

Esta obra constituye el primer análisis general sobre la enseñanza equilibrada de la alfabetización e introduce opiniones muy razonables en los actuales debates sobre la mejor manera de alfabetizar a los niños. Michael Pressley, conocido investigador en este campo, sintetiza diversos puntos de vista y recopila datos procedentes de diferentes perspectivas disciplinarias que nos proporcionan un sólido fundamento científico para abordar con rigor un enfoque ecléctico. Los temas tratados en el libro incluyen los diversos componentes tanto del lenguaje global como de la enseñanza de habilidades: la aplicación de un enfoque equilibrado en las aulas, la estimulación de la alfabetización desde los grados más primarios hasta los últimos cursos de la enseñanza elemental, los temas y estrategias motivacionales, etc. La obra, así, supone a la vez una valiosa aportación a la bibliografía pedagógica, un útil instrumento para profesionales de otros campos, un insustituible manual para quienes estudien los métodos de lectura y los materiales que requieren y, para finalizar, un texto impecablemente escrito, audazmente informativo y fácilmente comprensible para el lector no especializado.

**Michael Pressley** es profesor de Psicología de la Universidad de Notre Dame. Su trabajo sobre la alfabetización ha merecido importantes premios de investigación concedidos por la International Reading Association y la American Educational Research Association. Antes vinculado al *Journal of Reading Behaviour*, actualmente es editor del *Journal of Educational Psychology*.

[www.paidos.com](http://www.paidos.com)

ISBN 84-493-0773-2  
2805



9 788449 307737

# Cómo enseñar a leer

Michael Pressley

Temas de educación  
Paidós



M. Pressley *Cómo enseñar a leer*

372.41  
P835  
1989  
c.9

51



- Morrow, L. M., Pressley, M., Smith, J. K. y Smith M., «The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction», *Reading Research Quarterly*, 32, 1997, págs. 54-76.
- Neuman, S. B. y Roskos, K., «The influence of literacy-enriched play settings on preschoolers' engagement with written language», en J. Zutell y S. McCormick (comps.), *Literacy theory and research: Analyses from multiple paradigms*, Chicago, National Reading Conference, 1990, págs. 179-188.
- Neuman, S. B. y Roskos, K., «Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play», *Reading Research Quarterly*, 27, 1990, págs. 203-225.
- Pressley, M. y Rankin, J., «More about whole language methods of reading instruction for students at risk for early reading failures», *Learning Disabilities Research and Practice*, 9, 1994, págs. 156-167.
- Reutzel, D. R., Hollingsworth, P. M. y Eldredge, J. L., «Oral reading instruction: The impact on student reading development», *Reading Research Quarterly*, 29, 1994, págs. 40-59.
- Richgels, D. J., «Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten», *Reading Research Quarterly*, 30, 1995, págs. 96-109.
- Robbins, C. y Ehri, L. C., «Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words», *Journal of Educational Psychology*, 86, 1994, págs. 54-64.
- Rosenhouse, J., Fettelson, D., Kita, B. y Goldstein, Z., «Interactive reading aloud to Israeli first graders: Its contribution to literacy development», *Reading Research Quarterly*, 32, 1997, págs. 168-183.
- Routman, R., *Transitions: From literature to literacy*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1988.
- Routman, R., *Invitation: Changing as teachers and learners K-12*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1991.
- Routman, R., *Literacy at the crossroads: Critical talk about reading, writing, and other teaching dilemmas*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1996.
- Rowe, D. W., «Author/audience interaction in the preschool: The role of social interaction in literacy lessons», *Journal of Reading Behavior: A Journal of Literacy*, 21, 1989, págs. 311-349.
- Shannon, P. (comp.), *Becoming political: Readings and writings in the politics of literacy education*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1992.
- Smith, F., *Understanding reading*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1971.
- Smith, F., *Comprehension and learning: A conceptual framework for teachers*, Katonah, NY, Owen, 1975.
- Smith, F., *Reading without nonsense*, Nueva York, Teachers College Press, 1979.
- Stahl, S. A., McKenna, M. C. y Pagnucco, J. R., «The effects of whole language instruction: An update and reappraisal», *Educational Psychologist*, 29, 1994, págs. 175-186.
- Stahl, S. A. y Miller, P. D., «Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis», *Review of Educational Research*, 59, 1989, págs. 87-116.
- Stanovich, K. E. y Cunningham, A. E., «Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition», *Journal of Educational Psychology*, 85, 1993, págs. 211-229.
- Weaver, C., *Understanding whole language: From principles to practice* (2ª ed.), Portsmouth, NH, Heinemann, 1994.

Comprender la naturaleza de una lectura competente nos permite concretar cuáles deben de ser las metas de la alfabetización. Los análisis resumidos en este capítulo se encuentran entre las influencias más importantes en los intentos actuales de desarrollar una alfabetización elemental eficiente. La información contenida en este capítulo es esencial para los que deseen comprender por qué muchos investigadores y educadores dedicados a la lectura están decididos a incrementar el grado de enseñanza de las estrategias de descodificación y comprensión en el currículum elemental.

### Los procesos a nivel de letra y de palabra

Los investigadores han utilizado una amplia variedad de métodos para comprender cómo los buenos lectores procesan las letras y las palabras.

### Los movimientos oculares

Durante los últimos cincuenta años, cierto número de investigadores ha estudiado la lectura, en los niveles de letra y de palabra, a partir de los movimientos oculares de los lectores, mientras éstos procesan el texto (Carver, 1990; Just y Carpenter, 1980; Rayner, 1992; Ygge y Lennenstrand, 1994). Ahora sabemos muchas cosas sobre cómo se mueven los ojos mientras leemos: se puede pensar en los movimientos de los ojos como *fijaciones* cuando éstos se detienen brevemente, mirando algo, y *saltos* cuando la vista pasa a la siguiente fijación. A veces la vista vuelve atrás para examinar un término que ya se ha leído, dentro de una frase o un párrafo: a esto se le denomina *regresión*. ¿Cómo saben los ojos adónde deben dirigirse a cada momento? Cuando leemos un texto en un idioma que se lee de iz-



quiera a derecha, como el inglés, un lector procesa el material que está un poco a la derecha del punto de fijación en el que se encuentra en cada momento. La mayoría de las veces, aunque no todas, no procesamos lo bastante ese material en la periferia derecha como para saber de qué palabra se trata antes de fijarnos en ella, pero sí que obtenemos procesamiento suficiente como para permitir que la vista salte a un segmento informativo; es decir, permitir que el ojo se concentre en una palabra, y no en un espacio entre ellas.

Cuando leen entre 200 y 300 palabras por minuto, los buenos lectores parecen procesar cada una de las letras del texto. La evidencia coherente con esta idea es que, cuanto más larga es la palabra, un lector que esté leyendo en voz alta tendrá más dificultades para empezar a pronunciarla partiendo de su percepción inicial. De hecho, cada letra adicional de una palabra supone un retraso de 10 o 20 milésimas de segundo antes de empezar a leerla (Stewart, James y Gough, 1969; citados en Samuels, 1994). Otra evidencia notable sobre cómo procesan las letras individuales los lectores es que, si se altera el texto de manera que en cada palabra se borren determinadas letras, la lectura se vuelve mucho más lenta (Rayner, Inhoff, Morrison, Slowiaczel y Bertera, 1981). Si usted no cree que las letras individuales supongan tamaño diferencia, pruebe a leer una carta no corregida mecanografiada por un buen mecanógrafo/a y otra no corregida y mecanografiada por otro/a excelente. ¿No es cierto que las letras ausentes o las que están equivocadas nos distraen mucho y ralentizan nuestra velocidad de lectura?

Durante la lectura es importante que procesemos cada una de las letras individuales, porque éstas son el medio primario para poder reconocer las palabras. Esta conclusión, basada en el movimiento de los ojos y los análisis relacionados con ellos, choca directamente con la teoría que tiene el lenguaje integrado sobre el reconocimiento de las palabras. Los teóricos del lenguaje integrado sostienen que leer una palabra previamente desconocida implica, a menudo, intentar adivinarla basándose en el significado del texto encontrado antes de llegar a ella. Desde este punto de vista, la lectura es bastante parecida a un juego psicolingüístico de adivinanzas (Goodman, 1967; Smith, 1971). Sin embargo, éste es un enfoque que no está respaldado por los resultados de las investigaciones relativas al movimiento ocular. Por ejemplo, si esto fuera cierto, los buenos lectores deberían tener una idea bastante precisa de cuál iba a ser la próxima palabra del texto, es decir, la palabra a la derecha de la que acabaran de leer. No es así. Cuando una persona adulta está leyendo un texto en una pantalla de ordenador, y de repente ese texto se borra, es capaz de decir con total exactitud cuál fue la última palabra en la que se fijó su vista (McConkie y Hogaboam, 1985), pero tiene bastantes más problemas para adivinar la siguiente palabra, y sólo acierta un 25 % de las veces. Un lector adulto, capacitado, que lee un texto dentro del cual faltan palabras clave, tiene bastantes dificultades para adivinar las palabras ausentes, y sólo alcanza un 10 % de precisión (Gough, 1983). ¿Necesita que le convenzan? Intente adivinar la palabra que falta en la siguiente frase: «El futbolista larguirucho se agachó para atraer una \_\_\_\_\_ que había saltado al terreno de juego». ¿Ahora sigue pensando

que los lectores habilidosos adivinan las palabras basándose en las pistas contextuales? Si es así, piense un momento si leer la siguiente frase no resulta mucho más sencillo: «El futbolista larguirucho se agachó para atrapar una rana que sabía saltado al terreno de juegos».

De modo que uno de los problemas de depender demasiado de los indicios semánticos contextuales es que se pueden leer incorrectamente muchas palabras. Es decir, que las hipótesis psicolingüísticas estarán equivocadas porque hay una gran cantidad de palabras que encajarían en el contexto. Apoyarse demasiado en los indicios semánticos contextuales es una estrategia poco recomendable, que sólo adoptan los malos lectores, como ha demostrado cierto número de estudios (Share y Stanovich, 1995). En el capítulo 5 volveremos sobre este punto con mayor detalle.

La velocidad de lectura que manifiestan los buenos lectores depende del tipo de lectura. Así, al echar un vistazo rápido a un texto, la velocidad es mayor; por lo que el lector se salta muchas palabras. Por el contrario, cuando el lector se interesa por aprender qué dice el texto, la lectura se hace letra por letra, produciendo fijaciones en la mayoría de las palabras. En el caso de un adulto que es un buen lector, y que está leyendo cuidadosamente cierto texto, su vista se fija en cada término un promedio de un cuarto de segundo. Eso se traduce en unas 200 palabras por minuto, cuando los lectores lo que desean es aprenderse el material contenido en el texto (McConkie, Zola, Blanchard y Wolverson, 1982). Cuanto menos se concentre el lector en aprender las ideas contenidas en el texto, más alta será su velocidad de lectura. La lectura a un ritmo relajado se centra en unas 250 o 300 palabras por minuto; por tanto, cuanto más relajada sea la lectura, más se centrará el lector en leer una palabra tras otra. A pesar de lo que digan los programas para leer a más velocidad, el número máximo de palabras que los lectores pueden leer y comprender es de 600 por minuto (Carver, 1990, cap. 21).

### El reconocimiento descontextualizado de las palabras

La capacidad de leer palabras incluso cuando no existen indicios semánticos contextuales es casi una característica definitoria del buen lector (Share y Stanovich, 1995). Los investigadores han dedicado grandes esfuerzos para determinar cómo los buenos lectores son capaces de reconocer las palabras tan bien como lo hacen. Por supuesto, para los buenos lectores, hay muchas palabras que ya conocían bien por haberlas leído muchas veces. Se dice que el reconocimiento de tales palabras es automático, porque su lectura requiere poco o ningún esfuerzo, y es muy fiable (LaBerge y Samuels, 1974).

Sin embargo, hay un hecho más importante en relación a los buenos lectores, y es que son capaces de leer, típicamente, palabras que no habían leído jamás, incluso aquellas que en realidad no significan nada, palabras falsas, como «frumosos», «jaralapos» o «eslizones». Y son capaces de hacerlo porque asocian rápidamente las letras con sus sonidos correspondientes, fundiéndolos para producir



una palabra. Los buenos lectores saben muy bien cómo determinar el sonido de una palabra (Share y Stanovich, 1995).

El proceso de reconocer las combinaciones más frecuentes de las letras en nuestra lengua materna también es automático en el caso de los lectores competentes. Éstos son capaces de reconocer combinaciones frecuentes de letras en español, como *-ando*, *pre-* y *-gía*, supuestamente porque durante su lectura se han encontrado muchas veces con estas combinaciones. Esto les permite una descodificación mucho más rápida que la que tiene lugar cuando se encuentran con un término que no contiene una combinación de letras familiar. Intente leer estas dos palabras: «destornillador» y «trensidadalidro». Ambas contienen las mismas letras, pero la primera es más fácil que la segunda, porque se compone de tres combinaciones que nos resultan familiares, mientras que en el caso de la segunda no es así.

El hecho de que los lectores descansan más en las pistas a nivel de letra que en las del contexto semántico no quiere decir que estas últimas no sean importantes para procesar las palabras. De hecho, pueden ser muy importantes, *una vez se haya reconocido la palabra*. Lea la siguiente frase: «No había forma de evitar que la pata picara al niño, ¡de modo que su madre le aferró el pico!». Ahora lea esta otra: «No había forma de evitar que el niño tropezara con la mesa, así que su madre aferró la pata». Cómo interpretemos la palabra «pata» en este ejemplo dependerá mucho de los indicios semántico-contextuales (Philip Gough, mensaje personal, junio de 1996). Aunque el contexto no ayuda mucho a leer una palabra, sí que contribuye a comprender el significado de la palabra una vez leída.

Una crítica que suele formularse al estudio de los procesos a nivel de letra y de palabra es que estos análisis no se centran en el lector como elaborador de significados. Hasta cierto punto es una crítica válida, como veremos a medida que avancemos en este capítulo, porque buena parte de la lectura competente se deriva de extraer significado de las frases y los párrafos. No obstante, aun teniendo en mente el dogma de que la lectura es algo más que el reconocimiento de palabras, el procesamiento activo de palabras y de párrafos no se puede llevar a cabo si el lector no reconoce las palabras individuales, de una forma fiable y eficiente. Por eso es tan importante aprender a descodificar.

### Captando la esencia del texto

Todo texto contiene muchas ideas (Clark y Clark, 1997; Kintsch, 1974). Consideremos la frase: «John clavó cuidadosamente las tejas de la azotea» (Kintsch, 1992). En ella encontramos cuatro ideas: *Juan clava tejas*, *las clava cuidadosamente*, *las tejas están en la azotea* y *las tejas estaban sueltas*. Cuando los buenos lectores leen una frase de este tipo, comprenden todas estas ideas, aunque luego es posible que sólo recuerden la idea principal de la frase: «John clava tejas».

A menos que hayan hecho un gran esfuerzo para memorizar un texto al pie de la letra, las personas no recuerdan todo lo que han leído. Lo que recuerdan es la

esencia del texto, que comprende sus ideas principales (Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk y Kintsch, 1983). En un discurso largo, como el que aparece en un libro, existen diversas capas de ideas principales: en el nivel superior, tenemos un resumen global del libro; después, cada uno de sus capítulos contiene ideas principales, así como cada uno de los párrafos en cada capítulo. El lector eficaz integra las ideas principales del nivel inferior (es decir, a nivel de párrafo) para crear los resúmenes de nivel superior (el del capítulo y, luego, el del libro; Van Dijk y Kintsch, 1983, p.ej. cap. 2; Kintsch, 1988).

Por ejemplo, supongamos que estamos empezando un texto que tiene la longitud de un párrafo. La primera frase contiene cierto número de ideas, y el lector capta la idea principal. Conserva esta idea en su memoria activa mientras lee la frase siguiente del párrafo. Intenta unir la idea principal de la primera frase con las ideas de la segunda, síntesis de la cual emerge una nueva idea, que integra los significados expresados en las dos primeras frases del párrafo.

A veces será necesario formular deducciones conectoras para reconciliar el significado de la frase anterior con las ideas de una nueva oración; es decir, producir una coherencia entre la frase que se está leyendo y el texto leído hasta el momento. Estas deducciones se derivan, en gran medida, del conocimiento que el lector tenga de las palabras. Por ejemplo, si un texto que habla de un trabajador que está clavando clavos no menciona para nada el martillo, el lector es capaz de deducirlo cuando lee la frase «Se le salió la cabeza». Quizá la idea resultante sería «El martillo se rompió mientras lo estaban usando». Al final del párrafo, los buenos lectores han generado implícitamente un resumen que captura la esencia de éste. (En este punto enfatizo el adverbio *implícitamente*, porque un lector competente pasa por este proceso de una manera automática e inconsciente.) Más adelante, si el lector tiene que recordar el párrafo, lo que recordará serán sus ideas principales (Kintsch y Keenan, 1973). Cuanto más dilatado sea el intervalo de retención entre la lectura y el recuerdo, menos detalles se recordarán (Kintsch y Van Dijk, 1978). Los datos recordados reflejarán las deducciones conectoras que se hayan hecho durante la lectura original, así como esas otras que se hacen cuando se lee el texto.

Estas deducciones, de nuevo, se basan en lo que ya sabe el lector; es decir, que la memoria aplicada al texto refleja típicamente la información contenida en éste, así como el conocimiento que el lector tiene del mundo. Por ejemplo, cuando le conté a mi hijo la historia de *Cuento de Navidad*, de Dickens, la resumí en cinco minutos, recordando solamente todo lo que pude en ese lapso de tiempo. Y lo que recordaba eran las ideas centrales de la historia, en lugar de qué dijeron los aldeanos particulares, o siquiera las palabras de los cuatro fantasmas nocturnos. Sin embargo, cuando le mencioné el argumento, sí le dije que el Pequeño Tim tenía polio. Tuve que explicarle a mi hijo, que tiene 9 años, qué era la polio, dado que es una enfermedad que hoy en día no suele darse en Norteamérica. Más adelante, cuando él leyó la historia, me comentó que, en realidad, en ella no se mencionaba cuál era el motivo de que el Pequeño Tim tuviera que usar muletas. Lo



que había sucedido era que yo, en determinado momento, probablemente cuando leí la historia por primera vez, o durante una representación teatral de la misma que haya visto, deduje que el Pequeño Tim era una víctima de la polio. El recuerdo de un texto es muy personal, porque los conocimientos del trasfondo del lector juegan un papel muy importante para determinar el significado que éste elabora.

Sin embargo, los buenos lectores no sacan deducciones a la ligera. No realizan asociaciones con conocimientos previos que no tengan nada que ver con las ideas presentes en el texto que están leyendo. En lugar de ello, sacan deducciones que son necesarias para comprender un texto dado (McKoon y Ratcliff, 1992; Van den Broek, 1994). Sin embargo, a medida que los buenos lectores leen una historia, generan una comprensión elaborada del mundo en el que tiene lugar la historia (Fletcher, 1994). Una de las funciones principales que realiza el conocimiento previo es que permite a las personas comprender muy bien una situación amplia aun teniendo relativamente pocos conocimientos al respecto. Incluso en las novelas largas, el autor sólo puede describir mediante su escritura los indicios más importantes del lugar donde transcurre la historia y los rasgos característicos de la personalidad de sus personajes, y aquellos lectores que dispongan de un amplio conocimiento previo son más capaces de entender el texto que los que carezcan de éste.

En resumen, durante una lectura normal de un texto, de principio a fin, como por ejemplo un cuento, el lector procesa las ideas individuales pero recuerda la esencia del texto. Al procesar el texto y elaborar esa esencia, el conocimiento previo del tema juega un papel importante, permitiendo la elaboración de deducciones necesarias para comprender el texto. En algunos casos, se trata de deducciones elaboradas, que especifican situaciones complejas. Aunque el modelo de lectura que consideramos en esta sección ya se ha estudiado a fondo con respecto a los textos narrativos (es decir, los relatos), muchos de sus puntos principales se pueden aplicar también a diversos tipos de textos expositivos (es decir, textos objetivos, como los artículos que tratan un tema específico; p.ej., Britton, 1994).

Uno de los motivos por los que la gente lee es para saber más y, ciertamente, las personas que leen mucho tienen más conocimientos que las que no lo hacen (Stanovich y Cunningham, 1993). Los psicólogos interesados en saber cómo aprenden las personas a partir de un texto, han establecido cómo el conocimiento general sobre el mundo va cambiando como función de la lectura (Graesser, 1981; Graesser, Hoffman y Clark, 1980; Kintsch y Keenan, 1973; Kintsch, Kozlinsky, Streby, McKoon y Keenan, 1975). La esencia del texto se integra con los conocimientos sobre éste que tenía el lector antes de leerlo (es decir, el conocimiento previo) para crear un nuevo conocimiento (Anderson y Bower, 1973). Así, si usted lee un artículo en una revista sobre la crisis de la alfabetización en América, podrá construir implícitamente un resumen que incluya las ideas principales que se tocan en el mismo. Si mañana va a una fiesta, podrá fiarse de ese resumen para hablarle del artículo a un amigo que puede estar interesado en el tema de la crisis

de la alfabetización. Sin embargo, lo que es más importante, es que su conocimiento a largo plazo sobre la alfabetización podría cambiar tras leer el artículo. Así, dentro de seis meses, cuando alguien afirme algo sobre el tema que entre en conflicto con lo que usted ha leído en el artículo, puede responderle: «Pero yo pensaba que...», pasando luego a resumir brevemente el artículo, aunque quizá ya no sepa muy bien de dónde sacó esa información.

### La comprensión consciente: los protocolos verbales de lectura

Los lectores eficientes tienden a saber mucho más sobre el mundo en general que los lectores no muy competentes, porque la lectura competente da como resultado el desarrollo de unos conocimientos amplios. Buena parte de la creación de tales conocimientos tiene lugar automáticamente, como una función de la lectura y la extracción de la esencia de un texto. También puede conllevar unos procesos más conscientes, porque el significado que se elabora durante la lectura no es un mero procesamiento automático e implícito de un texto: también implica un alto grado de procesamiento consciente y controlado.

Gracias al procedimiento de pedir a algunos lectores adultos competentes que piensen en voz alta mientras leen, se ha podido aprender mucho sobre los procesos de comprensión conscientes y activos. Es decir, que los investigadores han pedido a algunas personas que lean un texto, interrumpiéndoles a menudo para que digan exactamente qué están pensando y haciendo mientras lo leen. Cuando los lectores se enfrentan a textos más exigentes, más difíciles, se ven forzados a tomar decisiones conscientes más evidentes a medida que van leyendo. Así, los textos leídos en los estudios de protocolo verbal suelen ser muy exigentes, requiriendo que los lectores reflexionen bastante para comprender los mensajes en ellos contenidos.

### El estudio de Wyatt y otros (1993)

Como mis estudiantes y yo realizamos un ambicioso estudio sobre la lectura competente utilizando métodos de protocolo verbal, tengo cierta experiencia de primera mano en esta área (Wyatt y otros, 1993). Durante esa investigación, 15 cátedráticos de la Universidad de Maryland pensaron en voz alta mientras leían artículos que habían elegido ellos mismos, provenientes de las áreas en que eran expertos. Aunque cada profesor leía un artículo diferente, y tanto los catedráticos como los artículos cubrían una amplia gama de disciplinas académicas, en su lectura se podían identificar ciertas similitudes importantes.

En primer lugar, todos los lectores eran excepcionalmente activos cuando leían:

— Basándose en la información contenida en el artículo que leían, y en sus conocimientos previos sobre el tema, los profesores anticipaban qué po-



dría decir el artículo más adelante. Eran muy conscientes de cuándo sus predicciones estaban bien encaminadas y cuándo no.

— Al leer el artículo, buscaban información relevante para sus intereses y objetivos personales. Así, el profesor que estaba leyendo el artículo para elaborar un escrito él/ella mismo/a, buscaba la información que pudiera serle útil en ese trabajo. La información que el/la profesor/a consideraba importante para sus objetivos personales, la leía más despacio que aquella otra que no consideraba relevante.

— Aunque por lo general los profesores leyeron los artículos de la primera a la última página, a veces también hojeaban las páginas siguientes buscando una información que pensaban que podría estar incluida, y a veces retrocedían para clarificar más un punto que, en una primera lectura, les había parecido algo confuso. Así, si leían una frase que no parecía tener sentido, podían releerla o retroceder algunos párrafos buscando información que arrojará un poco de luz sobre ella (es decir, algún punto crítico que podían haberse perdido).

— Los profesores se explicaban a sí mismos las ideas contenidas en el texto, elaborando resúmenes y razonando sobre por qué aquello que se afirmaba en el artículo tenía sentido o, en algunos casos, no lo tenía.

— Los profesores seguían muy de cerca su proceso de lectura. Es decir, que eran muy conscientes de si el texto era muy difícil o sencillo. También sabían si conocían de antemano las ideas sugeridas en los artículos, o si éstos les abrían nuevas perspectivas. Y, como ya dijimos antes, eran conscientes de qué partes del texto eran las más pertinentes para sus objetivos.

En segundo lugar, los lectores se tomaban la lectura con verdadera pasión, lo que aún era más sorprendente que el proceso que tenía lugar durante la lectura. Evaluaban constantemente lo que iban leyendo. Esto es algo que podían hacer gracias a sus conocimientos previos. Así, cuando el texto incluía ideas que les tocaban de cerca, reaccionaban rotundamente, diciendo cosas como: «Cierto, correcto» o «¡Exactamente!». Como contraste, había ocasiones en las que el texto decía algo que no coincidía con la forma de pensar del lector. A veces los lectores recibían tales ideas con exclamaciones de disgusto (incluyendo blasfemias) o reacciones no verbales, como gestos de desprecio. A lo largo de la lectura, los lectores informaban de cuándo disfrutaban del artículo o cuándo se aburrían. Era muy evidente que la lectura, para tales lectores, distaba mucho de ser una experiencia neutra a nivel emocional.

### *El análisis de Pressley y Afflerbach (1995) sobre la lectura competente*

Este estudio de «pensar en voz alta» que realizamos es uno más entre 50 estudios que se han publicado en revistas científicas. Los tipos específicos de activi-

dades de las que han hablado los lectores ha ido variando de estudio a estudio, reflejando posiblemente las diversas instrucciones que los investigadores dieron a los participantes en cada uno de ellos, así como la disparidad de textos que se leyeron en las distintas investigaciones.

A pesar de la variabilidad presente en los estudios, en cuanto a procedimientos y materiales leídos, cuando Peter Afflerbach y yo revisamos todos los estudios publicados hasta 1994, conseguimos elaborar un resumen de lo que es leer de una forma competente, que abarcaba las diversas investigaciones (Pressley y Afflerbach, 1995). Los lectores que mis estudiantes y yo investigamos no eran personas fuera de lo corriente. La lectura activa es un elemento aparente en prácticamente todos los estudios de protocolo verbal en la literatura investigadora. Sí, hay evidencias de que ciertos lectores son más activos que otros, pero por lo general, lo más normal es una lectura consciente y activa, en especial entre los individuos que se reconocen como buenos lectores. Ese proceso consciente, que es la excelente lectura, comienza antes de empezar a leer, continúa durante la lectura y persiste una vez ésta ha finalizado.

Antes de leer, los buenos lectores se aseguran de que saben por qué están leyendo el texto, y tienen claro qué pretenden sacar de él (p.ej., información relevante al papel que jugaron los indios en la guerra con los franceses, o comprender a qué se dedica en su investigación el profesor que está escribiendo ese artículo). En lugar de limitarse a meterse en el texto, empezando a leer párrafo tras párrafo, los buenos lectores suelen hojear un texto antes de leerlo. Durante este proceso, se fijan en la estructura del texto, destacando sobre todo las partes del mismo que podrían contener información relevante para el objetivo que se han propuesto al leerlo. Los buenos lectores elaboran un plan de lectura a la luz de la información que obtuvieron en ese examen preliminar. Esa información les permite decidir qué partes del texto deberían leer antes, cuáles habría que leer más cuidadosamente y cuáles se pueden saltar. El buen lector comienza a relacionar lo que aparece en el texto con su conocimiento previo, teniendo en mente un breve resumen de su contenido. A veces, echar un vistazo previo deja claro que el texto no tiene ninguna relevancia para los objetivos del lector (p.ej., si no contiene referencias al papel que jugaron los indios en la guerra entre indios y franceses). En ese caso, el lector competente puede decidir no seguir leyendo.

Asumamos que el lector decide que el texto vale la pena, basándose en su examen previo; entonces comienza a leer de adelante atrás, variando su velocidad de lectura según las secciones del texto, a veces leyéndolas rápidamente y otras saltándose las. A veces el lector se detiene y vuelve a leer un fragmento, o reflexiona sobre lo que acaba de leer. Le presta mucha atención a la información que tiene que ver con los objetivos que tenía al leer el texto. El lector actualiza las predicciones que formuló en el examen preliminar, a medida que va encontrando información en el texto. También va planteándose constantemente nuevas predicciones sobre los contenidos que pueden ir apareciendo en el texto. Es decir, que



durante la lectura el buen lector saca conclusiones, aunque éstas sean temporales, dado que a medida que va leyendo aquéllas pueden variar.

Durante la lectura, el buen lector va haciendo deducciones conscientes, así como otras que son inconscientes y automáticas. Los lectores competentes intentan cubrir los vacíos de información presentes en el texto, procurando determinar cuál es el significado de los términos desconocidos, y relacionando los conceptos que aparecen en el texto con sus conocimientos previos (p.ej., «Esto es como aquello que leí sobre...»). Hacen deducciones sobre el autor, sobre cuáles fueron sus intenciones al escribir el texto, o cuáles fueron las fuentes de las que extrajo su información. Los lectores de novelas deducen constantemente cuáles son las intenciones de los diversos personajes. Los lectores competentes hacen lo posible por integrar las ideas que se encuentran plasmadas en diversas partes de un texto (p.ej., de qué manera están relacionadas las acciones de un personaje con el argumento global del relato). Cuando comienzan a leer una obra de ficción, piensan en el entorno en el que se mueven los personajes, y cómo éstos se relacionan con él. Y, a medida que va avanzando la acción, no pierden de vista ese entorno. Los lectores buscan relaciones del tipo causa-efecto entre las diferentes partes del texto (p.ej., cómo los actos de un personaje, al principio del relato, inciden o provocan los actos de otro personaje, más adelante). Durante el proceso de integración de las ideas a lo largo de un texto, el lector puede reparar una parte que ya ha leído o saltar adelante.

A medida que van leyendo, los lectores eficaces van haciendo muchas interpretaciones. A veces esto es patente en sus paráfrasis (p.ej., «De modo que este mito es como el que aparece en el Éxodo sobre...»). Elaboran imágenes personales de los acontecimientos descritos en el texto. Si se trata de un texto divulgativo, hacen comentarios como resumen (p.ej., «Lo que el autor quiere decir en este capítulo es que...»). Al hacer tales interpretaciones, los conocimientos previos juegan un papel primordial. Así, una ardiente feminista demostrará mayor tolerancia con una novela donde se hallen estereotipos sobre los dos sexos, escrita a principios de siglo, de la que demostrará si ese mismo tema aparece en la última edición de *The New Yorker*.

El procesamiento de un texto no concluye cuando se lee la última palabra de un artículo, un diario o un libro. Antes bien, el lector eficiente a veces vuelve a leer secciones o repasa partes que parecían especialmente importantes. El buen lector puede intentar reafirmar algunas ideas importantes, o elaborar un resumen del texto para asegurarse de que más adelante recordará algunas ideas que aparecían en el texto. A veces, los lectores toman notas. Suelen seguir reflexionando sobre el texto y sobre su significado mucho después de concluir su lectura.

Los procesos de control de los que fuimos testigos mis alumnos y yo cuando estudiábamos a aquellos profesores que leían artículos (Wyatt y otros, 1993), también aparecían en muchos otros estudios sobre los protocolos verbales. Los lectores son conscientes de muchas características del texto, desde el estilo del autor hasta el tono de sus mensajes. Son especialmente conscientes de si están

comprendiendo el texto, y si les cuesta entenderlo o no. Cuando los buenos lectores detectan un problema, ya sea para comprender los significados generales en el texto o para entender una palabra específica contenida en él, hacen lo que pueden para solventarlo.

Para finalizar, del mismo modo que en los protocolos verbales recogidos por Wyatt y otros (1993) destacaban las evaluaciones, lo mismo sucedía en otros muchos estudios sobre tales protocolos. Los lectores, a medida que leen, expresan sus sentimientos. Aceptan o rechazan conscientemente el estilo del texto (es decir, su calidad), así como las ideas que se encuentran plasmadas en él.

### Algunas reflexiones como conclusión

Los investigadores están muy de acuerdo en que la lectura consiste en acceder al significado que encierra un texto. Pero a partir de este acuerdo, existen diferentes opiniones respecto a la naturaleza de la lectura, aunque son diferencias que se pueden resolver.

#### El procesamiento abajo-arriba frente al procesamiento arriba-abajo

Algunas personas que han reflexionado sobre la elaboración de significado durante la lectura, parecen pensar que se trata de un proceso que va de abajo a arriba. Para tales personas, la lectura consiste en procesar letras y palabras. La elaboración del significado se basaría en pronunciar mentalmente las palabras, que nuestra mente escucha. Ciertamente, existe una dilatada historia de destacadas investigaciones que sostienen que, a pesar de que los buenos lectores leen en silencio, a veces su lectura conlleva cierto proceso verbal. En ocasiones, incluso se da el lenguaje casi silencioso (es decir, que el lector, literalmente, se dice las palabras a sí mismo/a, en voz baja). Otras veces, los procesos orales no son tan completos, pero, a medida que va leyendo las palabras, el lector activa en su mente el sonido que tiene cada una de ellas, un proceso que parece ser que le ayuda a conservar en la memoria las últimas palabras que haya leído, de modo que le sea posible integrar su significado, permitiéndole la comprensión del texto (Carver, 1990, cap. 4; Perfetti, 1985). La idea de que la lectura conlleva descodificación y comprensión auditiva, que implica a unos lectores que escuchan lo que han descodificado con miras a comprender el significado del texto (Gough, 1984), es un punto de vista sobre la lectura bastante sencillo.

Otros, que reflexionan sobre la elaboración de significado durante el proceso de lectura, piensan que funciona en sentido inverso, de arriba a abajo. Es decir, que las personas, basándose en el conocimiento de las palabras, formulan hipótesis sobre lo que va a decir el texto, y este conocimiento previo juega un papel esencial para explicar la comprensión (Anderson y Pearson, 1994). Existe amplia eviden-



cia de que el significado de un texto varía de lector a lector, porque éste consiste en el producto de lo que el autor quiso decir por medio de las palabras colocadas en el texto, y del conocimiento previo que tuviera el lector (Beach y Hynds, 1991; Rosenblatt, 1978). Un concepto importante es que los buenos lectores no permiten que el procesamiento de sus conocimientos previos escape a su control (Williams, 1993): su comprensión de una historia no es nunca tan completamente personal que, si la relatara a otra persona, ésta no reconocería el texto cuando lo leyera. Sí, es posible que el oyente tenga un punto de vista distinto sobre algún episodio presente en esa historia, pero la historia esencial, la que ambos lectores comprenderían, sería la misma.

Entre el enfoque abajo-arriba y el modelo arriba-abajo, existe una posición intermedia, que sostiene que ambos procesos tienen su papel a la hora de elaborar significados a partir de un texto. No cabe duda de que ésta es la conclusión más sensata a la que podemos llegar basándonos en las evidencias repasadas en este capítulo. Hasta aquí lo que hemos visto es que los buenos lectores procesan cada una de las letras individuales, usando unos movimientos oculares que implican una fijación de la vista en la mayoría de las palabras. También hemos visto que la mente del lector está muy activa a la hora de formular hipótesis sobre lo que puede significar un texto, generando deducciones, basadas en un conocimiento previo, que son elementos esenciales para encontrar el significado de un texto; además, los lectores son capaces de poner en marcha estrategias para localizar las partes del texto que tienen más probabilidades de ofrecerles información. Es evidente que el procesamiento, ya sea abajo-arriba o arriba-abajo, interactúa con otras facetas de la lectura, como parte de una lectura eficaz. Si lo que deseamos obtener es una lectura competente, no puede existir un modelo sin el otro (Rumelhart, 1994). Son elementos que se hallan en equilibrio.

Pero ¿quiere esto decir que no servirá de nada centrar nuestros esfuerzos educativos en uno de estos dos procesos con independencia del otro? No necesariamente. De hecho, en los siguientes capítulos presentaremos ciertas evidencias de que, a veces, centrarse en los procesos a nivel de letra y de palabra puede mejorar la competencia lectora, del mismo modo que puede conseguirlo el centrarse en las estrategias de comprensión. La enseñanza de componentes particulares puede ayudar en el camino hacia una capacidad lectora excelente, que conlleva la interacción del pensamiento abajo-arriba y arriba-abajo.

### **Análisis de una lectura experta que conduce a una intervención docente ineficaz**

Quiero enfatizar, en este punto, que algunos de los fracasos más sonados en el mundo de la docencia han sido el resultado de conceptos pasados, que comparaban la lectura eficaz con la ineficaz. (Esta es una comparación que menciono en este momento con el único propósito de que la olvidemos.) Por ejemplo, los mo-

vimientos oculares de los lectores incompetentes suelen ser distintos a los de los buenos lectores; en los primeros, los movimientos sacádicos de izquierda a derecha suelen ser menos aparentes, y tienen menos probabilidad de centrar la vista en una palabra que en un espacio entre ella y la siguiente. Esta deficiencia en los lectores poco eficaces ha inspirado ciertos esfuerzos para mejorar sus movimientos oculares, esfuerzos que en ocasiones han tenido éxito en el sentido de modificar las fijaciones y los movimientos sacádicos, pero que, por lo general, no han afectado a la lectura. Una de las conclusiones generales que se desprende de la investigación sobre la modificación de los movimientos oculares es que los movimientos poco precisos no son los que provocan que una persona lea mal, sino que más bien son un síntoma de esa ineficacia (para comentarlos, véanse Gaddes, 1985, cap. 8; también Rayner y Pollatsek, 1989, cap. 11).

Un segundo ejemplo de una enseñanza deficiente que se basaba en una idea errónea sobre la buena capacidad lectora, es la enseñanza sobre la velocidad de lectura. No cabe duda de que a muchos lectores se les puede enseñar a deslizarse rápidamente la vista por el texto, en lugar de leerlo, y esto es lo que se hace en los cursos para adquirir velocidad. El problema está en que, cuando los lectores utilizan este proceso, su grado de comprensión disminuye, aunque no siempre se detecte en los exámenes por los que pasan los alumnos de tales cursos para comprobar que comprenden lo que leen. Son unos exámenes bastante sencillos, que incluyen preguntas que se podrían contestar incluso sin haber leído el pasaje. Consideremos las siguientes preguntas de examen (ofrecidas por Carver, 1990, pág. 372):

¿Cuál de las siguientes opciones define menos lo que es un «pueblo», refiriéndonos a las personas y no a su entorno físico?

1. Un grupo de personas que tienen un trasfondo étnico similar y que viven juntos en una ciudad.
2. Un grupo de supervivientes de un naufragio, que viven en una isla desierta.
3. Los aborígenes australianos.
4. Los indios Pueblo, al suroeste de los Estados Unidos.

Aunque usted no haya leído el pasaje de referencia, estoy seguro de que habrá elegido la respuesta correcta, que es la número 2. Muchas de las personas que ofrecen cursos de velocidad de lectura le querrían hacer creer que responder a este tipo de preguntas, después de haber leído un texto sobre alguna etnia específica, prueba que tiene usted una buena capacidad de comprensión, cuando, en realidad, de lo que es una prueba es de sus conocimientos previos sobre el tema. En resumen, no existe una evidencia científica creíble de que enseñar a las personas a leer rápidamente tenga éxito, cuando su competencia se mide según pruebas más estrictas (Carver, 1990, cap. 18). Sin embargo, esto no contradice la idea que presentamos antes en este mismo capítulo: que tener un buen conocimiento del tema de un texto ayuda muchísimo a comprenderlo cuando se lee someramente, y a ser eficientes y selectivos en ese proceso. Es decir, que aprender a leer rápido puede ser útil



cuando existe la necesidad de cubrir una amplia cantidad de material relacionado con alguna área sobre la que tuviera un buen conocimiento previo.

A medida que avancemos en nuestro análisis, a través de estas páginas, ya no volveremos a considerar cómo se pueden variar los movimientos oculares, ni el desarrollo de la velocidad de lectura hasta alcanzar varios miles de palabras por minuto. Sin embargo, sí ofreceremos evidencias de que dominar algunos procesos de descodificación a nivel de letra y palabra puede mejorar la lectura, igual que la enseñanza de estrategias de comprensión que se equiparan a los procesos de comprensión involucrados en la lectura eficiente.

## Resumen

1. La lectura competente consiste en la coordinación de procesos de orden superior (p.ej., la comprensión) y de orden inferior (p.ej., la descodificación). Extraer el significado de un texto depende mucho de un procesamiento correcto de orden inferior: los buenos lectores reconocen automáticamente muchas palabras, y descodifican aquellos términos desconocidos que se van encontrando. Los buenos lectores procesan la mayoría de las palabras en los textos que leen. Ciertamente, parece ser que procesan la mayoría de las letras individuales dentro de cada palabra. Los indicios primarios que usan para descodificar las palabras son las letras, no el significado del texto en el que están imbricadas las palabras, ni el contexto sintáctico en el que éstas encajan.
2. Cuando los lectores eficientes leen, abstraen la esencia del texto, capturan las ideas centrales, aunque no puedan recordar muchos de los detalles. La comprensión conlleva procesar las ideas del texto a la luz de los conocimientos previos de cada persona, que le permite sacar muchas deducciones a medida que avanza. Sin embargo, con frecuencia nuestro conocimiento cambia como resultado de la lectura.
3. Aunque buena parte de la comprensión tiene lugar implícita, inconsciente y casi automáticamente, otra gran parte de ella implica también un procesamiento consciente y activo del texto. El buen lector puede estar activo antes de leer (p.ej., hojeando el texto y haciendo previsiones), durante la lectura (p.ej., actualizando sus predicciones, elaborando imágenes mentales), y tras la lectura (p.ej., elaborando resúmenes, pensando en cuáles de las ideas contenidas en un texto le pueden ser útiles más adelante). Los buenos lectores interpretan tanto como evalúan, reaccionando con frecuencia a la validez de las ideas expuestas en el texto.
4. Comprender la naturaleza de la lectura eficiente nos ofrece ciertas perspectivas sobre cuáles deberían ser las metas de la alfabetización. El hecho de que los lectores expertos sean tan eficientes en los procesos a nivel de lectura invita a practicar una docencia centrada en el desarrollo de la descodi-

ficación. El hecho de que la lectura competente involucre procesos de comprensión conscientes motiva una enseñanza que desarrolle los hábitos de comprensión activa.

5. El hecho de que los buenos lectores no parecen depender de los indicios de significado para descodificar las palabras nos da un buen motivo para rechazar aquellos argumentos del lenguaje integrado que sostienen que la enseñanza de la descodificación debería orientarse hacia tales indicios de significado. Al final de este libro, será evidente que aconsejar a los niños que se concentren sobre todo en los indicios de significado (p.ej., que se fijen en las pistas gráficas que acompañan al texto) para descodificar palabras, es un consejo educativo que va a parar al mismo cajón que la formación sobre cómo variar los movimientos oculares. Sin embargo, los indicios de significado son esenciales para valorar si la descodificación se hizo o no correctamente; si el producto de la descodificación no tiene sentido, dado un contexto específico, el buen lector sabe retroceder y releer la palabra. Las pistas contextuales también pueden ayudar al lector eficiente a concentrarse en el significado correcto de las palabras que tienen más de uno, las polisémicas.
6. Aquellas personas que desean enseñar bien a leer deben comprender qué es exactamente leer bien. Enseñar a leer de una forma competente está destinado a formar a unos lectores que leen como hemos descrito en este capítulo.

## Bibliografía

- Anderson, J. R. y Bower, G. H., *Human associative memory*, Nueva York, Wiley, 1973.
- Anderson, R. C. y Pearson, P. D., «A schema-theoretic view of basic processes in reading», en P. D. Pearson (comp.), *Handbook of reading research*, Nueva York, Longman, 1984, págs. 255-291.
- Beach, R. y Hynds, S., «Research on response to literature», en R. Barr, M. L. Kamil, P. Monsenthal y P. D. Pearson (comps.), *Handbook of reading research*, White Plains, NY, Longman, 1991, vol. 2, págs. 453-489.
- Britton, B. K., «Understanding expository text: Building mental structures to induce insights», en M. A. Gernsbacher (comp.), *Handbook of psycholinguistics*, San Diego, Academic Press, 1994, págs. 641-674.
- Carver, R. P., *Reading rate: A review of research and theory*, San Diego, Academic Press, 1990.
- Clark, H. H. y Clark, E. V., *Psychology and language*, Nueva York, Harcourt, Brace, Jovanovich, 1977.
- Fletcher, C. R., «Levels of representation in memory for discourse», en M. A. Gernsbacher (comp.), *Handbook of psycholinguistics*, San Diego, Academic Press, 1994, págs. 589-607.
- Gaddes, W. H., *Learning disabilities and brain function* (2ª ed.), Nueva York, Springer-Verlag, 1985.



- Goodman, K. S., «Reading: A psycholinguistic guessing game», *Journal of the Reading Specialist*, 6, 1967, págs. 126-135.
- Gough, P. D., «Context, form, and interaction», en K. Rayner (comp.), *Eye movements in reading*, Nueva York, Academic Press, 1983, págs. 203-211.
- Gough, P. B., «Word recognition», en P. D. Pearson (comp.), *Handbook of reading research*, Nueva York, Longman, 1984, págs. 225-254.
- Graesser, A. C., *Prose comprehension beyond the work*, Nueva York, Springer-Verlag, 1981.
- Graesser, A. C., Hoffman, N. L. y Clark, L. F., «Structural components of reading time», en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 1980, págs. 135-151.
- Just, M. A. y Carpenter, P. A., «A theory of reading: From eye fixations to comprehension», *Psychological Review*, 87, 1980, págs. 329-354.
- Kintsch, W., *The representation of meaning in memory*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1974.
- Kintsch, W., «Text representations», en W. Otto y S. White (comps.), *Reading expository material*, Nueva York, Academic Press, 1982, págs. 87-102.
- Kintsch, W., «The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model», *Psychological Review*, 95, 1988, págs. 163-182.
- Kintsch, W. y Keenan, J. M., «Reading rate and retention as a function of the sentences», *Cognitive Psychology*, 5, 1973, págs. 257-279.
- Kintsch, W.; Kozminsky, E.; Streby, W. J.; McKoon, G. y Keenan, J. M., «Comprehension and recall as a function of content variables», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 1975, págs. 196-214.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A., «Toward a model of discourse comprehension and production», *Psychological Review*, 85, 1978, págs. 363-394.
- LaBerge, D. y Samuels, S. J., «Toward a theory of automatic information processing in reading», *Cognitive Psychology*, 6, 1974, págs. 293-323.
- McConkie, G. W. y Hogaboam, T. W., «Eye position and word identification during reading», en R. Groner, G. W. McConkie y C. Menz (comps.), *Eye movements and information processing*, Amsterdam, Elsevier/North-Holland, 1985, págs. 159-192.
- McConkie, G. W.; Zola, D.; Blanchard, H. E. y Wolverton, G. S., «Perceiving words during reading: Lack of facilitation from prior peripheral exposures», *Perception and Psychophysics*, 32, 1982, págs. 271-281.
- McKoon, G. y Ratcliff, R., «Interference during reading», *Psychological Review*, 99, 1992, págs. 440-466.
- Perfetti, C. A., *Reading ability*, Nueva York, Oxford University Press, 1985.
- Pressley, M. y Afflerbach, P., *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1995.
- Rayner, K. (comps.), *Eye movements and visual cognition: Scene perception and reading*, Nueva York, Springer-Verlag, 1992.
- Rayner, K.; Inhoff, A. W.; Morrison, R. E.; Slowiaczek, M. L. y Bertera, J. H., *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 7, 1981, págs. 167-179.
- Rayner, K. y Pollatsek, A., *The psychology of reading*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1989.
- Rosenblatt, L. M., *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*, Carbondale, IL, Southern Illinois University Press, 1978.
- Rumelhart, D. E., «Toward an interactive model of reading», en R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (comps.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, DE, International Reading Association, 1994, 4ª ed., págs. 864-894.

- Samuels, S. J., «Word recognition», en R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, y H. Singer (comps.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, DE, International Reading Association, 1994, págs. 359-380.
- Share, D. L. y Stanovich, K. E., «Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition», *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 1995, págs. 1-57.
- Smith, F., *Understanding reading—A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*, Nueva York, Holt, Rinehart, & Winston, 1971.
- Stanovich, K. E. y Cunningham, A. E., «Where does knowledge come from? Associations between print exposure and information acquisition», *Journal of Educational Psychology*, 85, 1993, págs. 211-229.
- Van den Broek, P., «Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence», en M. A. Gernsbacher (comps.), *Handbook of psycholinguistics*, San Diego, Academic Press, 1994, págs. 539-588.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W., *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York, Academic Press, 1983.
- Williams, J. P., «Comprehension of students with and without learning disabilities: Identification of narrative themes and idiosyncratic text representations», *Journal of Educational Psychology*, 85, 1993, págs. 631-641.
- Wiyatt, D.; Pressley, M.; El-Dinary, P. B.; Stein, S.; Evans, P. y Brown, R., «Comprehension strategies, worth and credibility monitoring, and evaluations: Cold and hot cognition when experts read professional articles that are important to them», *Learning and Individual Differences*, 5, 1993, págs. 49-72.
- Ygge, J. y Lennerstrand, G. (comps.), *Eye movements in reading*, Tarrytown, NY, Pergamon, 1994.