas de diferentes esquemas y las ensamblan en las representaciones contextuales y culturales de los textos. La lectura requiere también del conocimiento lingüístico, lo cual nos lleva a los esquemas fonológico, semántico y lexico, donde las estrategias de procesamiento están almacenadas en forma de un esquema mental que sostiene la comprensión de la estructura de los textos. Por ejemplo, en un texto narrativo se espera encontrar sucesos, episodios, personajes, en tanto que en un texto expositivo, la presentación de un problema, las relaciones de causa efecto, una tesis y su sustento, o innumerables ideas.

Afirma Ruddell que el conocimiento personal está almacenado en la memoria episódica como imágenes de la experiencia individual. Estos eventos tienen un tiempo y un lugar, que incluye la experiencia de vida, y las aplicaciones y condiciones de uso del conocimiento. Dos lectores con diferentes experiencias y concepciones del mundo pueden interpretar en forma diferente un texto; por eso, mucho de su significado no está exclusivamente en el texto sino en el lector, en sus esquemas de conocimiento previo y en los vínculos que pueda realizar que rebasan al texto.

Finalmente, otro aspecto que se estudia desde la perspectiva cognitiva es la metacognición. Ésta se ha definido como el

---

<sup>8</sup> Hay otros autores que explican más acerca de estos tres tipos de conocimientos. Se puede consultar a Paris, Lipson y Wixson (1994).

conocimiento que la persona tiene de sus propios recursos cognoscitivos. A partir de esta definición, se identifican al menos tres tipos de aspectos que se han estudiado: a) la capacidad del individuo para identificar los problemas y limitaciones que tiene para resolver con éxito una tarea, b) los mecanismos de autorregulación en actividades de aprendizaje y c) el desarrollo y uso de estrategias compensatorias, y actividades remediales.

Con base en estos tres grandes aspectos Baker y Brown (2002) proponen algunas habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura: a) clarificar los propósitos de la lectura, entendiendo las demandas de la tarea, tanto explícitas como implícitas, b) identificar los aspectos importantes de un mensaje, c) poner atención a los aspectos relevantes del contenido y no a lo trivial, d) monitorear durante las actividades los niveles de comprensión, e) autocuestionarse acerca de si se están cumpliendo los objetivos propuestos y f) tomar acciones correctivas cuando se da la incompreensión.

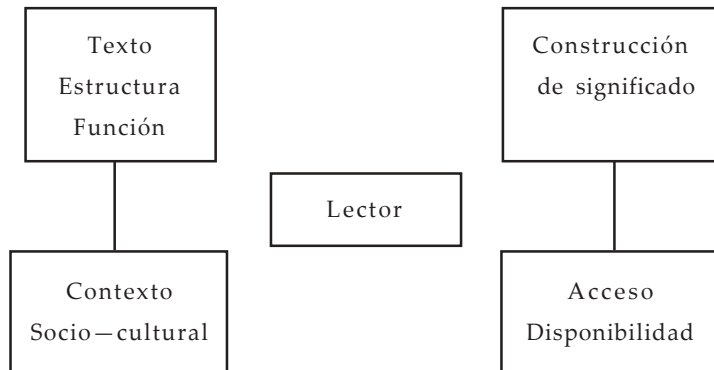
Hay numerosos estudios como el de Ruddell que intentan monitorear la comprensión a partir de las hipótesis que el lector se va planteando durante la lectura. Otros lo hacen a partir de identificar los principales errores que ocurren en la comprensión, en los que parecen destacar tres tipos: a) el esquema apropiado no está disponible, esto es que el lector no tiene conocimiento suficiente del tópico y no puede otorgar significado; b) el esquema apropiado está disponible, pero el autor no da las suficientes claves para interpretar; esto es, que el texto es confuso; y c) el lector encuentra una interpretación coherente, pero no es la que intenta el autor, es decir, el lector entiende el texto pero no al autor. Si incorporamos el concepto de lectura crítica, entonces ocurre un cuarto tipo de error: el lector interpreta el texto de acuerdo con el autor, pero no considera una interpretación alternativa, es decir, no lo evalúa.

## **A manera de conclusión**

Hemos expuesto dos dimensiones que consideramos fundamentales: la social y la cognoscitiva. Desde la primera se ha

tratado de comprender, entre otros asuntos, cuáles son las consecuencias que trajo la invención de la escritura. Algunas respuestas giran alrededor de las transformaciones legales, económicas e ideológicas y una mayor estratificación social. Se han formulado preguntas: ¿cómo evolucionó la escritura desde los primeros textos hasta la masificación en la producción y consumo de materiales escritos? También desde el punto de vista sociológico se pretende explicar el alfabetismo en la época moderna. Algunos lo analizan como desarrollo social y económico y otros como control ideológico. Desde la dimensión cognoscitiva se intenta fundamentalmente comprender el proceso mental a través del cual se otorga sentido y se comprende lo que se lee.

Ahora bien, si unimos las dos perspectivas podemos concluir que la lectura es un proceso eminentemente sociocognoscitivo, al menos nuestra propuesta es no dejar de lado estos dos ángulos cuando se quiere investigar sobre ésta. En estudios preliminares hemos podido tener evidencia empírica que nos permite confirmar su pertinencia (Peredo, 2002, 2005).<sup>9</sup> De igual forma, el estudio de Guthrie, Schafer, Wang y Afflerbach (1995) intenta examinar las conexiones de lo social, cognitivo e instruccional, así como los factores familiares asociados a cuánto y en qué variedad leen tres grupos de estudiantes de diferente nivel social. Sus resultados muestran la importancia del rol social en las habilidades de lectura que se van desarrollando dentro del aula.



<sup>9</sup> Estudié en profundidad la conducta lectora de catorce adultos en tres contextos: escolar, familiar y laboral.

En el sentido expuesto, cualquier texto tiene una dimensión social, ya que es producto de la actividad humana; su función está enmarcada en un contexto social y es una convención conocida dentro del marco donde se ubica. Además tiene una estructura lingüística determinada. Todos estos elementos son susceptibles de transacción con un lector que construye un significado propio a partir de las experiencias de vida individual. Esto nos remite necesariamente al mundo de posibilidades, es decir, al acceso a materiales escritos y a la acción significativa (Schutz, 1964/1974; Schutz, 1993; Schutz y Luckman, 1973; Rodríguez, 1993). Esto es, el lector incorpora los elementos culturales y otorga un determinado valor a la acción de leer, desde ahí se posiciona frente al texto y en consecuencia organiza, selecciona y conecta el contenido. El esquema anterior ilustra la síntesis de este planteamiento.

Si esto es así, entonces la lectura es una actividad de naturaleza social conectada al uso cultural y, por ende, a las prácticas históricas y culturales, pero también es una actividad eminentemente cognoscitiva.

## Referencias bibliográficas

- ANDERSON, R. (1994). "Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory". Ruddell, R., Ruddell, M. y Singer, H. (Comps.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark: *adolescents and adult literacy*, 44(8). Newark: International Reading Association, pp. 469-482.
- ANDERSON, R. y PEARSON P. D. (1984). "A schema theoretic view of basic processes in reading comprehension". David Pearson (Comp.) *Handbook of Reading Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 255-292.
- BAKER, L. y BROWN, A. (2002). "Metacognitive skills and reading". Pearson, D. (Ed.) *Handbook of reading research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers. I, pp. 353-394.
- BARTON, D. (1994a). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Oxford University Press/Blackwell.
- (1994b). "The social impact of literacy". Ludo Verhoeven (Comp.) *Functional Literacy*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp.185-197.

- BEACH, R. (1994). "Adopting multiple stances in conducting literacy research". Robert, B. Ruddell, Martha Ruddell y Harry Singer (Comps.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association, pp.1203-1219.
- BRANSFORD, J. D. (1994). "Schema activation and schema acquisition: Comments on Richard C. Anderson's remarks". Robert.B. Ruddell, Martha R. Ruddell y Harry Singer (Comps.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 483-495.
- CANIESO-DORONILA, M. L. (1999). *Paisajes de la Alfabetización. Un estudio etnográfico de la alfabetización funcional en comunidades marginadas en Filipinas*. México: Plaza y Valdés.
- COOK-GUMPERZ, J. y GUMPERZ, J. (1981). "From the oral to written culture: The transition to literacy". Whitman, M. (Ed.). *Writing: The nature, development and teaching of written communication*, Vol. 1. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- DIEHL, W. A. y MIKULECKY L. (1988). "The nature of reading at work". Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll y Mike Rose (Comps.) *Perspectives on literacy*. USA: Southern Illinois University, pp.371-377.
- GOODY, J. (1977/1984). *The domestication of the savage mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- GOODY J. y WATT, I. (1996). "Las consecuencias de la cultura escrita". Jack Goody, (Comp.). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa, pp.39-82.
- GOUGH, K. (1996). "Las implicaciones de la cultura escrita en las sociedades tradicionales de la China y la India". Jack Goody (Comp.) *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa, pp. 85-100.
- GRAFF, H. J. (1988). "The legalities of literacy". Eugene R. Kintgen, Barry. M. Kroll y Mike Rose (Comps.) *Perspectives on literacy*. USA: Southern Illinois University, pp. 82-94.
- GUTHRIE, J. T. y GREANEY, V. (1991). "Literacy acts". Rebeca Barr, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal y David Pearson (Comps.) *Handbook of reading research*, Vol. II. Nueva York: Longman, pp. 68-96.
- GUTHRIE, J. T., SCHAFFER, W., WANG, Y. y AFFLERBACH, P. (1995). "Relationships of instructional to amount of reading: an exploration of social cognitive and instructional connection." *Reading Research Quarterly*. 30(1). Newark: International Reading Association, pp. 8-25.
- HAVELOCK, E. A. (1988). "The coming of literate communication to western culture". Eugene R. Kintgen, Barry. M. Kroll y Mike Rose (Comps.) *Perspectives on literacy*. USA: Southern Illinois University, pp.127-134.



- \_\_\_\_\_ (1991). "The Oral-literature equation: a formula for the modern mind". Richard Olson y Nancy Torrance (Comps.) *Literacy and orality*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 11-27.
- HEATH, S. B. (1982). "What does bedtime story mean: Narrative skills at home and school". *Language in society*, II, USA, pp. 49-76.
- \_\_\_\_\_ (1988). "Protean shapes in literacy events. Ever-shifting oral and literate traditions". Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll y Mike Rose (Comps.) *Perspectives on literacy*. USA: Southern Illinois University, pp. 348-370.
- KALMAN, J. (2002). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de mixquic*. México: Siglo XXI ediciones.
- KINTSCH, W. (1994). "The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model". Robert B. Ruddell, Martha Ruddell y Harry Singer (Comps.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark, International Reading Association, pp. 951-995.
- KINTGEN, E. R., KROLL, B. M. y ROSE, M. (1988). "Introducción". Kintgen, Eugene R., Barry M. Kroll y Mike Rose (Comps.) *Perspectives on literacy*. USA: Southern Illinois University, pp. XI-XIX.
- KOSSLYN, S. M. y KOENING, O. (1992). *New cognitive neuroscience*. Nueva York: Edición libre.
- KOZOL, J. (1985). *Illiterate America*. City Garden, Nueva Cork, Anchor.
- LANKSHEAR, C. y LAWLER, M. (1987/1989). *Literacy, Schooling and Revolution*, Gran Bretaña: Falmer.
- LUKE, A. (1995). *When basic skills and information processing just aren't enough: rethinking reading in new times*. Australia, correo personal.
- MYERS, J. (1992). "The social contexts of school and personal literacy". *Reading Research Quarterly*. Newark: International Reading Association, 27(4), pp.296-333.
- NELSON, N. y MELLON, C. (1989). *Construing Constructivism: Reading reserach in the United States*. Ocassional Pare 12, June. Disponible en : <http://www.writingproject.org/cs/nwpp/print/nwpr/707>
- OLSON, R. D. (1991). "Literacy and the making of the Western Mind". E.M.J. Purves, *Literate systems and individual lives: perspectives on literacy and schooling*. Nueva York: SUNY, pp. 135-149.
- \_\_\_\_\_ (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1995a). "Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna". R. Olson y N. Torrance (Comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 203-223.
- \_\_\_\_\_ (1995b). "La cultura escrita como actividad metalingüística", en Richard Olson y Nancy Torrance (Comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Barceona, Gedisa, pp. 333-358.

- OLSON, R. D. y TORRANCE, N. (1991) "Introducción". R. Olson y N. Torrance (Comps.) *Literacy and Orality*, New York, Cambridge University Press.
- PARIS, S. G., LIPSON, M. Y. y WIXSON, K. K. (1994). "Becoming a strategic reader". R. B. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer (Comps.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 788-809.
- PEREDO, M. A. (2002). *De lectura, lectores, textos y contextos. Un enfoque sociocognoscitivo*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- (2005). *Lectura y Vida Cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos*. México: Paidós.
- ROCKWELL, E. (1986). "Los usos escolares de la lengua escrita". E. Ferreiro y M. Gómez P. (Comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*. México: Siglo XXI ediciones, pp. 6-19.
- RODRÍGUEZ, Z. (1993). *Alfred Schutz, hacia la fundamentación de una sociología del mundo de la vida*. Jalisco, Universidad de Guadalajara.
- ROSENBLATT, L. M. (1994). "Writting and reading, the transactional theory". R.B. Ruddell, M, Ruddell y H. Singer (Comps.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark, International Reading Association, pp.1057-1092.
- RUDELL, M. (1994). "Vocabulary knowledge and comprehension: a comprehension-process of complex literacy relationships". R.B. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: IRA, pp. 414-447.
- SADOSKI, M. y PAVIO, A. (1994). "A dual coding view of imagery and verbal processes in reading comprehension". R.B. Ruddell, M, Ruddell y H. Singer (Comps.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark, International Reading Association, pp. 582-601.
- (2004). "A dual coding theoretical model of reading". R. B. Ruddell y N. J. Unrau (Comps.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp.1329- 1362.
- SAMUELS, S. J. (1994). "Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited". R.B. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer (Comps.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 816-837.
- SCHRAW, G y BRUNING, R. (1996). "Reader's implicit models of reading." *Reading Research Quarterly*. Newak, USA: International Reading Research 31(3) pp.290-305.
- SCHUTZ, A. (1964/1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1993). *La construcción significativa del mundo social*. España: Paidós
- SCHUTZ, A. y LUCKMAN, L. (1973). *La estructura del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

- SCRIBNER S. y COLE, M. (1988). "Unpackaging literacy". E. R. Kintgen, B. M. Kroll y M. Rose. *Perspectives on literacy*. USA: Southern Illinois University, pp. 57-70.
- Van DIJK, T. A. y KINTCH, W. (1985). "Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories". H. Singer y R. Ruddell (Comps.) *The Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.
- VERHOEVEN, L. (1994). *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

### **Sobre la autora**

#### **María Alicia Peredo Melo**

Profesora e investigadora del Departamento de Estudios en Educación. Universidad de Guadalajara (Jalisco, México) Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Doctora en Ciencias Sociales.  
Correo electrónico: aliciaperedo@hotmail.com

**Fecha de recepción:** 08-04-2005

**Fecha de aceptación:** 29-09-2005