

Estrategias de lectura en la universidad

Aura Trejo Cisneros*

Lilia Mercedes Alarcón Pérez**

RESUMEN

Los docentes universitarios debemos conocer, analizar y manejar las estrategias que permiten una eficiente comprensión lectora, implantar los procesos de lectura como una de las funciones básicas de la educación sistemática y adquirir habilidades que ayuden a formar a nuestros alumnos como lectores competentes. Los objetivos concretos son:

- Brindar a los alumnos elementos necesarios para enfrentar de manera eficaz el proceso de comprensión de la lectura.
- Concebir la lectura y su proceso de comprensión como una actividad de construcción permanente.
- Abordar la problemática de la comprensión lectora como una práctica cultural que resulta de la interacción del texto, el contexto y los propósitos con los saberes y experiencias del lector
- Exponer el proceso de la lectura como una actividad estratégica y un proceso recursivo de hipotetización, confrontación, verificación y reformulación.
- Resignificar los saberes acerca de la comprensión lectora.
- Ofrecer las herramientas y las estrategias necesarias para realizar una práctica lectora eficiente.
- Reflexionar sobre la práctica docente y evaluar la problemática planteada en función de su transposición didáctica.

INTRODUCCIÓN

Sabemos que no es sencillo explicar el proceso de la lectura, porque no es directamente “observable”. Los autores consultados han mostrado que éste puede ser perceptible por medio de las estrategias que utilizan las personas, porque la lectura es un proceso constructivo que se desarrolla por medio de cuestionamientos o inferencias. Cuando alguien es un buen lector, se vale de un plan mental para responder a las inquietudes que le provoca la lectura. En el caso de que éstas no se cumplan, el lector experto puede cambiar su acción y buscar otras formas de obtener significado.

*Licenciada en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

**Profesora-investigadora, del Centro de Estudios Universitarios, Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Para apoyar la comprensión del proceso de la lectura, este artículo presenta tres posturas teóricas definidas como modelos:

- Modelo ascendente, o bottom up
- Modelo descendente, o top down
- Modelo interactivo

Dicen que cada cabeza es un mundo y dado que compartimos mundos diferentes en un mismo universo llamado familia, comunidad, sociedad, país y planeta, poseemos ideas diversas –en ocasiones contrapuestas– sobre las cosas de la vida, entre ellas, leer.

El lector tal vez se pregunte: ¿Qué duda puede haber sobre lo que es leer? Y contestarse, por ejemplo: Leer es interactuar con un texto para construir su significado a partir de las experiencias y conocimientos previos que el lector tiene sobre el contenido desarrollado y sobre el mundo en que habita. Alguien más podría decir: Leer es seguir con la mirada un grupo de símbolos agrupados en palabras, renglones y tal vez párrafos para descifrar un mensaje. Un último diría: Que el lector registra en su mente la información contenida en el texto conforme va leyendo, y entonces extrae el significado de cada palabra, lo ensarta con el de la palabra anterior y con el de la que sigue hasta articular un significado general.

Nos encontramos ante uno de los problemas principales al tratar de definir qué es leer. Efectivamente, existe un conjunto de concepciones acerca de lo que ello implica; en algunas escuelas se enseña que leer es únicamente decodificar un texto, es decir, hacer la correspondencia entre letra y sonido, de tal forma que cuando una persona pronuncia bien lo que está escrito se considera buen lector.

Otra idea muy arraigada es que los buenos lectores son los que abarcan más palabras por minuto; entonces se asume que un lector hábil es el que tiene más destreza con los ojos. En fin, podríamos continuar con lo que el sentido común nos dice qué es saber leer.

Por lo anterior, la intención de este artículo es explorar tres modelos y teorías que han abordado la comprensión lectora, que ha cambiado a través del tiempo.

ANTECEDENTES

En la década de 1920, con base en la teoría conductista, se pensaba que leer era únicamente verbalizar lo escrito. Sólo se buscaba que el lector repitiera exactamente las ideas del autor; es decir, no se consideraba que se desarrollara una interacción entre éste y las personas que leían un texto.

El inicio de las investigaciones de comprensión lectora se desarrolló en un contexto histórico en el cual el conductismo era el paradigma de conocimiento en investigación educativa. Por ello, la principal teoría sobre la lectura tenía como su base esta corriente, lo cual implicaba que lo más importante para aprender a leer eran los contenidos de la enseñanza; el texto y los procesos mentales que provocaban problemas en la comprensión.

Se pensaba que leer consistía en decodificar signos y darles sonido, es decir, era relacionar letras con fonemas. Se creía que si una persona era capaz de distinguir adecuadamente las letras y los sonidos de nuestra lengua y podía pronunciarlos bien, entonces podía leer correctamente.

Otros enfoques de aprendizaje de la lectura partían del reconocimiento de las palabras (visualizar y reconocer) para pasar en segundo término a “com-

prender" y finalmente a reaccionar emotivamente ante el estímulo percibido (Dubois, citada por Pellicer: 1990). Para esta postura, el significado está en el texto, por lo que el lector no aporta un significado sino que lo extrae del material impreso, considerando al lector como un sujeto pasivo, pues lo fundamental era reproducir literalmente lo que el autor había escrito.

Esta teoría, denominada tradicional, consideraba que todos los individuos debían pasar por las mismas etapas de lectura; no había una flexibilidad para los diferentes tipos de lectores o de textos. Por ello, las formas de evaluar la lectura tampoco eran originales, únicamente se solicitaba a las personas que identificaran palabras aisladas y datos en general; es decir que copiaran exactamente lo que decía el texto. Leer, así, era "imitar" lo que decía el autor; no se asumía que el lector también podía pensar. Esta teoría tuvo fuertes repercusiones en educación, pues la mayoría de los problemas relacionados con los procesos de decodificación o del habla eran diagnosticados simplemente como dislexia (Herranz:1987).

LOS MODELOS

Modelos ascendentes

El primero es el modelo ascendente o *-bottom up*. En él, la persona comienza por las letras y los conjuntos de éstas, en un proceso que va aumentando hasta que el lector consigue entender las unidades más amplias, las palabras y el texto completo. El modelo se centra en el texto y sólo se basa en la decodificación (Artola: 1988; Sandoval: 1991 y Solé: 2001).

Este modelo tiene como base la teoría tradicional, y fue durante los años setenta que se desarrolló la corriente que I. Solé (2001) llama ascendente. El también llamado *bottom up* plantea que la comprensión se logra por medio de un aprendizaje secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones visuales (Torres: 1997), entendiendo que la comprensión de un texto escrito es el proceso cognoscitivo mediante el cual se construye, en la mente del lector, la información transmitida por el autor a través del medio escrito. Se le llamó modelo ascendente porque parte de los componentes más pequeños para después integrarse a otros más importantes.

En este modelo, antes de alcanzar la comprensión del texto, se realizan dos procesos fundamentales: la percepción de los símbolos gráficos y la decodificación de éstos; es decir, la traducción de los símbolos gráficos a sus representaciones fónicas (Morales citado por Morless: 1993).

Fernando Cuetos (2000) explica, a través del modelo ascendente, que la lectura se compone de procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. El autor describe que el proceso inicia a partir de que el lector utiliza sus sentidos para "extraer" de los signos gráficos la información. La primera operación que realiza es poner la mirada en los diferentes puntos del texto. Es entonces cuando los ojos permanecen fijos, pero la mayor parte del tiempo avanza a través de movimientos saccádicos que son los saltos de los ojos después de fijaciones visuales. Posteriormente, la información que se adquiere con los ojos se almacena en la memoria sensorial o memoria icónica; al mismo tiempo la información más relevante se guarda en la memoria más duradera o memoria a largo plazo. Ese es el momento momento del análisis, ya sea a través del reconocimiento global de palabras o de la identificación previa de sus letras componentes.

En el mismo sentido, Armando Morless (1993) propone que la lectura se compone de las siguientes etapas: percepción, decodificación, comprensión, retención y evocación. La primera corresponde al reconocimiento de las letras, la segunda a su sonido, posteriormente, la identificación, la memorización y finalmente la repetición, que sería el resultado de la lectura. Es decir, leer no sólo es un proceso visual sino que depende de que el lector domine la estructura de superficie, el sonido y la representaciones escritas del lenguaje, así como las estructuras profundas, portadoras del significado (Sandoval: 1991).

¿Cuáles son los problemas que para Isabel Solé (2000) presenta el modelo ascendente? No explica las inferencias, ni tampoco los conocimientos previos que permiten al lector comprender los textos; asocia la comprensión a la verbalización correcta de lo escrito, de forma que si el alumno "oraliza bien", si puede decodificar, entonces se reconoce que lo puede entender.

El estudiante lee bien si puede decodificar el texto, lo entenderá porque sabe hablar y entender la lengua oral. Esto, en el aula escolar, únicamente se reduce a la lectura en voz alta. Es necesario elaborar ciertas preguntas en el test que se hace a los alumnos, para buscar palabras individuales que les permitan adquirir un vocabulario que se iría uniendo entre sí hasta llegar a la comprensión. Lo anterior implica, en la escolarización, concebir a la lectura como una serie de habilidades ordenadas jerárquicamente. Esta visión dio lugar a la creación de una tecnología educativa en donde la evaluación de la lectura se basa en el uso de un test, que pretende dilucidar si las personas identifican los componentes del texto.

En relación con la enseñanza, leer es discriminar palabras y saber definiciones de cuáles son las palabras problemática, unir las y encontrar la información relevante. Esto se realiza después de dominar las habilidades de decodificación; bajo este enfoque, los individuos no influyen en la lectura y únicamente deben repetir lo que el autor ha explicado.

Modelos descendentes

El segundo modelo de comprensión lectora es el descendente, o *top down*, que busca palabras o frases globales, y después realiza un análisis de los elementos que lo componen (Cuetos: 2000; Smith: 1983).

Este modelo tuvo el acierto de considerar que no sólo existe el texto y su decodificación, sino también las experiencias previas de las personas al leer. Es descendente porque, a partir de la hipótesis y las anticipaciones previas, el texto se procesa para su verificación.

De acuerdo con este modelo, aprender a leer implicaría no tanto la adquisición secuencial de una serie de respuestas discriminativas, sino el aprendizaje y el empleo de los conocimientos sintácticos y semánticos previos para anticipar el texto y su significado (Torres: 1997). El procesamiento en la lectura se produce en sentido descendente, desde las unidades globales hasta las más discretas, en un proceso "guiado por conceptos", en el cual el lector es el eje principal. Se reconocen estas ideas en los métodos analíticos que parten de la enseñanza de configuraciones con sentido, palabra o frase y se procede al análisis de sus elementos constituyentes (Solé: 2001).

El lector no decodifica empezando por letras y palabras hasta llegar a la idea principal, sino que utiliza sus experiencias y conocimientos previos para comprender el texto. Si la persona cuenta con suficiente información previa sobre el texto que va a leer, no necesitará detenerse en cada palabra o párrafo.

F. Smith (1983), que realizó diversas investigaciones sobre la lectura, llegó a la conclusión de que aportan más a ésta el conjunto de conocimientos que tienen los individuos en su cerebro que el texto en sí; al respecto explica que “la lectura no sólo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido. Son esenciales dos fuentes de información para la lectura, la información visual y la información no visual. Aun cuando puede haber un intercambio entre estos dos, hay un límite para la cantidad de información visual que puede manejar el cerebro para darle sentido a lo impreso. Por lo tanto, el uso de la información no visual es crucial en la lectura y en su aprendizaje”.

En este sentido se rechaza la lectura basada exclusivamente en la percepción visual y en la decodificación de signos auditivos, enfatizando como elementos decisivos en la comprensión el conocimiento y las experiencias previas, que son el conjunto de modelos que construye una persona en interacción con la realidad. Estas estructuras son vitales para entender lo escrito, son una especie de mapas, que en palabras de Smith dan sentido al mundo.

Las personas tienen una teoría acerca de lo que les rodea, que desarrollan a partir de la cultura en que han vivido. Ello provoca diversas interpretaciones y reacciones ante la realidad que se presenta. Esto es determinante para el aprendizaje, Smith lo explica de la siguiente forma: “la teoría del mundo es la base del aprendizaje, tiene una estructura propia y reglas para especificar la relación de categorías y un sistema de interrelaciones entre categorías (tratar a ciertos objetos como si fueran iguales); nuestro sistema de categorías que es parte de nuestra teoría interna del mundo es esencial para darle sentido al mundo (lo que no esté dentro de ésta carecerá de sentido). Cada categoría debe tener un conjunto de reglas para identificarla, además forman parte de un sistema y están interrelacionadas entre sí.”

Es decir, se lee por el significado y no sólo por grafías. Esto quiere decir que los individuos participan de forma activa, porque el lector busca el significado y no sólo las letras. Al respecto, Smith apunta que “la manera en que los lectores buscan el significado no es considerar todas las posibilidades, ni hacen conjeturas arriesgadas acerca de una sola, sino que más bien predicen dentro del rango de alternativas más probables [...] Los lectores pueden derivar significado directamente del texto porque mantienen expectativas acerca del significado del mismo.”

El modelo interactivo

El tercer modelo, el interactivo, es el que integra los dos modelos anteriores (Solé; 2000, 2001), y define a la comprensión lectora como el proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Ello implica, además, que las personas sepan evaluar su propio rendimiento.

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta trataron a la lectura como un conjunto de habilidades y no sólo de conocimientos (Quintana: 2000). A partir de este momento surge la teoría interactiva, dentro de la cual se destaca el empleo por parte de los lectores de sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

En esta postura la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual los individuos buscan información para los objetivos que guían la lectura, lo cual implica la presencia de un lector activo que procesa el texto. En esta serie de etapas la comprensión interviene tanto en el texto, su forma y su contenido, como en el lector, las expectativas y conocimientos previos (Solé: 2000).

La teoría combina el modelo ascendente porque necesita saber decodificar, y el descendente, porque para leer también se requiere de objetivos, conocimientos y experiencias previas, todo lo cual se encuentra mediado por la cultura.

En la teoría interactiva son tan importantes el texto, los procesos que intervienen para su decodificación, y el lector, esto lo explica Isabel Solé (2000) de la siguiente manera:

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras..) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *imput* para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan que los alumnos aprenden a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su comprensión.

Según esta teoría, una persona, para leer, necesita dominar la decodificación, pero va más allá porque asume que la persona que lee interpreta el texto, no lo repite de forma mecánica. Dado que es un proceso interactivo, la lectura tiene prerequisites:

El proceso interactivo es al mismo tiempo ascendente y descendente. Al respecto, Kenneth Goodman (1982) menciona que el proceso de lectura "debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje; y el proceso debe terminar con la construcción del significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significados sin utilizar el proceso". En el proceso de interacción entre el lector y el texto, la persona pone en juego una serie de elementos: la información que facilita el texto, la información que facilita el contexto y los conocimientos previos que el lector posee sobre el texto y sobre el mundo (Bofarull: 2001).

La capacidad para leer es importante para el desarrollo de la comprensión lectora. También lo es el objetivo del individuo. Por el conocimiento cultural que posee, es decir, los conocimientos previos, Goodman afirma que toda lectura es interpretación y que ésta depende de lo que la persona ya sabe antes de ejercer esta acción. En este sentido, las personas de una misma cultura construirán un significado similar pero no el mismo, nadie comprenderá un texto de la misma manera, es decir, de la misma forma que otra persona. De hecho, únicamente se pueden realizar interpretaciones sobre la base de lo que ya se conoce.

Para el modelo interactivo

- Leer es un proceso en el que interactúan el texto y el lector, en el que tienen la misma importancia tanto los procesos lingüísticos como los culturales. Cuando se habla de experiencias previas nos referimos a los conocimientos anteriores de las personas, o sea, las estructuras de conocimiento previas (Smith: 1983). Estos esquemas se aprenden en la interacción cotidiana de las personas con su medio; de este modo, se forman aprendizajes que le indican al individuo de qué forma se organiza la realidad que le rodea. Este mismo

conocimiento se aplica a la lectura, puesto que las personas utilizarán sus experiencias previas en la sociedad y en su propia individualidad para darle un sentido particular a lo escrito.

- El lector es un sujeto activo que casi siempre buscará significado, únicamente en casos muy específicos y casi automáticos no lo hará; por ejemplo, al leer un número telefónico o un número de serie (Solé: 2000). En otros casos, la persona buscará comprender el texto. Los individuos buscarán en sus esquemas de conocimiento, realizarán inferencias, predicciones, seleccionarán la información importante (lo cual depende de la estructura del texto) y no sólo se centrarán en palabras y oraciones aisladas (Goodman: 1987).
- El proceso de lectura se inicia cuando las personas realizan inferencias acerca de lo que van a leer. La persona comienza a tener perspectivas sobre el texto, tales como el tema, la organización, si se ajusta a lo que ya conoce o no. Estas expectativas surgen porque los individuos tienen conocimientos previos acerca de lo que va a leer, pero también cuentan con una cultura que les proporciona una cierta interpretación del mismo.
- Finalmente, el modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Interactúan como referentes el contexto, el texto y el lector (Torres: 1997).

CONCLUSIONES

Aunque las teorías ascendentes reducen la lectura a la decodificación, al texto (su organización, estructura y tipo) y a los procesos visuales, no podemos olvidar que constituyen uno de los puntos de partida para la investigación en lectura. Asimismo, debemos tomar en cuenta que la teoría descendente fue de gran importancia para enriquecer la comprensión lectora.

Desde nuestro punto de vista, los dos modelos ascendente y descendente proporcionan una explicación parcial de la lectura; la primera tenía como explicación los procesos de decodificación y la segunda los de conocimientos previos. Actualmente se sabe que ambas son caras de una misma moneda, es decir, ambas posiciones son complementarias, y no pueden separarse una de la otra. Esto lo muestra la teoría interactiva.

Estas dos corrientes tienen la debilidad de que rechazan los avances de su contraparte. Existen autores que se percataron de que estas dos corrientes teóricas no son excluyentes sino complementarias; así surgió una nueva postura que en vez de refutar las investigaciones previas se vale de ellas para realizar una explicación más amplia: este es el caso de la teoría interactiva.

De acuerdo con lo planteado por el modelo interactivo, tendríamos que desarrollar estrategias que nos permitan guiar a nuestros alumnos hacia éste, tomando en cuenta que una estrategia de comprensión es una forma de trabajar mentalmente lo que se supone o se probó que mejora el rendimiento. Así, se encuentran modos de aprender más, mejor y con el menor esfuerzo.

Las estrategias de comprensión de la lectura, parafraseando a López, son una serie de conocimientos y habilidades que el lector puede emplear para adquirir, retener, integrar y recuperar información.

En un segundo orden de ideas, los docentes universitarios estamos ante el reto de hacer posible la creación de un ámbito de discusión, indagación, intercambio y búsqueda que resultará interesante y satisfactoria para todos los que participemos en tales procesos, que requeriría de una participación decidida tras una elección motivada por el interés de evitar en nuestra práctica docente la repetición tediosa de fórmulas implícitas (tan tradicionales como inconscientes), con la intención de buscar la vinculación con un trabajo serio que nos conduzca al crecimiento de nuestros alumnos a través de la lectura y a nuestro propio crecimiento profesional.

B I B L I O G R A F Í A

- Argudín, Y., *Habilidades de lectura a nivel superior*, México: DIDAC. UIA. 1992.
- Argudín Y. y M. Luna, *Aprender a pensar leyendo bien, habilidades de lectura a nivel superior*. México: Plaza y Valdés, UIA, 2003.
- Artola, G. T., "El procedimiento cloze medida procesual de la comprensión lectora" España: *Revista española de Pedagogía*, vol. 46, mayo-agosto, 1988.
- Bofarull, M.T., *Evaluación de la comprensión lectora: propuesta de una pauta de observación en comprensión lectora*. España: Laboratorio Educativo GRAO, 2001.
- Burón, J., *Enseñar a aprender, introducción a la metacognición*. España: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto, 2000.
- Cabrera, F. T. Donoso y M. A. Marín, *El proceso lector y su evaluación*. España: LAERTES, 1994.
- Carrasco, A.A., "La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo: aporte de discusión temático". México: *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. 8, 2003.

- Cassany, D., M. Luna, y G. Sanz, *Enseñar lengua*. España: GRAO, 2001.
- Coll, C., T. Mauri, M. Mirás, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en la práctica*. España: GRAO, 2000.
- Coll, C. e I. Solé, "Los profesores y la construcción constructivista". En Coll (et. al), *El constructivismo en el aula*. España: GRAO, 2002
- Coll, C. y E. Valls, "El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos". En Coll et al. *Los contenidos en la Reforma*. España: Aula XXI, Santillana, 1992.
- Constantino, G. D., *La enseñanza de habilidades cognitivas, básica para la comprensión de textos científicos en el nivel superior*. Venezuela: PLANIUC, 1993.
- Cuetos, V., *Psicología de la lectura*. España: Cipraxis Educación, 2000.
- Díaz Barriga A. F., y R. G. Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación construcción constructivista*. México: Mc Graw Hill, 1998.
- _____, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Una interpretación constructivista II*. México: Mc Graw Hill, 2000.
- Elosúa y García, *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. España: Nancea, 1993.
- Estévez N., y E.H., "Estrategias cognitivas para la comprensión de textos en educación Superior". México, *Revista de Educación Superior*, vol. 24, 1995.
- Fabietti, M. G., "Factores no lingüísticos que afectan a la capacidad de comprensión lectora.", Argentina: *Revista Páginas de la escuela de ciencias de la educación*, vol. 1, 1999.
- Goodman, K., "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y escritura". En E. Ferreiro y P. M. Gómez, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, 1996.
- Greybeck, D., "La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos de nivel superior." México: *Educación 8*. Recuperado el 5 de abril de 2005, de <http://educacion.jalisco.gob.mx>, 1999.
- Herranz, A. J., "Comprensión lectora y aprendizaje"; "Análisis de la conducta lectora"; "Evaluación de la comprensión lectora" y "Pautas para el aprendizaje de una lectura comprensiva". España: revista *Comunidad Educativa*, 1987.
- Mirás, M., "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos," en C. Coll et al., *El constructivismo en el aula*. España: GRAO, 2002.
- Pellicer, A., "Algunos aspectos teóricos sobre la comprensión de lectura". México: revista *Psicología y Sociedad*, vol. 4, 1990.
- Quintana, H., "La enseñanza de la comprensión lectora". México: *Educación 8*. Recuperado el 5 de abril 2005, de <http://educacion.jalisco.gob.mx>, 2000.
- Saavedra, R. A., "Propuesta para promover una animación escalable de la lectura". México: *El aula. Correo del maestro*, núm. 46, 2000.
- Sandoval de Álvarez, Marina, "Entrenamiento en comprensión lectora utilizando la técnica de cloze con estudiantes del primer semestre de Educación Superior". Venezuela: revista *Paradigma*, vol. 12, 1991.
- Serra, C., "Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria", en M.T. Bofarull et. al., *El uso de la lengua como procedimiento: claves para la innovación educativa*. España: Laboratorio Educativo, GRAO, 2001.
- Smith, F., *Comprensión de la lectura, análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas, 1983.
- Solé, G. I., *Estrategias de lectura*. España: GRAO, 2000.