

CAPÍTULO 1

¿Qué es lectura?

María Aurora Marrón Orozco

Introducción

A primera vista, la lectura parece algo mágico: nuestra mirada aterriza en una palabra, y nuestra mente sin gran esfuerzo nos da acceso a su significado y pronunciación (Dehaene, 2009). Pero, a pesar de las apariencias, el proceso es muy complicado.

Por más de 30 años, la psicología cognoscitiva ha trabajado en analizar la mecánica de la lectura. Su objetivo es encontrar el ‘algoritmo’ de reconocimiento visual de las palabras –la serie de pasos que un lector eficiente aplica para atacar el problema de identificar la palabra escrita. Los psicólogos tratan a la lectura como un problema de ciencias de la computación. Según Dehaene (2009), cada lector se parece a un robot con dos cámaras: sus dos ojos y sus retinas. El procesamiento de la palabra escrita empieza en los ojos del lector. Solo el centro de la retina, llamada fovea, tiene una resolución tan fina que permite el reconocimiento de la letra impresa pequeña. La mirada del lector debe, por lo tanto, moverse a través de la página constantemente. Cada vez que sus ojos se detienen, puede reconocer solo una o dos palabras. Las neuronas de la retina dividen cada palabra en fragmentos y después los unen nuevamente antes de que la palabra sea reconocida. El sistema visual del lector progresivamente extrae grafemas, sílabas, prefijos, sufijos y raíces de las palabras. Dos importantes rutas de procesamiento paralelas eventualmente entran en acción: la ruta fonológica, que convierte letras en sonidos de la lengua, y la ruta lexical, que da acceso a un diccionario mental de significado de palabras.

Ya sea que la mente del lector vaya directamente de la palabra escrita a su significado sin pasar por la pronunciación, o si el lector inconscientemente transforma las letras en sonidos y luego los sonidos en significado, es un tema de debate y discusión considerable. La organización de los caminos mentales que conducen a la lectura alimentó este debate que ha

dividido a la comunidad de psicólogos por más de 30 años. Algunos pensaron que la transformación de la letra impresa a sonidos era esencial –la lengua escrita, argumentaron, es solo un producto de la lengua hablada y, por lo tanto, el lector tiene que ‘hacer sonar’ las palabras cuando lee, a través de una ruta fonológica, antes de poder recobrar su significado. Para otros psicólogos, sin embargo, la recodificación fonológica era solo un recurso característico de lectores principiantes. En los lectores expertos, la eficiencia en la lectura estaba basada en una ruta lexical directa de la letra impresa a su significado.

Actualmente, ha emergido un consenso: en adultos, las dos rutas de lectura existen, y ambas están activas simultáneamente. Los lectores eficientes disfrutan de acceso directo al significado de las palabras que leen y no tienen que pronunciar las palabras mentalmente antes de entenderlas, aunque continúan usando los sonidos de las palabras aun cuando no estén conscientes de ello y recuperen la información sobre la pronunciación de las palabras automáticamente. Ambos, los senderos lexicales y fonológicos, operan paralelamente y se refuerzan uno a otro.

Poder leer, es decir, comprender o interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos, contribuye de manera decisiva a la autonomía de las personas en una sociedad letrada. El aprendizaje de la lectura requiere de una enseñanza explícitamente dirigida a la obtención de estrategias para la comprensión de textos en lengua materna (L1) o lengua extranjera (L2). A este respecto, la enseñanza de la comprensión de lectura en L2 ha cobrado mucha mayor importancia en las últimas décadas por razones de la formación y práctica de profesionales que requieren acceder al conocimiento en textos escritos en lengua extranjera.

En el campo educativo anglosajón, la investigación acerca de los procesos de lectura en una lengua ha contribuido a un mayor entendimiento de estos procesos en lengua extranjera. De hecho, como mencionan Alderson y Urquhart (1984: XV), no es fácil diferenciar hasta qué punto la lectura en lengua materna es diferente de la lectura de la lengua extranjera.

Los reportes de estudios realizados sobre las estrategias de lectura básica, la adquisición y la enseñanza del vocabulario, los conocimientos previos del lector, el uso de tareas auténticas en el salón de clase y otros han ayudado a muchos profesores alrededor del mundo a mejorar sus métodos para enseñar esta habilidad, diseñar y mejorar programas de estudio e idear y experimentar nuevas formas de evaluación.

Asimismo, otros resultados de investigaciones sobre lectura han probado cuáles estrategias son más eficientes para ciertos lectores, qué factores pueden ser determinantes en la comprensión de un texto y hasta cuáles son las características de un lector eficiente, entre muchos otros temas. Lo anterior resalta que la naturaleza del proceso de lectura es un asunto bastante complejo. A continuación se mencionan algunas concepciones acerca de la lectura elaboradas por reconocidos autores.

Definición

Para Carrell (1988: 1) la lectura es la más importante de las cuatro habilidades cuando se habla del aprendizaje de una lengua extranjera. Esta autora menciona que la lectura es un proceso activo e interactivo, como antes lo habían afirmado otros autores (Goodman, 1967, 1971; Kolers, 1969; Wardhaugh, 1969; Smith, 1971; Rumelhart, 1977; Adams & Collins, 1979).

De acuerdo con Aebersold y Field (1998: 5), definir qué es la lectura no es una tarea fácil. Las autoras afirman que el proceso de lectura no está completamente entendido y que además es difícil describirlo. Sin embargo, citan a Rumelhart (1977), quien dice que el proceso de la lectura involucra al lector, al texto y la interacción entre el lector y el texto. Por otra parte, Alderson (2000: 3) hace la distinción entre el proceso de la lectura y el resultado de esa lectura: el producto, que es la reconstrucción del contenido. El proceso de lectura es dinámico, variable y diferente para cada lector. En un mismo texto, la lectura cambia dependiendo del propósito de la lectura, del espacio y el tiempo en el que se ubica el lector. En síntesis, el producto de este proceso de lectura es entender, comprender lo que se lee.

Wallace (2003: 7, 25), por otro lado, considera que existe cierta tendencia a reconocer al proceso de lectura como un proceso psicológico, cognitivo e individual. Asimismo destaca que en la literatura actual relacionada con el proceso de lectura se sigue haciendo énfasis en las estrategias utilizadas por los lectores eficientes e ineficientes y menciona que debemos recordar que la lectura tiene una naturaleza social. Wallace (1992) también considera que la lectura, además de ser un proceso interactivo, es una actividad personal y privada y que todos aquellos que escribimos producimos textos cargados de sentido social y cultural.

Finalmente, como se puede apreciar, los autores antes mencionados coinciden en que la lectura es un proceso interactivo. El lector realiza la lec-

tura de manera individual y el significado que este le otorgue al texto dependerá en gran medida de diferentes factores que intervienen en el proceso.

Swaffar, Arens y Byrnes (1991: 22) mencionan que la comprensión está relacionada con la capacidad del lector de replicar el texto. Es decir, repetirlo en forma de traducción, ejercicios o hasta resúmenes. Sin embargo, en años recientes el proceso de comprensión ha sido reconcebido como un modelo conceptual que incluye la creatividad, la memoria y el recuerdo. De acuerdo con Murdock (1977), se asume que, por un lado, la memoria a corto plazo es incapaz de almacenar información ya sea leída o escuchada por más de diez segundos a menos que sea ejercitada y que, por otro, el ejercicio se lleva a cabo en la memoria llamada de ‘trabajo’, una función de la memoria a corto plazo. La memoria de trabajo reclasifica la información asignándola a configuraciones ya existentes en la mente (Kintsch, 1977). De esto se concluye que lo que en verdad se ‘comprende’ no son las oraciones sino el contenido conceptual. Dicho de otra manera, los lectores comprenden un texto cuando construyen representaciones mentales de segmentos de información entrante.

Pasemos ahora a la parte teórico-histórica que fue dando origen a lo que hoy conocemos como los modelos interactivos de la lectura.

Historia: modelos del proceso de lectura

Desde una perspectiva histórica, nuestra visión de lo que es la lectura en una segunda lengua ha cambiado considerablemente en las últimas décadas. La investigación sobre el proceso de lectura se ha desarrollado en los últimos años en torno a dos modelos aparentemente opuestos y a modelos interactivos en los que los componentes de estos dos modelos interactúan.

Al primer modelo se le llama *bottom-up* (ascendente), es decir, del texto al lector y el segundo es el modelo llamado *top-down* (descendente), es decir, del lector al texto. Los modelos ascendentes describen un proceso en donde el lector empieza con la palabra escrita del texto y ejecuta las siguientes acciones: a) reconoce los estímulos gráficos, b) los decodifica a sonidos y c) reconoce palabras y decodifica significados. Cada componente involucra subprocesos que suceden independientemente uno del otro y están contruidos sobre subprocesos anteriores. Este enfoque se asocia con el conductismo de B. F. Skinner (1938) y con los enfoques ‘fo-

néticos' (*phonics*) de enseñanza-aprendizaje de lectura que enseñan la correspondencia o relación entre cada letra y cada sonido de la lengua a los niños y que argumentan que estos necesitan aprender a reconocer cada letra antes de poder leer palabras. Desde este punto de vista, los lectores son decodificadores pasivos de sistemas secuenciales que contienen grafías-fonemas-sintagmas-contenido semántico, en ese orden. La Figura 1 ilustra este enfoque.



Figura 1. Modelo ascendente de lectura

Por otro lado, existe mucha investigación que ha enfatizado la importancia del conocimiento previo que los lectores aportan al texto cuando leen. A los modelos de lectura que se centran en el lector y en lo que este contribuye al significado que le otorga al texto se les llama descendentes y se fundamentan en la teoría de los esquemas. Esta teoría postula la existencia de redes de información almacenadas en el cerebro que actúan como filtros para la información nueva. Bajo este modelo, los lectores activan el conocimiento previo (*schemata*) que es relevante y que puede ayudarles a interpretar lo que leen. La Figura 2 ilustra esta teoría



Figura 2. Teoría de los esquemas

El modelo descendente debe mucho al trabajo de Smith (1971) y Goodman (1969, 1982). Ellos le restaron importancia a la palabra escrita y resaltaron las contribuciones que cada lector hace en el proceso de lectura. Goodman (1982) llama a la lectura un «juego de adivinanzas psicolingüístico» (*a psycholinguistic guessing game*), en el cual los lectores ‘adivinan’ o predicen el significado del texto sobre la base de una información textual mínima y un uso máximo de conocimientos existentes activos. Smith (1971) argumenta que factores como: la experiencia del lector en el proceso de lectura, el conocimiento previo sobre el contenido del texto, la familiaridad con las estructuras y modelos de su lengua y de los géneros específicos de textos, así como conocimientos generalizados del mundo y conocimientos sobre la materia o el tema específico, son mucho más importantes que el texto mismo para el éxito en el proceso de lectura. Consistente con esto, Smith (1971) asegura que mientras más información textual tiene el lector cuando lee, menos información visual necesita, y viceversa. La Figura 3 muestra el modelo descendente.



Figura 3. Modelo descendente

Una aseveración típica del modelo descendente puede encontrarse en Schank y Abelson (1977), quienes argumentan que para comprender el lenguaje natural es necesario seguir una regla muy simple: partir de un análisis descendente haciendo predicciones; el entender está basado en las expectativas del lector y es solamente cuando estas fallan o no funcionan que el procesamiento ascendente da comienzo.

Sin embargo, en la actualidad muchos psicólogos y psicolingüistas cuestionan la utilidad del conocimiento previo y de la teoría de los esquemas en el proceso de comprensión de la lectura y se preguntan cómo los conocimientos previos adecuados son llamados de la memoria del lector y cómo se usan para comprender. Estos problemas han sido un incentivo poderoso para la investigación del proceso y el producto de la comprensión de la lectura en primera y segunda lenguas.

La investigación reciente tiende a enfatizar la importante contribución del procesamiento ascendente, es decir, el que es impulsado por la información en el texto (*data*) y el papel de este procesamiento en la fluidez en la lectura. En particular, se han hecho numerosos estudios del movi-

miento de los ojos, utilizando instrumentos sofisticados, y en estos se ha demostrado consistentemente la importancia del procesamiento rápido y automático de la mayoría de las palabras en una página. Un cálculo estimado es que los lectores eficientes procesan 80% de las palabras de contenido y 40% de las palabras funcionales cuando leen en inglés. Lo que distingue a los lectores eficientes de quienes no leen con fluidez no es el número de letras incluido en cada fijación de la mirada (*fixation*) cuando leen, ni el número de fijaciones que necesitan para leer una página, sino la duración de cada fijación y la velocidad con la que saltan de una fijación a la otra, es decir, la automaticidad del reconocimiento de palabras y los procesos que ocurren durante cada fijación de la mirada. Los lectores eficientes son rápidos y precisos para reconocer palabras.

De hecho, ni el enfoque ascendente ni el descendente son caracterizaciones adecuadas del proceso de lectura. Los modelos que toman en cuenta las investigaciones anteriores y que mejor describen este proceso se llaman *modelos interactivos*. En estos cada componente del proceso de lectura puede interactuar con cualquier otro componente ya sea ascendente o descendente y de manera paralela.

El modelo de Rumelhart (1977) describe los mecanismos que permiten que los conocimientos previos, ya sean lingüísticos o de otra índole, interactúen con el *input visual*. En este modelo una hipótesis final sobre el significado de un texto dado se sintetiza de múltiples fuentes de conocimiento interactuando continua y simultáneamente. Por otra parte, Stanovich (1980) ha desarrollado un modelo interactivo compensatorio en el cual el grado de interacción entre componentes depende de algún déficit en el conocimiento de componentes individuales, en donde la interacción ocurre para compensar este déficit. Así, los lectores con poca habilidad para reconocer palabras usan sus conocimientos del mundo para compensar su debilidad lingüística.

Aunque el modelo de Goodman es a menudo caracterizado como descendente, Goodman mismo rechazó esa etiqueta y argumentó que su modelo asume que la meta de la comprensión es la construcción de significado, y esto requiere el uso interactivo de claves gráficas: fónicas, sintácticas y semánticas. Los lectores no son identificadores pasivos de letras y palabras, sino constructores activos de su propio conocimiento. Goodman ve la lectura como un proceso complejo de muestreo (*sampling*) del texto para encontrar claves gráficas, de predicción de estructuras gramaticales

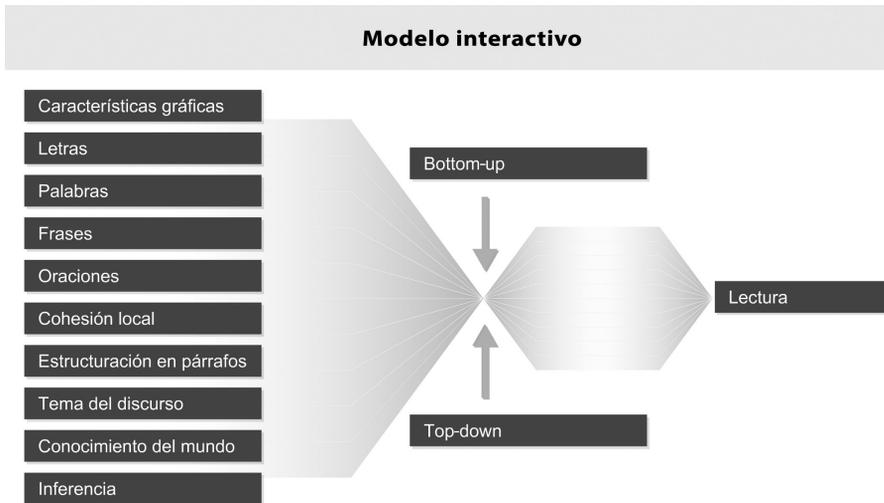


Figura 4. Modelo interactivo

y de su significado, de confirmación de la validez de las hipótesis propuestas y de corrección de hipótesis tantas veces como sea necesario mientras el muestreo continúe.

Describiendo someramente el modelo de Goodman y partiendo de la idea de que el proceso de la comprensión empieza en la mente del lector, ofrecemos una lista con las proposiciones que se desprenden de este modelo.

- Una lectura eficiente no es el resultado de la identificación de todos los elementos del texto.
- Hay un proceso selectivo de parte del lector.
- Este proceso selectivo involucra el uso parcial de pistas lingüísticas mínimas.
- Una lectura eficiente es el resultado de la habilidad del lector de seleccionar pocas pero productivas pistas lingüísticas.
- El lector busca en su memoria pistas sintácticas, semánticas y fonológicas relacionadas con lo que lee.
- El lector no lee palabra por palabra, trata de inferir significados.
- Formula hipótesis sobre el contenido.
- Busca en el texto los elementos de vocabulario y sintaxis que confirman sus hipótesis.

- Finalmente confirma o no sus suposiciones y cuando hay inconsistencia, regresa y lee nuevamente. Después reinicia el ciclo.
- Goodman dice que la inferencia y las hipótesis que se formulan al leer hacen que la lectura se asemeje a un ‘juego de adivinanzas’.

Los lectores menos eficientes a menudo tienen problemas con las palabras y sus significados y con aspectos discursivos y pragmáticos. Tobio (2010) considera que es necesario aceptar las tesis primarias de Goodman, ya que han sido respaldadas por investigación y práctica en el área. En el caso del alumno de lengua extranjera, este realiza un gran esfuerzo cognitivo en su afán de extraer la información del texto. Asimismo, se ayuda del uso de estrategias tales como el muestreo lingüístico y el uso del contexto para hacer inferencias a fin de poder comprender aquellas partes del texto que no entiende, compensando así su falta de conocimiento del código. De esta manera, añade Tobio (2010), el alumno al ir evolucionando en el aprendizaje de la lengua extranjera va dejando atrás estos apoyos.

Por su parte, los modelos psicolingüísticos tradicionales como el de Smith argumentaban que estos lectores necesitaban arriesgarse a proponer significados, pero el punto de vista actual sugiere que estos lectores no son eficientes en el procesamiento ascendente y que adivinar no arregla esta deficiencia. Lo que estos lectores necesitan es un eficiente reconocimiento automático de las palabras. Y, para lograr esta automaticidad, el lector debe tener los conocimientos lingüísticos necesarios y una práctica extensa en la lectura tanto en lengua materna como en la lengua extranjera de su interés. Si se desea profundizar sobre los diferentes modelos a lo largo de los años, Tobio (2010) ofrece una explicación más desarrollada.

Factores que intervienen en la lectura de una segunda lengua

Existen dos grupos de variables o factores que los investigadores han estudiado para entender mejor el proceso de leer. Sin duda, ningún proceso es dicotomizado tan fácilmente, sin embargo, para poder aproximarse a su entendimiento puede ser útil percibirlo en dos grandes integrantes de la lectura: el lector y el texto. Es decir, qué factores inherentes al lector y qué factores inherentes al texto intervienen en el proceso.

Si nos acercamos al lector, podríamos decir que sus *conocimientos previos* tienen un papel importante, así como la *motivación* y los *propósitos* al

querer leer un texto. Si le damos un giro a su papel como lector activo, entonces podríamos preguntar qué tan eficiente es como lector, qué *estrategias* utiliza y qué *habilidades* emplea. Huelga decir que las *variables atributivas* y sus *características físicas* intervienen en este proceso. A continuación mencionaremos con más detalle cada uno de los factores anteriores.

Cuando hablamos globalmente de los conocimientos previos, entramos al estudio de la *teoría de los esquemas*, que ya mencionamos en los modelos de lectura y que más adelante se verá con más amplitud y profundidad (capítulo 2). En este espacio solo se incluye como un factor importante en el proceso de lectura. Dicha teoría postula que las estructuras mentales del lector se ajustan y combinan al ir leyendo al igual que los conocimientos acerca del tema dependiendo también del tipo de texto. Asimismo, la información lingüística con la que cuenta el lector le ayuda a procesar el texto para comprenderlo. Una de las estudiosas de estos llamados esquemas es Carrell (1983), quien distingue entre *esquemas formales* y *esquemas de contenido*. Los primeros son aquellos inherentes al conocimiento de la lengua, tanto la materna como la extranjera o segunda lengua; el conocimiento acerca del tipo de texto, así como los conocimientos metalingüísticos y de metacognición, obviamente incluyendo el proceso de lectura. Los segundos son los esquemas de contenido, es decir, qué tanto se conoce del tema, del área o del contenido mismo del texto para que ayude a la comprensión y compense la falta de conocimientos lingüísticos con conocimientos del contenido (Rumelhart, 1985; Bransford, Stein & Shelton, 1984). En este acercamiento a los esquemas de contenido se mencionan también el conocimiento del mundo y el conocimiento cultural.

Si percibimos a la lectura como una habilidad para resolver problemas entran en juego otros factores que involucran al lector, como las estrategias y habilidades que utiliza al enfrentarse a algún problema que plantee el texto. Es difícil pensar que un proceso tan interno como es la lectura pueda escudriñarse y aislarse en estrategias y habilidades particulares, pero ha sido mediante la aproximación al estudio de estos procesos como se ha podido contemplar el comportamiento del lector e identificar ciertos procesamientos similares que logran que la comprensión sea más efectiva.

Se habla también de la motivación del lector, del propósito al leer, la relación de 'afecto' o el 'rechazo' que se establezca con el texto como factores que afectarán en algún grado la comprensión del texto que se lee. Este lector y sus características físicas también influyen en el proceso, por esto

se han realizado estudios sobre el movimiento de los ojos, la memoria a corto, mediano y largo plazos y la edad del lector; estudios de género para saber quién lee de manera más eficiente, las mujeres o los hombres, estudios sobre la rapidez en el reconocimiento de palabras, la ansiedad, la inteligencia, la clase social. Todas estas son variables que influyen en la lectura. También interviene la sofisticación del lector como lector, es decir, sus habilidades metacognitivas tales como: el reconocer la información más importante de un texto, ajustar la rapidez de la lectura, ir cuestionando la información del texto, monitorear el reconocimiento de la información y reconocer o no la información.

Los factores que intervienen en la lectura y que tienen que ver con las características propias del texto mismo incluyen aspectos del contenido del texto, de su tipo o género, de la estructura del texto y de la estructura de las oraciones, del léxico, del formato, la tipografía, la relación que establece el texto con el exterior, así como el medio en donde el texto es presentado.

Ya cuando hablamos del lector, mencionamos que su conocimiento sobre el tema influía en su comprensión. Al hablar del texto en sí, también ha habido estudios sobre cómo cuantificar la densidad de la información del texto y a grandes rasgos se ha podido aproximar la idea de que a temas más abstractos los textos serán más difíciles y a temas más concretos o familiares serán más fáciles de leer. Si la información es explícita no requerirá que el lector infiera constantemente. Los estudios no han sido concluyentes y por tanto no existe un procedimiento para plantear que un texto sea difícil o fácil por alguna razón exclusivamente a partir del contenido.

Acerca del texto surgen preguntas sobre tipo, género y organización del texto (Swales, 1990). Se dice, por ejemplo, que los textos expositivos contienen descripciones que los hacen más fáciles que los narrativos. Se dice también que si el lector está familiarizado con el tema, la forma de organización y la estructura de un tipo de texto, lo leerá de manera más eficiente. También el autor incluye en este rubro la distinción entre textos literarios y no literarios, no para cuestionar su valor intrínseco, sino para dar a cada cual su justo valor. Tradicionalmente se asume que los textos literarios son de alguna manera más difíciles de procesar, ya sea por las múltiples posibles interpretaciones o por el rango lingüístico más amplio, sin embargo algunos autores difieren pues dicen que lo que hace el lector es seleccionar otras estrategias para procesarlos (Zwann, 1993).

Los estudios sobre la organización del texto se refieren a la relación entre párrafos y si estas relaciones están claramente señaladas. Estos estudios mencionan que si los textos están organizados de acuerdo a una secuencia y si la descripción de eventos u objetos es consistente con la organización del espacio, entonces serán más fáciles de procesar. Según estos estudios (Meyer, 1975), los escritores organizan sus escritos en cinco tipos de texto expositivo: listados, causa-efecto, problema-solución, comparación y descripción. En este rubro son importantes los conceptos de cohesión y coherencia textual, en donde están incluidas las variables ‘tradicionales’: sintaxis y el procesamiento de la variedad de tipos de oraciones y estructuras gramaticales, los estudios sobre palabras de ‘contenido’ y de ‘función’; el vocabulario como elemento que consistentemente tiene un efecto en entender textos y el contexto. En este último factor mucho se ha dicho de ‘entrenar’ al lector a adivinar a partir del contexto, sin embargo en muchas ocasiones el contexto no da la solución a los requerimientos de inquietud o desconocimiento del lector. De estas variables han surgido los estudios sobre la legibilidad textual (*readability*), cuya premisa es la densidad, longitud de oraciones y palabras que pudieran ser indicadores de facilidad textual (Davies, 1984).

Otro conjunto de variables que influyen en la lectura tienen que ver con características tipográficas y de formato debido a razones de percepción. La inclusión de información no verbal, fotografías, tablas, gráficas, pueden ayudar al lector, sin embargo, en algunos casos estos elementos no tienen relación directa con el contenido del texto y podrían sólo distraer. Finalmente, el medio en que se obtiene el texto, un medio impreso o un medio por ‘pantalla’ afectará necesariamente cómo se lee y cómo se procesa. Estudios al respecto se han realizado por el impacto de los medios virtuales a la disposición del lector (Oltman, Stricker & Barrows, 1990).

Como podemos apreciar después de esta breve exposición, la lectura es un proceso más que complejo que involucra una serie de operaciones cognitivas simultáneas para lograr la comprensión de un texto ya sea en lengua materna o en lengua extranjera. Los factores anteriormente mencionados inciden en la lectura en ciertos momentos y de manera diferente en cada alumno. Asimismo, pueden llegar a ser determinantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia para todo profesor de informarse y conocer acerca de la teoría de este proceso, los tipos de investigaciones realizadas y la forma de relacionar la teoría con la práctica

pedagógica en aras de facilitarle al alumno la comprensión de un texto en una segunda lengua.

Preguntas para reflexionar

- ¿Cómo puedo definir con mis propias palabras el proceso de lectura?
- ¿Cómo se ha ido concibiendo y reconceptualizando este proceso por diferentes expertos en el área de lectura?
- De los factores que intervienen en el proceso de lectura, ¿cuáles considero que son los más relevantes?

Referencias

- Adams, M. J. & Collins, A. (1979). A schema-theoretic view of reading. En R. O. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 1-22). Norwood, NJ: Ablex.
- Aebersold, J. A. & Field, M. L. (1998). *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. (1984). Introduction. En J. C. Alderson & A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a foreign language* (pp. XV-XXVIII). Nueva York: Longman.
- Bransford, J. D., Stein, B. S. & Shelton, T. (1984). Learning from the perspective of the comprehender. En J. C. Alderson & A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 28-47). Nueva York: Longman.
- Carrell, P. (1983). Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 4(1), 21-40.
- Carrell, P. (1988). Introduction. En P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 1-7). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A. (1984). Simple, simplified and simplification: What is authentic? En J. C. Alderson & A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 181-195). Nueva York: Longman.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain*. Nueva York: Viking Penguin.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(1), 126-135.
- Goodman, K. S. (1969). Analysis of oral reading miscues: applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, 5, 9-30.

- Goodman, K. S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. En P. Pimsleur & T. Quinn (eds.), *The psychology of second language learning* (pp. 135-142). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K. S. (1982). Revaluing readers and reading. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 1 (4), 87-93.
- Kintsch, W. (1977). *Memory and cognition*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Kolers, P. A. (1969). Reading is only incidentally visual. En K. S. Goodman & J. T. Fleming (eds.), *Psycholinguistics and the teaching of reading* (pp. 8-16). Newark, DE: International Reading Association.
- Meyer, B. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland.
- Murdock, B. B. (1977). The retention of individual items. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 519-533.
- Oltman, P. K., Stricker, L. J. & Barrows, T. S. (1990). Analyzing test structure by multidimensional scaling. *Journal of Applied Psychology*, 75, 21-27.
- Rumelhart, D. E. (1977). Towards an interactive model of reading. En S. Dornic (ed.), *Attention and performance* (vol. 6, pp. 573-603). Nueva York: Academic Press.
- Rumelhart, D. E. (1985). Towards an interactive model of reading. En H. Singer & R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 722-750). Newark, DE: International Reading Association.
- Schank, R. C. & Abelson, R. (1977). *Plans, scripts, goals and understanding*. Hillsdales, NJ: Erlbaum.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Swaffar, J. K., Arens, K. M. & Byrnes, H. (1991). *Reading for meaning: an integrated approach to language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tobio, C. L. (2010). *La relación de la lectura extensa en inglés con el desarrollo de la habilidad lectora en estudiantes universitarios hispanohablantes*. Tesis de doctorado en Lingüística. México: UNAM.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Wardhaugh, R. (1969). *Reading: a linguistic perspective*. Nueva York: Harcourt, Brace and World.

Zwann, R. A. (1993). *Aspects of literary comprehension: a cognitive approach*. Filadelfia, PA: John Benjamins.