

LEER PARA PENSAR, PENSAR PARA LEER: LA LECTURA COMO INSTRUMENTO PARA EL APRENDIZAJE EN EL SIGLO XXI¹

Artur Noguero

Universidad Autónoma de Barcelona

El título de mi conferencia alude a dos elementos clave en la enseñanza: por un lado la importancia que la lectura tiene en la construcción del pensamiento; por otro, aunque pueda parecer un canto a la modernidad, la necesidad de ser realistas y, por tanto, caracterizar la enseñanza y aprendizaje de la lectura en nuestra sociedad actual. De alguna manera, se trata de evitar ese dicho según el cual “profesores del siglo XX enseñan, con métodos del siglo XIX, a los ciudadanos del siglo XXI”. No podemos cambiar la edad de nacimiento del profesorado; pongamos al día los métodos.

Pero la actualización de los métodos no tiene por qué implicar menosprecio de lo que se hace en las aulas. Al contrario, es importante no perder de vista que muchas de las innovaciones educativas han tenido su origen en intuiciones, a veces muy poco reflexionadas, de los docentes, provenientes a veces incluso de aquellos que justamente no eran “especialistas” en el ámbito en el que se producían dichas innovaciones. Más aún, si alguien quiere introducir una innovación educativa tiene que partir de las prácticas exitosas que ya se están produciendo y en modo alguno las innovaciones desde el poder (administrativo o de las teorías elaboradas al margen de la práctica pedagógica), “desde arriba”, pueden pretender un verdadero cambio en la docencia.

Les propongo un rápido recorrido por unos cuantos tópicos que van a guiarnos en el caminar por los vericuetos de la comprensión de la lectura como instrumento o mediación del pensamiento. Primero hablaremos de los presupuestos básicos que articulan toda la propuesta. Después pasaremos al proceso lector que estructuraremos en tres grandes apartados: la lectura, el texto y el lector, que nos servirán de eje para exponer la realidad global que es la lectura como instrumento de construcción social del pensamiento. Cerraremos

¹ Este texto corresponde a la ponencia presentada por el autor en el XXII Congreso Nacional de Lingüística realizado en la Universidad del Valle del 7 al 9 de noviembre de 2002.

nuestra aportación con un breve apartado en el que se indicarán las líneas eje de la didáctica de la lectura.

PRESUPUESTOS QUE FUNDAMENTAN LAS PROPUESTAS

Antes de iniciar el núcleo de la conferencia, conviene plantear los presupuestos teóricos que guían las propuestas concretas de la lectura. Los planteamientos concretos que se van a ir describiendo, lo mismo que sucede con muchas de las prácticas que se pueden ver criticadas, responden a una toma de postura. Aquí se ha optado por un enfoque socioconstructivista porque en él confluyen elementos que lo relacionan con opciones que se prefieren claramente a sus contrarias, dada la postura humanista y crítica que se quiere defender.

Cuando se habla de la enseñanza de la lectura, como ante cualquier campo de la enseñanza y el aprendizaje, no se puede olvidar que se trata de una ciencia de la intervención, lo que supone una toma de postura clara ante las relaciones entre la teoría y la práctica². En primer lugar, consideraremos las opciones respecto a la ONTOLOGÍA, *cómo es* la realidad (cf. figura 1). En este campo se puede hablar, para esquematizar, de dos posturas opuestas: la representada por el cientismo, derivada de los presupuestos de la teoría positivista, tan cercana a las concepciones más espontáneas y “populares” de lo que es hacer ciencia; y la representada por las teorías alternativas como las propuestas por Kuhn (1975), Lakatos (1983) o Habermas (1987).

Si hablamos de la teoría cientista, en ella las relaciones educativas y sus participantes son percibidos como “objetos”. Esta concepción es la que encontraríamos representada por la “pedagogía bancaria”³: los aprendices son objetos (recipientes) que pueden (deben) ser llenados con los contenidos de la enseñanza, a su vez objetos estables de los que se puede disponer. El profesorado es el transmisor de la “CIENCIA”, la única y verdadera ciencia, que el alumnado ha de “poseer” para poder desarrollarse con plenitud en la sociedad (piénsese en muchos de los concursos televisivos).

² Este apartado se ha articulado siguiendo el primer capítulo de mi tesis doctoral (Noguerol, 1995).

³ Como denomina P. Freire (1969 y 1970) las concepciones más reproductivas de la enseñanza.

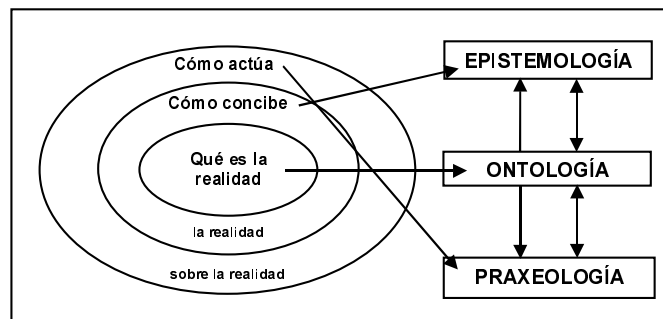


Figura 1

Por el contrario, si admitimos que los que participan en el acto educativo son seres humanos con capacidad de decisión y de acuerdo, damos un giro copernicano a la situación y la relación maestro(a)-alumno(a) toma otra dimensión totalmente distinta. No hay transmisor y receptor estables, lo que sucede cuando se produce la “comunicación telegráfica” (Winkin, 1985), sino que, siguiendo al mismo autor, se da una “comunicación orquestal” en la que maestro(a) y alumno(a) son a su vez emisores y receptores activos. Del mismo modo y como consecuencia de lo anterior, los conocimientos pasan a ser parte de los acuerdos entre los actores de la comunicación –se construyen en la interacción– y, por tanto, no son objetos dados de los que se pueda disponer libremente. La misma relación educativa pasa a ser una actividad de construcción cultural. Esta visión se relaciona muy directamente con los mecanismos de construcción del pensamiento humano tal como los propone Vigotsky (1979). Tendríamos que concluir que el ser humano se define a sí mismo a través de este intercambio, de la comunicación social. Si no fuera así, no llegaría a realizarse como ser humano. En este planteamiento, el núcleo o foco de la intervención educativa se desplaza del emisor o el mensaje al receptor, que es capaz de convertir en materia significativa cualquier dato que le llegue.

Si proseguimos con este análisis de las bases de las ciencias de la acción-intervención, tenemos que hablar de *cómo se concibe* la realidad, del potencial de nuestro pensamiento, lo que plantea la EPISTEMOLOGÍA (cf. figura 1). La concepción positivista y cientista nos muestra una correspondencia apriorística entre la realidad, las leyes que la gobiernan y el pensamiento humano. Justamente la función del científico es buscar (y encontrar) esas leyes generales de la naturaleza, leyes generales deterministas del comportamiento de la realidad, pues ésta se rige por el determinismo (proporcionalidad entre las causas y los efectos). Esta excelencia, casi divina, de la CIENCIA y la total confianza ciega en sus potencialidades, llevó a los defensores de esta postura a postular la total

separación del *saber*, que se origina en la investigación científica y es el único pertinente en ella, y el *saber hacer*, que se considera como simple aplicación, una tecnología.

Pero, si no existen esas leyes universales que puedan establecerse uniformemente y de un modo estable para toda la realidad, tendremos que hablar de que las distintas explicaciones de la realidad se establecen culturalmente⁴, se relativiza así el papel de la ciencia tal como la conciben los científicos. Se reconoce la importancia de la práctica como investigación contextualizada, en la que *saber* y *saber hacer* son dos procesos inseparables que se alimentan el uno al otro (Young, 1993).

Finalmente, si hablamos de *cómo se actúa* sobre la realidad, la PRAXEOLOGÍA, es evidente que las dos posturas que han ido sirviendo de guía en la exposición también tienen distintas propuestas. Para los positivistas, como se ha visto, las teorías son construcciones independientes de la acción práctica y ésta, una simple aplicación de la teoría a partir de una determinada tecnología. Por ello, el posible cambio en las actuaciones de los prácticos se produce por la transformación de los conocimientos teóricos sin que elementos prácticos, como los objetivos educativos, puedan tener repercusión alguna en esa práctica docente.

Por el contrario, la concepción socioconstructivista, humanista y crítica⁵ relaciona de tal manera la teoría y la práctica, que las teorías científicas encuentran su sentido, se fundamentan y son contrastadas en las prácticas reflexivas. A su vez, éstas se estructuran y proyectan en las teorías científicas, punto de partida y llegada de todo proceso. Así *saber* y *saber hacer* son como las dos caras de una misma moneda, la acción humana racional se proyecta a partir de las finalidades educativas que informan las tareas docentes más allá de las teorías descontextualizadas.

Antes de cerrar este apartado conviene que precisemos algo más del tercer elemento de la interacción: el 'mensaje' (los contenidos resultado del acuerdo). Es un tópico considerar que el elemento que define con mayor precisión las teorías de la enseñanza y el aprendizaje es el contenido, lo que se transmite, la materia sobre la cual incide la didáctica (Coll, 1992⁶). Pero la base

⁴ Kuhn (1975), en la definición de paradigma como acuerdo entre científicos se da esta visión cultural de la ciencia.

⁵ No entramos en precisiones terminológicas, simplemente queremos mostrar que en este punto están de acuerdo las distintas propuestas alternativas a la "concepción bancaria y transmisiva".

⁶ La didáctica de las ciencias y matemáticas (Chevallard, 1991; Johsua y Dupin, 1993) ha fundamentado con mucha precisión este aspecto y aporta conceptos muy específicos para nuestra área: contrato didáctico, devolución...

para la construcción de este contenido no es la teoría científica como tal, es una elaboración social, la “transposición didáctica” en la que el saber “sabio”, científico, se convierte en un saber “para ser enseñado”⁷.

Resumiendo, se plantea un giro importante: de una visión centrada en los agentes de la comunicación como simple transmisión de unos objetos dados de quien sabe hacia quien no sabe, hemos pasado a considerar que, en el proceso de aprendizaje, profesorado y alumnado intervienen de una manera condicionante como agentes de lo que se transmite, la materia escolar, el mensaje. Por tanto, plantearse la enseñanza de la lectura supone reflexionar sobre las situaciones sociales⁸ en las que la lectura se define como instrumento de construcción conjunta de los saberes necesarios para el aprendizaje de cada una de las áreas disciplinares. Justamente este planteamiento es el que favorece que el alumnado desarrolle su capacidad de pilotar su propio aprendizaje: le da la capacidad de “aprender a aprender” o “la realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser”⁹.

UN MODELO DE PROCESO LECTOR

Si se aceptan los elementos enumerados en el apartado anterior, se tiene que aceptar que hablar del proceso lector no pueda reducirse al esquema que a menudo se utiliza en los estudios psicológicos¹⁰, centrados en las acciones individuales del lector, en las estrategias que utiliza para captar la información de un texto (García Madruga y otros, 1999). Para nosotros la lectura se produce en una situación social de aprendizaje y aquí se sitúa el núcleo de la intervención en el aprendizaje de la lectura: cómo incidir en la “zona más próxima de desarrollo” (ZPD) del aprendiz (Vigotsky, 1979; Wertsch, 1985 y 1991). Es decir, se trata de ver cómo se organizan las actividades para que las **interacciones** con los adultos y entre los aprendices hagan posible el desarrollo de las **intraacciones** (procesos) mentales necesarias para construir conocimientos mediante la lectura. Esto supone que el desarrollo de los procesos mentales superiores tiene su origen en las interacciones sociales. En lo que respecta a la lectura, no se trata simplemente de “captar” información, sino que el objetivo central es la

⁷ Tal como propone Chevallard (1991).

⁸ No se “sabe leer”, se “sabe leer textos concretos” que se producen en ámbitos determinados que tienen una precisa función en las actividades humanas.

⁹ Delors (1996), se puede consultar en <http://www.unesco.org/delors/>

¹⁰ Nos referimos a planteamientos empiricistas y, de una manera especial al paradigma cognitivo y del procesamiento de la información, del que, por otro lado, se toman importantes aportaciones teóricas.

construcción del conocimiento; es decir, reelaborar y reestructurar la información para que sea realmente interiorizada y significativa (Noguerol, 2001, a y b). Como dice Cazden (1981): "Aprender a leer es ciertamente un proceso cognitivo; pero también es una actividad social impregnada de interacciones entre el maestro y los compañeros (...) *El contexto social más obvio y común para la lectoescritura en la escuela es la lección de lectura y las interacciones maestro-alumno que tienen lugar en ella*".

Precisamente por ser la lectura un proceso que varía según cuál sea el objeto de la misma, la comprensión supone la utilización de habilidades y estrategias de todo tipo, específicas en cada situación de "comunicación" con "textos". La comprensión de la lectura es una construcción de conocimientos, dar significado a lo dado mediante lo impreso (o lo grabado audiovisualmente), filtrado por los "esquemas mentales"¹¹. Por eso Smith (1983) nos dice que en el proceso de lector lo que nos llega "a través de la vista" se completa con lo que hay "detrás de la vista". Es decir, leer es pensar.

En esta concepción de la lectura como actividad global, los distintos componentes van completándose entre ellos de una manera interactiva. Si disponemos de suficientes datos para afirmar que la lectura es un proceso estratégico (García Madruga y otros 1999; Monereo y Pozo, 2001; Sánchez Miguel, 2000), en la enseñanza de la lectura no se puede prescindir de articular actividades globales de aprendizaje que utilicen la lectura como un instrumento necesario para su realización. Sólo en este contexto global tendrá sentido la ejercitación de las distintas habilidades y estrategias de lectura. Todo lo que sucede desde la captación de los signos gráficos a la comprensión del texto ha de estar orientado por una finalidad global, sólo así la lectura podrá cumplir con sus objetivos y su utilización estratégica será la exigida por la necesidad de cumplir con ellos¹².

Por esto, para describir adecuadamente el proceso lector se tienen que articular tres apartados (cf. figura 2): la lectura, el texto y el lector (Noguerol, 1995) considerados como una globalidad.

¹¹ Barlett 1932, citado por Mayer 1986 o Puente, 1991. En García Madruga y otros 1999 se recoge la interpretación que el conexionismo hace de los esquemas.

¹² Si no se respecta esta línea directriz, se obstaculiza la comprensión de la lectura y, como sucede muy a menudo en las actividades escolares, deforma totalmente el proceso de aprendizaje de la lectura (Pennac, 1992).

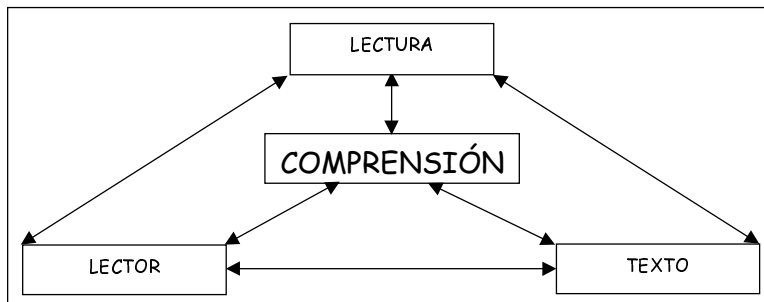


Figura2

LA LECTURA

Ante todo es importante una precisión inicial. Todos hemos oído o producido, en alguna ocasión, críticas hacia los nuevos medios de comunicación (nuevos porque el libro es también un medio de comunicación), en las que se aventura el final de la era Gutenberg; las personas quedaban prendidas de la televisión y dejaban de leer. Personas del campo de la cultura han insistido en ello y han hablado de cómo se están perdiendo los hábitos de lectura a causa de la abusiva presencia de los medios de comunicación audiovisual.

Pero ¿esta afirmación está fundamentada? ¿en qué sentido y quién lee menos? Justamente estas nuevas tecnologías exigen la lectura inclusive en edades del todo impensables hace pocos años (se habla de “leer a los tres años”). Ciertamente que no se puede estar satisfecho de la situación actual y que la democratización de la sociedad pasa por un mayor índice y generalización de la lectura. Pero no son ciertamente las nuevas tecnologías las que dificultan el cumplimiento de éste, más bien son un marco ideal para potenciarlo, si la mundialización –o globalización, como se quiera llamar- tomara otra dirección distinta a la del actual pensamiento único. Justamente el uso equilibrado de las nuevas tecnologías, cada medio tiene sus ventajas e inconvenientes, ha de potenciar la alfabetización global de todas las personas. Si se articulan adecuadamente, «al desarrollarse los niños expuestos a los mismos, no estarán al final de su educación especializados en la lectura, como lo estaban antes, sino que dispondrán de un conjunto más diversificado de capacidades del que tenían antes, cuando la imprenta era el medio de comunicación de masas predominante» (Greendfield, 1985). Se trata, por tanto, de considerar los distintos mensajes cognitivos que nos llegan a través de los medios, considerando las ventajas e inconvenientes de cada uno como vías para la comunicación y el aprendizaje. En consecuencia, a partir de este momento se habla de lectura de cualquier

medio, reconociendo el papel clave de la lectura de libros en la construcción del pensamiento.

¿Cuándo, por qué y para qué se lee? Si queremos incidir en el aprendizaje de la lectura, tenemos que precisar estos aspectos porque no se lee del mismo modo si se trata de identificar el precio de un producto o su composición que si se trata de una novela, una poesía o de la explicación de una ley física. Curiosamente la mayoría de los estudios psicológicos sobre la lectura olvidan el papel fundamental que juega el contenido y las funciones que en la construcción del conocimiento juega la lectura (García Madruga, 1999; Noguerol, 1994 y 1995). Evidentemente, en la escuela se tiene que enseñar a leer para aprender, la lectura escolar ha de considerar las funciones escolares. Por ejemplo, la comprensión de las propuestas de actividad del libro de texto, las que se derivan de los guiones para realizar actividades de campo o en el laboratorio, o la de los textos que el profesorado suministra para la comprensión de los temas que se tratan en clase. Un ámbito muy importante también es la lectura por el placer de leer o proyectiva, en la que el alumnado se siente interpelado personalmente en la construcción de su personalidad a través de las experiencias vicarias que aparecen en la llamada literatura infantil y juvenil¹³. En definitiva, se plantea la necesidad de tomar en cuenta las situaciones escolares, el discurso escolar, “lo que se tiene que aprender en la escuela” como el punto de partida primero de la lectura, pero no se puede olvidar que la lectura es un instrumento de relación social.

Pero esta prioridad de lo escolar (el alumnado pasa en la escuela la mayor parte del día) no puede hacernos olvidar que en nuestra sociedad también se requiere la lectura para encontrar la información necesaria para implicarse en las actividades ciudadanas; la necesaria para ir al teatro; la que se requiere para identificar con precisión por qué nos cobran más en el teléfono o para poder solicitar una beca; la que facilita la interpretación de un anuncio publicitario o del folleto de instrucciones de un electrodoméstico que se acaba de comprar.

Cada tipo de lectura exige una serie de conocimientos por parte del lector que el lector medio no transfiere fácilmente a otros tipos de lectura. Si esto es así, se tiene que planificar la enseñanza escolar de manera que todos estos tipos de lectura tengan su lugar para poder ejercitar las estrategias necesarias para conseguir la comprensión de la lectura. Este planteamiento global de la lectura

¹³ Las aportaciones de la revista *CLI* o las de Colomer (2000) pueden dar una buena orientación. Inclusive este tipo de lectura se tiene que relacionar con la misma lectura de la poesía y su papel en la construcción del conocimiento científico, si aceptamos que no hay teoría científica sin metáforas (Bachelard, 1974).

se tiene que relacionar con uno de los principios básicos del estudio de las dificultades del proceso lector: se reconoce que los lectores y las lectoras que han definido con claridad los objetivos de la lectura son los que han logrado una mejor comprensión de la lectura, ya que ello ha propiciado una utilización estratégica y eficaz de las habilidades necesarias para la lectura. Por eso se concluye que uno de los factores clave en la comprensión de la lectura es el objetivo del lector (Downing y Fijalkow, 1984; García Madruga y otros, 1999). Lo que se relaciona directamente con la motivación para aprender y la posible solución del fracaso escolar (Alonso Tapia, 1997).

Otro aspecto fundamental de la lectura, que se tratará con más detalle en el apartado del texto, es la variación que introduce en el proceso lector el medio que se utiliza para la lectura. El uso de las nuevas tecnologías, sobre todo la lectura de documentos por internet, exige, entre otras habilidades, una capacidad selectiva de la información y de los enlaces, y una buena memoria de los trayectos que se van esbozando para no “perderse” en el espacio virtual o llenarse de “porquería”. Leer las nuevas tecnologías (Greenfield, 1985) requiere una nueva configuración de las habilidades para la comprensión, aspecto en el que se investiga en estos momentos, puesto que muchas de las innovaciones de los medios son muy recientes (no llegan a los 10 años) y es todavía muy pronto para poder ver sus efectos sobre la cognición de los lectores.

A modo de resumen de los tipos de lectura,¹⁴ podemos hablar de que, de una manera general en el proceso de aprendizaje se da, entre otras posibilidades, lectura:

- PARA APRENDER: Comprensión global, para el estudio...
- Búsqueda LITERAL de informaciones concretas.
- Búsqueda de información para solucionar problemas de la VIDA COTIDIANA.
- ESTÉTICA por el placer de leer, literaria.
- PROYECTIVA.

Estos tipos de lectura se tienen que dar en todas las situaciones de aprendizaje escolar: la solución de problemas de las distintas áreas disciplinares, la elaboración de informes de campo o de actividades de laboratorio, la realización de trabajos monográficos de todo tipo o creación de comunicaciones en los distintos medios de comunicación. La necesidad de estructurar actividades

¹⁴ Wells (1987) habla de cuatro niveles: el ejecutivo (lectura literal), el funcional (para la vida cotidiana), el instrumental (comunicativo pero superficial) y el epistémico (leer es pensar)

globales (volveremos sobre esta idea más adelante), en las que la lectura tenga un papel central, exige la presencia activa del profesorado de todas las áreas curriculares, lo que supone la exigencia de un trabajo en equipo, interdisciplinario. Los responsables de la enseñanza de la lectura no son los profesores de lengua. Cada profesional es el responsable de enseñar a leer su asignatura, remedando el título del libro de Lemke (1997), se tiene que enseñar para “aprender a leer ciencia”.

EL TEXTO

Nos planteamos ahora el segundo elemento: el texto. Ya se ha dicho al hablar de la lectura, leer no es una habilidad general que una vez dominada se pueda aplicar a cualquier texto. Por ello, se tienen que precisar los distintos tipos de discurso para ser leídos para poder proceder a una intervención adecuada en el proceso de aprendizaje de la comprensión de la lectura.

Desde siempre, las teorías lingüísticas han tenido una fuerte influencia en las propuestas didácticas¹⁵. En la segunda mitad del siglo XX, la lingüística amplía el campo de los objetos de estudio y, sin dejar de atender al código-base de las aportaciones de las teorías sintácticas-, centra su atención en los aspectos de la actuación lingüística, la lingüística del *uso* o del *habla* (Gutiérrez, 1995). Este enfoque aproxima más las teorías lingüísticas a los planteamientos didácticos que ya en aquellos años se estaban produciendo en muchos ámbitos de la enseñanza no universitaria y en algunos ámbitos de la universitaria.

En este marco, plantearse la enseñanza y el aprendizaje de los usos icono verbales de la lengua es la lógica consecuencia de considerar la lengua como “sistema de sistemas de comunicación” (Serrano 1979 y 2000) y de tener en cuenta la incidencia que han tenido en los usos lingüísticos los medios de comunicación de los que se ha dotado la sociedad al final del segundo milenio. Así el alumnado de nuestros centros, los futuros ciudadanos y ciudadanas, podrán adquirir la capacidad de participar plenamente en la comunicación, con el fin de obtener lo que la sociedad les ofrece y a la vez poder influir en ella. Por eso es clave saber integrar la realidad pluridimensional de la lengua que estructura los “discursos” a través de diferentes canales utilizando diversos códigos (desde el libro a la emisora de televisión)¹⁶. La lengua no puede ser

¹⁵ Tanto porque han sido la base de las explicaciones del profesorado, como porque han servido de referente para la elaboración de propuestas didácticas, lo que ha dado a la lingüística una función rectora de la práctica docente que no le es propia para nada (Chomsky, 1986).

¹⁶ Ello es así porque los medios de comunicación son instituciones básicas de la sociedad de consumo, que, además de transmitir informaciones, sirven de sistemas de regulación de la misma sociedad.

abordada –ni estudiada ni aprendida para ser usada– si no se considera su vertiente social, con la intervención de los medios de comunicación de masas –verdaderas industrias de la cultura–, que actúan como mecanismos simbólicos de las representaciones colectivas de las sociedades avanzadas (Muñoz, 1989).

Este marco interpretativo se puede aplicar también a las actividades escolares, si las consideramos como portadoras –generadoras o transmisoras– de cultura. Enseñar a leer textos para pensar y aprender a pensar implica introducir en el aula los distintos medios de comunicación y sus nuevas tecnologías (Noguerol, 1996). Según esto, en la lectura de los textos se tienen que contemplar el ámbito lingüístico, el paralingüístico y el extralingüístico que, como un todo interrelacionado, componen el texto global. En definitiva, la lengua ha de ser considerada desde la perspectiva de la comunicación *audioscriptovisual* (Cloutier, 1975) como industria que reelabora los sistemas de signos que se dan en la comunicación interpersonal.

Por esto, cuando se habla de microestructura, macroestructura y superestructura de un texto (Van Dijk 1978) no nos podemos limitar a los componentes lingüísticos, pues en cada uno de esos niveles se dan los distintos sistemas de signos. El lector estratégicamente va construyendo el significado del texto, relacionando los distintos sistemas y niveles, avanzando hipótesis del contenido y comprobando su adecuación, mediante el contraste de los distintos niveles y sistemas de signos.

Hay una cuestión, además, que es importante destacar: con frecuencia se deja a un lado la atención a los aspectos extralingüísticos con la excusa de que los medios son como ventanas abiertas al mundo, simples mostradores de la realidad sin mediación cultural (Lomas, 1996), que se saben leer porque simplemente se necesita “verlos”. Ciertamente, el procesamiento de los sistemas de signos extralingüísticos es, en parte, distinto al de los lingüísticos, pero no porque éstos sean arbitrarios en contraposición a los no verbales. En la codificación de todo signo icónico se producen unas reducciones totalmente arbitrarias, que responden a unas convenciones muy estrictas que tienen que ser conocidas por el lector para poder interpretarlas adecuadamente (Eco, 1972; Zunzunegui, 1987). En modo alguno los signos iconoverbales son simples reflejos de la realidad, los documentos elaborados por los medios son siempre una comunicación mediada, cuidadosamente elaborada, sin dejar nada al azar. Se podría decir que los medios construyen “su realidad”¹⁷.

¹⁷ A este propósito, Eco cita el caso de la representación de los rinocerontes con escamas y placas de metal realizada por Durero: influyó de tal manera en la visión de los primeros exploradores que, pese a “ver” su piel rugosa, fueron incapaces de representarlos de forma distinta a la de Durero. Lo que se acaba de decir

La percepción de los sistemas lingüísticos verbales y no verbales supone diferencias, cierto, pero quizás no tantas como a veces se quiere sugerir. No se puede negar la linealidad de las producciones verbales: se alinean frases lo mismo que se alinean sonidos o letras. Este tipo de unidades se procesan en serie, cosa que se atribuye a menudo a la parte izquierda del cerebro. Por el contrario, las imágenes se perciben de una manera holística, fundamentalmente se procesan en paralelo en la parte derecha del cerebro (Ferrés, 1990). Aunque se tiene que reconocer que en un proceso experto de lectura se pueden ver los índices lingüísticos del texto de una manera no lineal, procesándolo en paralelo al modo que se hace con las imágenes. De hecho, el principio interactivo del procesamiento se puede aplicar aquí con toda justeza: el lector da sentido al texto, interrelacionando los distintos índices que percibe en el texto y los conocimientos previos que le guían en el proceso.

Por ello, una de las tareas del profesorado es ayudar al alumnado a distinguir entre la realidad y la información mediada, insistiendo en los índices que caracterizan ésta última. Es evidente que a leer no se aprende simplemente leyendo, tampoco dando explicaciones teóricas de cómo se realiza el proceso. Para facilitar el aprendizaje de la lectura se tienen que articular ayudas específicas sea con la participación en actividades globales significativas que motiven la lectura, sea porque se facilita la interpretación de los distintos códigos de los textos con una instrucción directa. Con este planteamiento se responde al reto de la escuela de cara al siglo XXI (Glaser, 1988): lograr métodos para que aprenda toda la población, para facilitar su acceso a la información.

Con todo lo expuesto hemos precisado el marco global en el que tiene sentido; ahora, precisar algunos aspectos concretos de los tres ámbitos que se han de tener en cuenta en cuanto al texto. Todo lector durante el proceso de la lectura construye una representación del texto que se produce a partir de los datos de sus conocimientos previos (de todo tipo) y los datos que le aporta la estructura del texto. Seguiremos en esto las propuestas de van Dijk (1983) según las cuales podemos considerar:

- a) los elementos de su microestructura compuestos por proposiciones (a su vez formadas por las letras, palabras, frases, índices icónicos...), que estructurados en predicados y argumentos están conectados entre sí.

de los signos icónicos se tiene que aplicar de una manera aún más rigurosa, si cabe, a los distintos tipos de representación gráfica presentes en los textos de las distintas áreas y disciplinas científicas. El mismo autor nos dice que se ha demostrado que el alumnado de menor edad tienen dificultades en la interpretación de los códigos no verbales ya que ésta depende en gran medida de las referencias culturales de cada lector (Eco, 1972).

- b) los componentes de la macroestructura (o representación semántica del texto), las relaciones entre los distintos contenidos que vehicula, la base para el resumen. Respecto a este componente, conviene no perder de vista que los textos específicos de las distintas disciplinas plantean dificultades importantes para su comprensión, porque en el proceso de lectura confluyen distintos tipos de conocimientos: los llamados conocimientos previos (a menudo resultado de múltiples estereotipos y de ideas implícitas), los contenidos divulgativos o adaptados a la enseñanza de la ciencia (con sus incorrecciones y faltas de precisión) y los contenidos estructurados en los procesos científicos (en los que cabría precisar dos ámbitos los contenidos declarativos – saber conocer – y los contenidos relacionados con los procesos – saber hacer –). La comprensión de la lectura se dificulta enormemente cuando no se facilita el paso entre estos distintos niveles o ámbitos de conocimiento. Con frecuencia las aportaciones del texto no son tenidas en cuenta por el lector porque sus conocimientos previos funcionan como una barrera para integrar lo nuevo (véase Minnick Santa y Alvermann, 1994).
- c) La superestructura o presentación social de los textos, es decir, los tipos de texto (o secuencias textuales) que se utilizan para los distintos usos sociales del lenguaje escrito. Este ámbito ha tenido mucha importancia en la didáctica de la lengua escrita. En la lectura, la consideración global del texto interesa enormemente para adecuar el proceso de la lectura y para identificar las ayudas para la comprensión que aparecen en el texto.

No es éste el lugar de proceder a un detallado análisis de los problemas que se dan en torno al último nivel enunciado, las tipologías textuales, pero es importante señalar algunos puntos que hay que tener muy en cuenta.

El primer punto es el hecho de que, si se quiere hablar con propiedad, un texto está formado por distintas secuencias más o menos homogéneas. Así, cuando se dice que se trata de un texto narrativo, en su análisis para la lectura o la escritura observaremos que se dan muy distintas secuencias, descriptivas o conversacionales, por ejemplo, que se articulan para formar el texto completo.

El segundo aspecto lo centraremos en los textos que ayudan a aprender, tenemos que precisar algo más la tipología que mayoritariamente se sigue en la planificación escolar (la de Adam, 1987), en concreto el texto o la secuencia expositiva¹⁸ (Jorba y otros, 2000; Calfee y Curley, 1984 y Meyer, 1977, – estos

¹⁸ A modo de ejemplo se podría proponer esta tipología de secuencias expositivas:

· La descripción, que la dividimos en descripción propiamente dicha (de objetos o de procesos) y la

dos últimos citados en Amat, 1991 —). La importancia de estas precisiones se relaciona con el objetivo de incidir en los aprendizajes de los contenidos específicos de las distintas áreas curriculares. La comprensión de la realidad (o de las explicaciones codificadas de cada área) viene condicionada por las actividades cognitivas que se matizan con las actividades lingüísticas con las que se construye la explicación científica propia de cada área (cf. figura 3).

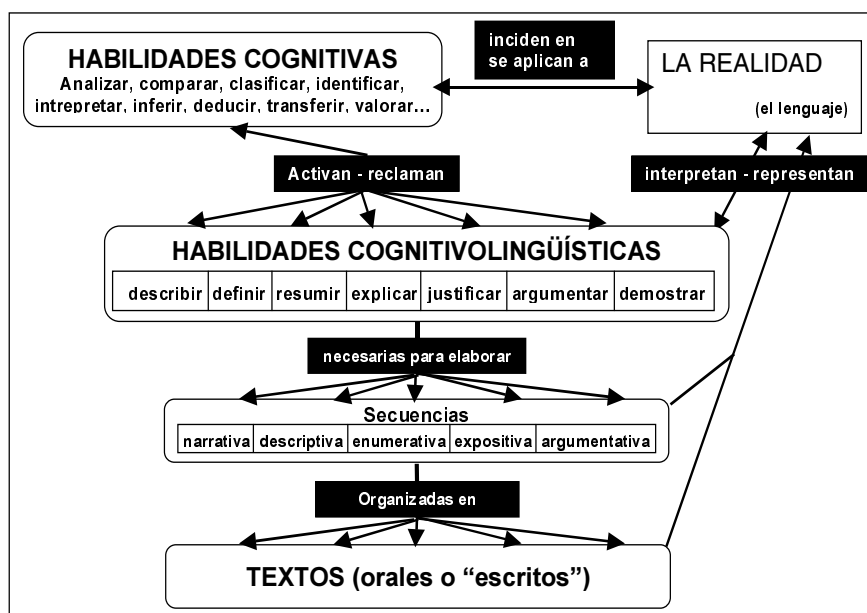


Figura 3 (con modificaciones, Jorba y otros 2000)

Un tercer punto es el hecho de que los textos dan ayudas importantes al alumnado para que realice su comprensión: en primer lugar la misma estructura puede orientar al lector o lectora en cuáles han de ser las estrategias que mejor definición. Ésta última supone respecto a la primera un mayor rigor ya que precisa las nociones de modo que no se puedan confundir y va de lo conocido y ya definido a lo que se trata de definir.

·La enumeración o listado que expresa una relación respecto a una base común. Este tipo de texto también puede contener la presentación de comparaciones y contrastes.

·La instruccional es una listado en el que los elementos aparecen formando parte de un proceso y, por ende, el orden de los elementos resulta de gran importancia. Acostumbran a orientar las acciones.

·La explicación (que incluiría las estructuras causa-efecto o solución-problema) expresa las relaciones que dan razón de los hechos o acontecimientos que se quieren comprender.

·La justificación supone un grado de mayor complejidad respecto al anterior y se marca con la presencia de una teoría que da sostén a las razones que se aportan. Es decir, que las razones aportadas tienen que ser validadas por su consistencia respecto a un corpus teórico de referencia.

·La argumentación supone un cambio de perspectiva respecto a los dos anteriores apartados, en éste caso lo que importa es la funcionalidad del texto: convencer al lector del texto. Por tanto, habrá razones y argumentos, pero el eje se situará en el cambio del valor epistémico del destinatario.

se adecúen; los subrayados que el mismo autor realiza con elementos paralingüísticos como el uso de negrita o espacios en blanco; también elementos lingüísticos que destacan con más fuerza la estructura y objetivos que el escritor marca para el lector.

LOS HIPERTEXTOS E HIPERMEDIOS

Pero si se habla de poner al día la metodología de enseñanza para adecuar las propuestas a las necesidades y vivencias del alumnado del siglo XXI, no puede pasarse por alto el tema de los textos que se producen en los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Nos referimos a los hipertextos e hipermedios¹⁹. Estamos en un momento inicial de la investigación sobre este tipo de textos (¿tipo, tipos o no-tipos?) y, por tanto, lo que se diga del hipertexto puede variar en muy poco tiempo²⁰.

Para definirlo de una forma muy sintética, el hipertexto es una tecnología informática que consiste en bloques de textos individuales de tamaño variable (que se denominan *lexia* o *texton*) con enlaces electrónicos que permiten el paso de uno a otro bloque (Landow, 1995). El enlace electrónico es el elemento definitorio, pero en él también se pueden ver reflejados, entre otros, conceptos como el de intertextualidad o el de polifonía de voces. Se trata de un giro importante en la escritura: de la linealidad básica de los libros (casos como el de *Rayuela* de J. Cortázar son raras excepciones), se pasa a la no linealidad o multiplicidad de linealidades del hipertexto. El lector ve ante sí diversidad de caminos (con el evidente peligro de perderse) y tiene que decidir cuál es el que más le conviene, el más adecuado a sus propósitos.

El hipertexto permite que, a diferencia del libro que muestra la ciencia simplemente en sus resultados, el alumno tenga acceso a los patrones de investigación y cambie definitivamente su papel de simple receptor por un papel activo de «investigador que debe elaborar sus propios marcos conceptuales» y a su vez el papel del profesor no se ve como «poseedor de la verdad, sino como “entrenador” que apoya a los estudiantes en su búsqueda» (Bavilacqua, citado en Landow, 1997). El lector no puede ser en modo alguno pasivo²¹, es más, la posibilidad de crear nuevos caminos y de “construir” su

¹⁹ A partir de este momento hablaremos sólo de hipertextos como término más inclusivo del fenómeno.

²⁰ La noción de hipertexto es muy reciente y está vinculada directamente al desarrollo del software.

²¹ Rosselló, 1997 habla del pantallador, “screener”, para mostrar ese doble papel del usuario del hipertexto. A diferencia de lo que ocurre con la lectura del libro, uno es el discurso “almacenado” que se ofrece al lector y otro el discurso “discurrido” que lee-escribe (“pantallea”) quien se enfrenta al hipertexto.

propio texto hace que el papel de lector y el de escritor se confundan. De aquí que muchos de los estudiosos reconozcan que estamos ante un importantísimo cambio cultural, semejante al que se produjo con la llegada de la imprenta.

Por poner un ejemplo sencillo de lo que podrán llegar a suponer estos cambios, podemos hablar de lo que sucede con el desconocimiento del significado de las palabras. Se dice que, ante este problema, hay una diversidad de recursos para solucionarlo: dejar en suspenso ese problema; consultarlo con otras personas; intentar comprenderlo a partir del análisis de las formas de las palabras en cuestión. Todo el mundo reconoce que la consulta al diccionario es un recurso complicado que requiere tiempo y buena voluntad por parte del lector. En cambio, la rapidez y facilidad de la consulta que se propician con el hipertexto hace que, muy probablemente, se invierta el orden de prioridad entre los recursos para la lectura.

Para cerrar las reflexiones sobre el papel del texto en la construcción del pensamiento, se precisará algo más la influencia de los textos escritos (en cualquier medio) sobre el desarrollo humano. Parecería que el libro ha producido unos cambios que no se producen con el uso de los medios de comunicación. Scribner y Cole (1981) muestran cómo no es la alfabetización el elemento clave sino que lo que realmente parece incidir en los cambios cognitivos es la interacción que se da en la escolarización. Esto es de una importancia capital para la educación, pues supone que el elemento desencadenante del papel que juega el texto escrito como motor de la reflexión viene condicionado y potenciado por la educación (las interacciones entre el adulto y aprendices). Si ello es así, es fundamental la propuesta que hace Greenfield (1985): se tiene que analizar cada medio y reconocer el perfil propio de cada uno con sus ventajas e inconvenientes cognitivos. El uso, equilibrado y reflexionado en la interacción del aula, de los distintos medios de comunicación podrá potenciar o corregir los efectos de los otros. Es muy pronto para ver cómo las nuevas tecnologías influyen en la conciencia humana, pero es seguro que, si en los centros educativos no se reflexiona sobre ellos y se interacciona para facilitar la construcción de conocimiento, se habrá perdido una ocasión de oro en la educación de los ciudadanos del siglo XXI.

EL LECTOR

Procedemos ahora a cerrar el proceso de la comprensión de la lectura con el agente de ese proceso: el lector. Ya hemos ido planteando en los apartados anteriores muchos elementos relacionados con el lector como agente de la

construcción de los significados mediante la lectura. Ahora se trata de precisar algo más el proceso lector que se da en el aprendizaje, leer para aprender a pensar para mejorar el proceso lector.

De una manera general, se dice que el lector procede estratégicamente a interrelacionar los distintos conocimientos que tiene con los que aparecen en el texto para integrarlos en una estructura coherente y jerárquica, la macroestructura del texto. Como reconocen todos los teóricos de la lectura, en un primer momento, la activación de esos conocimientos sobre el mundo (conocimientos declarativos y procedimentales) es clave para la comprensión (Downing y Fijalkow, 1984; García Madruga, 1999; Noguero, 1994; Puente, 1991; Sánchez Miguel, 2000; Smith, 1983). Conviene tener en cuenta que esto implica: por un lado, la necesidad de tener muchas experiencias personales sobre la realidad (un currículo rico según Puente, 1991); por otro, se trata de cuidar el “bagaje de lectura(s)” que el lector ha de tener de los mensajes que son propios de cada uno de los medios, cosa que sólo se puede lograr con un hábito inteligente de lectura (cf. figura 4).

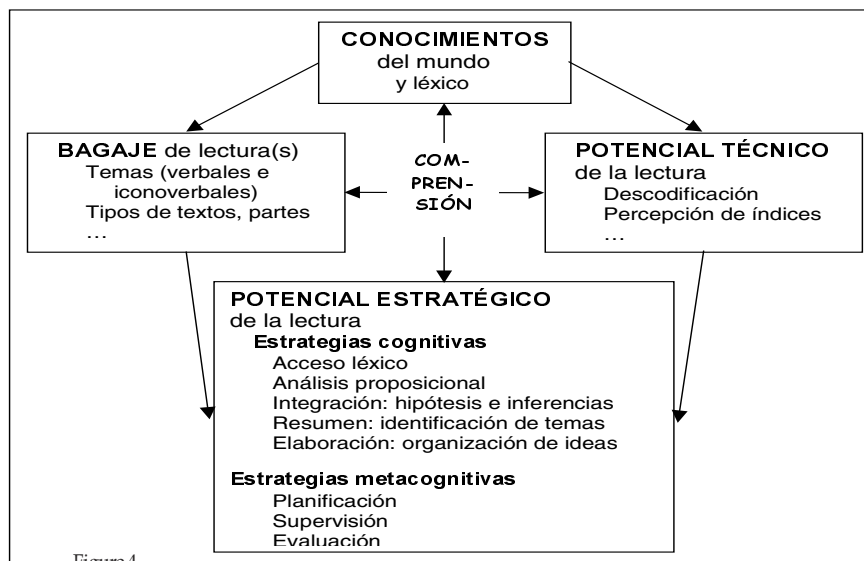


Figura 4

Además, en este punto, es importante insistir en las actividades cognitivas que el lector produce en las lecturas propias de las tareas escolares (figura 3). En ellas no sólo lee, sino que está manipulando conocimientos sobre la realidad. En esa manipulación, el lenguaje utilizado (el oral de la interacción y el “escrito”

del medio que se está leyendo) juega el papel de potenciador, si se ha elaborado suficientemente, pero puede jugar el de freno, si se deja al estudiante sólo ante la actividad de aprendizaje mediante la lectura. De nuevo, pensar y leer son las dos caras de la misma moneda: el aprendizaje de los futuros ciudadanos del siglo XXI. Sólo si se “habla-lee-escribe” reflexivamente se aprende a pensar y se aprende a aprender.

En este proceso estratégico, el lector va operando, a partir de sus expectativas sobre el texto, con los datos que le vienen del mismo. El desarrollo de la comprensión de la lectura exige que se cuide el potencial del lector: el potencial técnico que se relaciona con la descodificación de los distintos sistemas de signos presentes en cada uno de los medios y, también, el potencial estratégico (figura 4). La relación entre estos dos potenciales es tan estrecha que no se da uno sin el otro²².

Si nos fijamos ahora en el desarrollo del potencial estratégico²³, dos son los ámbitos que se tienen que observar: el de las estrategias cognitivas y el de las metacognitivas.

Si nos centramos en las primeras, hay que considerar la comprensión literal (el acceso léxico y el análisis proposicional) que se comporta de alguna manera como lo que acabamos de enunciar sobre el potencial técnico; y hay otras estrategias que remiten al papel del pensar mediante la lectura: el lector proyecta sobre el texto unas anticipaciones o hipótesis sobre lo que cree que expresa el texto, que el lector irá contrastando con los datos proporcionados por el texto. A su vez, completará estos datos con la aportación de conocimientos que concretan lo que está implícito en el texto (los distintos tipos de inferencias). Este tipo de actividades cognitivas exige la cooperación con otros lectores para poder desarrollar adecuadamente la comprensión²⁴. Todo este proceso de “integración” de la información se plantea así como una interrelación entre lo conocido (los conocimientos del lector) y lo nuevo (los mensajes del medio que está leyendo).

²² De manera que no se puede mejorar el potencial técnico, si no se elabora en relación al estratégico (la descodificación sin comprensión se hace muy difícil como lo muestra Puente, 1991) y sin un buen potencial técnico la comprensión carece de la base necesaria y se colapsa la memoria, dificultando la comprensión.

²³ Véase Burón, 1993; Downing y Fijalkow, 1984; García Madruga y otros, 1999; Puente 1991; Ríos 1991; Sánchez Miguel 2000.

²⁴ Como se ha dicho ya, y dado que son estrategias, la lectura tiene que formar parte de una actividad marco en la que tenga una función específica. Así el lector tendrá que ajustar su actividad cognitiva de comprensión.

Para que el proceso de lectura no se quede en la simple información sino que “construya” conocimiento, el lector tiene que reelaborar esa información y relacionarla con los esquemas de conocimiento que posee. Las estrategias de organización de las ideas son clave para que se vaya construyendo una macroestructura del texto y para que ese conocimiento sea significativo para el lector, es decir, para que pueda aplicarlo a situaciones nuevas.

Pero, si queremos que este proceso sea realmente interiorizado por el estudiante y se convierta en un potencial para sus futuros aprendizajes, se requiere del uso de la metacognición como estrategias que aseguran el control sobre el proceso mismo de aprendizaje.

EL PAPEL DE LA METACOGNICIÓN

Esta noción se sitúa en el terreno de la evaluación concebida como el mecanismo de regulación y control de la acción humana, mejor dicho, del autocontrol. En esta función, la actividad consciente de los aprendices juega un papel clave en el proceso de su aprendizaje²⁵. Tomando como base esta visión, Noël (1991) define la metacognición considerando estas modalidades de acción:

- a) la actividad mental o conocimiento de los propios procesos mentales y del producto de estos procesos;
- b) el conocimiento de las pertinentes propiedades de la información o de los datos de un aprendizaje concreto; y
- c) la regulación de los procesos cognoscitivos.
- d) el juicio, habitualmente no explícito, que comporta la consiguiente modificación de la actividad cognitiva, su producto o la situación que la ha suscitado.

Esta definición pone el acento en que el sujeto, a la vez que realiza actividades mentales, ejecuta otro proceso mental sobre sus propias actividades mentales: es la metacognición. Se sitúa así la metacognición en el marco de las exigencias de planificación, control y verificación que aseguran el éxito de la actividad cognoscitiva (Allal y Saada-Robert, 1992; Burón, 1993; Nisbet y Schucksmith, 1986).

Hay muchos tipos de regulaciones: unas son implícitas al funcionamiento cognitivo; otras se pueden explicitar – se puede tener conciencia, ‘awareness’–; otras son explícitas e incluso las hay con soporte externo, como son ahora los

²⁵ Se trata del conocimiento autorreflexivo o como lo definió Brown: “el conocimiento de nuestras cogniciones”, citado en Burón, 1993.

instrumentos de evaluación formativa que se proponen actualmente en la enseñanza de la lengua escrita o las ciencias naturales (Allal y Saada-Robert, 1992; Jorba y otros 2000). Si se acepta la relación entre lo explícito y lo implícito,²⁶ esto hace que el aprendizaje de estas estrategias se inicie con la total explicitud de la reflexión sobre los procesos, inclusive con el uso de instrumentos precisos, para que, mediante la interacción social, se vayan interiorizando:

- a) Se inicia con la negociación de los objetivos de la tarea, lo que tiene varias funciones: potencia la interacción que ayuda a concretarlos; facilita que todo el grupo tenga la misma representación del trabajo; potencia las estrategias de anticipación del resultado final; inclusive favorecerá la integración de los criterios de corrección de su ejecución y de los resultados. Se sigue con la planificación, que supone la exteriorización de la anticipación que cada uno ha de hacer para posibilitar el control sobre las ejecuciones²⁷.
- b) Lo mismo se plantea durante la ejecución y evaluación, si se dispone de tiempo para la elaboración en grupo de las reflexiones sobre el proceso. Como es lógico pensar, en el momento de la finalización de la tarea, la reflexión sobre lo hecho proyecta la actividad escolar hacia nuevas realizaciones, también reflexionadas.

Habiendo planteado de esta forma la metacognición, se deduce que la actividad docente tiene que establecer una serie de actividades escolares que posibiliten que los alumnos vayan siendo progresivamente conscientes del proceso de aprendizaje, en nuestro caso, el de la lectura. Pero, la regulación no depende sólo de los acuerdos para actividades puntuales (lecturas de un texto concreto), sino que su función se da en la realización de actividades que tengan una funcionalidad global clara. Se han de potenciar situaciones comunicativas complejas (“reales”), que constituyan un marco para el desarrollo de las estrategias necesarias para la correcta realización de las tareas escolares²⁸.

Además, por eso mismo, tenemos que enseñar a leer en actividades de aprendizaje propias de cada área disciplinar para “aprender a leer y pensar esa

²⁶ Por eso se dice que proceso del aprendizaje de las estrategias metacognitivas supone el paso de lo interpersonal a lo intrapersonal como lo propone Vigotski (Ríos, 1991).

²⁷ En este momento del proceso, la realización en grupo asegura la elaboración modelos de ejecución.

²⁸ Esta conclusión refuerza la idea de la no proporción (causalidad) entre las actividades docentes y las de aprendizaje: el profesorado no puede pretender controlar todo lo que se aprende, pero su deber es diseñar los ámbitos globales de aprendizaje. La enseñanza de estrategias concretas de comprensión, ya se ha dicho varias veces, no será eficaz, si no se da en un marco global en el que su uso estratégico sea necesario y reflexionado.

ciencia". La comprensión de la lectura es el resultado de la interacción de la totalidad del texto con las diferentes habilidades y conocimientos del lector para así comprender el mundo.

DIDÁCTICA DE LA LECTURA PARA EL SIGLO XXI

Como cierre, y a modo de conclusión, quiero simplemente poner el acento en los puntos que me parece son claves en el futuro de la lectura:

Es importante que se incremente la investigación sobre la función que juega la lengua oral en el desarrollo de las competencias lectoras. Y, en este terreno, el papel jugado por las actividades globales y específicas de cada área (campo en gran desarrollo en estos momentos).

Se tienen que impulsar estudios rigurosos sobre el papel de los distintos medios de comunicación en la articulación de la comprensión de la lectura y en la elaboración de textos, con especial atención a las nuevas tecnologías.

Se tienen que diseñar programas de extensión de la lectura para potenciar la permanencia de la lectura en la vida de los ciudadanos para que aprendan a lo largo de la vida.

Si queremos unos ciudadanos críticos en nuestra sociedad, que camina con pensamiento único hacia la mundialización, tenemos que incrementar acciones de potenciación de la lectura crítica de todo tipo de "textos". Sólo así los ciudadanos del siglo XXI evitarán ser atrapados por ese "pensamiento único" y podrán desarrollar sus potencialidades como ciudadanos responsables, activos y críticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.M. (1985): «Quels types de textes.» en *Le français dans le monde*, 1985, 192: 39-43.
- ALLAL, L. (1979): «Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación», en *Infancia y aprendizaje*, 1980, septiembre 11: 4-22.
- ALLAL, L. y SAADA-ROBERT, M. (1992): "La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire", en *Archives de psychologie*, 1992, 60: 265-296.
- ALONSO TAPIA, J. (1997) *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- AMAT de BETANCOURT, M. (1991): «La estructura del texto» en PUENTE, 1991: 163-183.
- BACHELARD, G. (1974): *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BURÓN, J. (1993): *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- CAZDEN, C.B. (1981): «La lengua escrita en contextos escolares», en FERREIRO y GÓMEZ (ed.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, (207-229).

- CHEVALLARD, Y (1991): *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage, 1991.
- CLOUTIER, J. (1975): *L'ère d'émancipation ou La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média*. Montréal: Les Presses de l'université de Montréal.
- COLL, C. (1993): «Psicología y Didácticas: una relación a debate», en *Infancia y aprendizaje*, (59-75).
- COLOMER, T. (2000): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid: Síntesis.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. (Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno, presidida por Jacques Delors), Paris: Ediciones UNESCO (1999, versión en castellano)
- DIJK, T. A. VAN (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- DOWNING, J. y FIJALKOW, J. (1984): *Lire et raisonner*, Toulouse: Privat.
- ECO, U. (1972): *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- FERRÉS, J. (1990): *Video y educación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1969): *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARCÍA MADRUGA, J.A. y otros (1999) *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- GLASER, R. (1988): «Las ciencias cognitivas y la educación», en *Revista internacional de ciencias sociales*, 1988, marzo 115: 23-48.
- GREENFIELD, P.M. (1985): *El niño y los medios de comunicación*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- JORBA, J.; GÓMEZ, I; PRAT, À. (2000): *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis ICE de la UAB.
- JOHNSON, S. y DUPIN, J.-J. (1993): *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris: PUF.
- KUHN, T. S. (1975): *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo Cultura Económica.
- LAKATOS, I. (1983): *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- LANDOW, G. P. (1995): *Hipertexto*, Barcelona: Paidós.
- LANDOW, G. P. (ed.) (1997): *Teoría del hipertexto*, Barcelona: Paidós.
- LEMKE, J. L. (1997): *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (1996): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍ, E. (2002): «Metacognición y estrategias de aprendizaje» en MONEREO, C; POZO, J. I. (2002: 111-122)
- MAYER, R. E. (1986): *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.
- MINNICK SANTA, C. y ALVERMANN, D. (ed.) (1994): *Una didáctica de las ciencias. Proceso y aplicaciones*. Buenos Aires: Aique.
- MONEREO, C; POZO, J. I. (2002): *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (1989): *Cultura y comunicación. Introducción a las teorías contemporáneas*. Barcelona: Barcanova, 1989.
- NISBET, J. y SCHUCKMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- NOËL, B. (1991): *La métacognition*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

- NOGUEROL, A. (1994): *Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en el aula*. Barcelona: Graó.
- NOGUEROL, A. (1995): *Bases psicolingüísticas i lingüístiques per al'ensenyament i aprenentatge de la Llengua a Catalunya*, tesis doctoral inédita.
- NOGUEROL, A. (1996): "Usos iconoverbales y enseñanza de la lengua" en *Textos*, 7: 9-18.
- NOGUEROL, A. (2001a): «Aprender es comprender» en *Escola catalana*, nº 445, 12-17.
- NOGUEROL, A. (2001b): «Com integrar i interpretar la informació» en *Perspectiva escolar*, nº 260, 2-9.
- PENNAC, D. (1992): *Como una novela*. Barcelona: Tusquets.
- PUENTE, A. (1991): «Teoría de esquema y comprensión de la lectura.» en PUENTE, 1991: 73-109.
- PUENTE, A. (ed.) (1991): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: F. G. Sánchez Ruipérez / Pirámide.
- RÍOS, P. (1991): «Metacognición y comprensión de la lectura.» en PUENTE, 1991: 275-298º.
- ROSSELLÓ, M. (1997): "Los mapas del screener El «Wandersmänner» de Michel de Certeau y el detective hipertextual de Paul Auster", en LANDOW, 1997: 147-188.
- SÁNCHEZ, MIGUEL, E. (2000): *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. Barcelona: Edebé.
- SERRANO, S. (1981): *Signos lengua y cultura*, Barcelona: Anagrama.
- SERRANO, S. (2000): *Comprender la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard U. Press.
- SMITH, F. (1983): *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México: Trillas.
- VIGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WELLS, G. (1987): "Aprendices en el dominio de la lengua escrita", en *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica*. Actas de las II Jornadas internacionales de Psicología y Educación. Madrid: Visor / MEC (57-72).
- WERTSCH, J.V. (1988): *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J.V. (1993): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- WINKIN, Y (Ed.) (1984): *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós / MEC.
- ZUNZUNEGUI, S. (1987): *Pensar la imagen*. Bilbao, Univ. País Vasco.