

TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LECTURA Y CONOCIMIENTO METATEXTUAL

En estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior

GERARDO HERNÁNDEZ

Resumen:

En este trabajo se abordan las teorías implícitas de la lectura y el conocimiento metatextual en estudiantes de escuelas públicas de tercer grado de los siguientes niveles: secundaria, bachillerato y de dos carreras universitarias (Química y Letras hispánicas). Como estrategia metodológica se aplicaron entrevistas semi-estructuradas. Los resultados demostraron cambios cualitativos en los grados analizados; entre ellos, diferencias debidas a factores evolutivos específicos de dominio y educativos. Sobre el conocimiento metatextual, los estudiantes menores demostraron una epistemología que enfatiza la función transmisiva de los textos mientras que los de Letras manifestaron una basada más en la función generadora y dialógica-comunicativa. Sobre las teorías implícitas de lectura se identificaron tres variedades: la reproduccionista que fue característica de los estudiantes de secundaria, la interpretativa que empezó a emerger en los de bachillerato y predominó en los de Química, y la constructiva que fue mayoritaria en los de Letras.

Abstract:

This project addresses the implicit theories of reading and metatextual knowledge among third-year students in public secondary school, high school, and in two university majors (chemistry and Hispanic literature). As a methodological strategy, semi-structured interviews were held. The results showed qualitative changes in the analyzed years, including differences due to educational and specific developmental factors of mastery. In metatextual knowledge, the youngest students revealed an epistemology that emphasizes the transmitting function of texts, while the college students manifested an epistemology based on the generating and dialogic/communicative function. Three varieties of the implicit theories of reading were identified: the reproductionist variety characteristic of secondary school students, the interpretative variety that was beginning to emerge among the high school students and predominated among the chemistry majors, and the constructive variety found among most of the literature majors.

Palabras clave: comprensión de lectura, estudiantes, psicolingüística, teorías, México.

Keywords: reading comprehension, students, psycholinguistics, theories, Mexico.

Gerardo Hernández Rojas es profesor titular del Departamento de Psicología Educativa, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Av. Universidad 3004, Facultad de Psicología, Edif. B, Cub. 30, Col. Copilco Universidad, delegación Coyoacán (CU), 04300, México, DF. CE: gehero@yahoo.com. Agradezco las lecturas y sugerencias al presente artículo de Evelyn Sánchez y Minerva Ramírez.

Introducción

Los estudios sobre la comprensión lectora tienen ya una sólida tradición de más de cinco décadas de investigación en la psicología. El indiscutible progreso de esta área de conocimiento en los últimos años ha estado determinado por la aparición de estrategias metodológicas cada vez más sofisticadas para analizar los textos (por ejemplo, el análisis proposicional, las gramáticas de historietas, el conocimiento de los géneros discursivos expositivos y argumentativos, etc.), por el desarrollo de nuevas técnicas para investigar los procesos y factores involucrados (los reportes verbales, etc.) y por la incorporación de marcos conceptuales y metodológicos provenientes de otras disciplinas (la lingüística, el análisis del discurso, etc.) (García, 2006; Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2000; Parodi, 2002; van Dijk, 2000). Como consecuencia de la investigación generada se han logrado desarrollar importantes modelos para explicar la comprensión lectora, dentro de los que destacan los de explicación simbólica e interactivo-constructivista tales como el modelo psicosociolingüístico de van Dijk y Kintsch (1983), el de la construcción de estructura de Gernbacher (1990) y el constructivista de Graesser (Graesser, Millis y Zwaan, 1997).

Con una intención más cercana al ámbito educativo, de igual forma, en los últimos treinta años se desarrolló la línea que permitió caracterizar a la comprensión lectora como una actividad estratégica y autorregulada (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Solé, 1992). A partir de esta línea de trabajo se ha documentado, con cierto grado de detalle, el relevante papel de las distintas actividades estratégicas (específicas y autorreguladoras) en la comprensión lectora. También se han identificado las diferencias de tipo estratégico y de autorregulación entre los lectores más habilidosos y aquellos que no lo son. Éstos y otros estudios pronto dieron frutos e, incluso, permitieron generar propuestas de intervención sobre cómo mejorar el proceso de lectura, con distintas poblaciones y en diferentes niveles educativos.

Sin embargo, un aspecto poco abordado en este dominio lo constituye el modo en que los lectores se representan o conceptualizan la comprensión de textos, aspectos referidos a las teorías implícitas o las epistemologías de la lectura, según el esquema teórico de que se trate. Algunos investigadores que han indagado la temática conocida como “epistemología del texto” (Cunningham y Fitzgerald, 1996) sostienen como una de las tesis principales la idea de que los lectores construyen representaciones sobre la lectura y que éstas manifiestan diferencias individuales. Una segunda tesis

aduce que dichas representaciones construidas influyen en forma importante en las actividades y experiencias que los lectores tienen con los textos (Hofer, 2001; Schraw y Bruning, 1996).

En este sentido, Schraw y Bruning (1996), siguiendo a otros autores como Bogdan y Straw (1990), han identificado tres epistemologías o tipos de conceptualizaciones sobre la lectura: *a) el modelo de transmisión (T), b) el modelo de traducción (Tr) y c) el modelo transaccional (Ts)*. Tales representaciones son sistemas compuestos por un conjunto de creencias epistémicas esencialmente de naturaleza implícita, es decir, no necesariamente conscientes. Según el modelo T, se considera que el significado de los textos es *transmitido directamente del autor al lector* de modo que este último sólo tiene que “exponerse al texto” para captar su sentido. Se entiende así a la lectura como un acto simple de recepción/transmisión del significado siendo el texto un simple vehículo entre autor y lector. Por su parte el modelo Tr supone que *el significado reside en los textos*, relativizándose las intenciones del autor y las habilidades del lector para construir interpretaciones alternativas. El texto posee, explícita o implícitamente, significados y el lector debe decodificarlos o descifrarlos (traducirlos “objetivamente”), sin hacer referencia a sus experiencias previas, a las intenciones del autor o al contexto cultural en que fue hecho para poder entenderlo. Por último, de acuerdo con el modelo Ts, el significado del texto es construido gracias a las transacciones entre un lector y el contexto particular en que ocurre; los lectores que se guían por este modelo consideran que comprender no es recibir el significado desde el texto sino que éste requiere ser *construido*, de modo que un mismo texto puede interpretarse de manera diferente por distintos lectores, independientemente de las intenciones del autor o del contenido del texto. En este último caso, se visualiza el acto lector como un proceso subjetivo-constructivo más que como una simple recepción del significado comunicado por el autor o la mera traducción objetiva del significado encontrado en el texto.

Como una investigación prototipo de esta línea, Schraw y Bruning (1996) realizaron un estudio para examinar los modelos de conceptualización lectora y su papel en el acto lector (comparación de la conjunción de los modelos T/Tr *versus* el modelo Ts). Estos autores trabajaron con 154 estudiantes universitarios de diferentes grados, básicamente por medio de un instrumento de autorreporte sobre las creencias del lector. Así, luego de pedirles que comprendieran textos expositivos de aproximadamente 800 palabras, realizaron algunos análisis cuantitativos en los que demostraron,

primero, la plausibilidad de los modelos de conceptualización definidos y las creencias típicas asociadas con ellos y, segundo, la evidencia de que la asunción de alguno de los modelos por parte de los lectores se asociaba con una forma diferente de aproximación a las tareas de comprensión y valoración de los textos leídos. Respecto de las diferencias encontradas entre quienes asumían uno u otro de los modelos implícitos de lectura se encontró que los estudiantes que se guiaban por el modelo Ts: a) fueron capaces de recordar más información de los textos que aquellos quienes lo hacían por el modelo T/Tr; b) hicieron un mayor uso de sus conocimientos y experiencias previas en la tarea de comprensión; y c) realizaron más interpretaciones personales y críticas de los textos leídos.

En otro estudio posterior, Schraw (2000) exploró cómo los modelos Tr y Ts de estudiantes universitarios (n=247) influyeron en la construcción del significado cuando leyeron textos narrativos (un cuento de J. L. Borges). Se utilizó una metodología similar por medio de la aplicación inicial del instrumento de creencias del lector, luego contestaron un cuestionario sobre las ideas principales del texto leído y, por último, elaboraron un ensayo escrito sobre el mismo en el que se les pedía dar una interpretación y exponer sus opiniones personales. Los resultados replicaron los hallazgos de la investigación anterior. Se encontró que entre los participantes que asumieron uno u otro de los modelos conceptuales se presentaron algunas diferencias relevantes. Por ejemplo, los que se adhirieron al Ts realizaron un número mayor de inferencias temáticas y críticas (llamadas por otros: extratextuales, ver García, 2006) que los que asumieron el Tr; también los sujetos del modelo Ts demostraron mayor capacidad para elaborar interpretaciones de los textos que manifestaban un alto nivel de actividad constructiva.

A pesar de que las investigaciones de Schraw y su equipo muestran un importante avance sobre la caracterización de los modelos conceptuales de lectura como teorías implícitas construidas por los sujetos, no arrojan luz sobre otros aspectos como, por ejemplo, las posibles diferencias evolutivas que pudiesen encontrarse en este dominio. En otros dominios (por ejemplo, el aprendizaje), con sujetos de diferentes edades o experiencias escolares, se ha demostrado que las concepciones del conocimiento y del aprendizaje son cualitativamente distintas, incluso ha sido posible identificar algo parecido a un cierto patrón de desarrollo específico de dominio (Hofer, 2001; Pozo, 2000; Pozo, Scheuer, *et al.*, 2006). De igual modo, en las investigaciones actuales sobre la metacognición se ha demostrado que ocurren cambios

graduales en al menos dos sentidos, posiblemente asociados con patrones de desarrollo: *a*) en el nivel de explicitación (de lo implícito a lo más explícito) y *b*) en la complejidad (expresados en forma de teorías) (ver Schraw y Moshman, 1995; Mateos, 2001).

Las anteriores y otras cuestiones inspiraron la presente investigación. En principio, el interés central de este trabajo fue estudiar las posibles teorías de lectura que poseen los estudiantes en el entendido de que éstas tienen las siguientes características: son conjuntos de representaciones más o menos organizados o articulados sobre algún dominio de conocimiento (en este caso la lectura), son construcciones implícitas (no necesariamente conscientes), en parte personales (subjetivas) y en parte culturales (se construyen en escenarios socio-culturales), tienen funciones pragmáticas y adaptativas (tener éxito) y se supone que pueden tener un papel mediatizador en las actividades que realizan los sujetos (en este caso, en la actividad lectora) (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). En tal sentido, el problema clave del presente trabajo puede resumirse en las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué tipo de teorías implícitas de lectura (epistemologías personales) poseen los estudiantes de secundaria, bachillerato y de estudios profesionales provenientes de dos carreras universitarias (Química y Letras)?, ¿qué características tienen estas teorías implícitas?

Derivado de lo anterior, se intentó ir más allá y explorar los posibles cambios evolutivos en estas teorías implícitas de lectura tal y como lo sugieren, por ejemplo, algunos otros marcos explicativos como la teoría de las redescripciones representacionales (Karmiloff-Smith, 1994) y las más recientes teorías metacognitivas (Schraw y Moshman, 1995; Mateos, 2001). Por ello, otra pregunta de interés del presente trabajo es la siguiente: ¿Existen diferencias evolutivas específicas de dominio en las teorías implícitas de lectura de los tres niveles de escolaridad considerados en el estudio?

Por último, en la investigación se consideró otro aspecto que pretendió darle un matiz más allá de lo que hasta ahora se ha dicho. Se quiso indagar sobre las diferencias entre dos grupos de estudiantes universitarios del mismo nivel escolar provenientes de dos comunidades educativo-culturales distintas (Química y Literatura y letras hispánicas) que poseen sus propios géneros textuales y que capacitan a los estudiantes de manera diferente para acercarse a los textos en las actividades de lectura (Cassany, 2006; Hernández, 2005). Dentro de esta veta de investigación del estudio se requiere de un marco interpretativo que está más allá de la influencia del

simple factor evolutivo específico de dominio y que posibilita el uso de un discurso explicativo de corte más educativo y sociocultural.

El estudio¹

Los y las participantes

Se trabajó con 24 estudiantes² provenientes de distintas escuelas públicas de la Ciudad de México. Todos fueron participantes voluntarios y se distribuyeron de la siguiente forma:

- Seis estudiantes de tercero de secundaria de escuelas diurnas oficiales. Edad promedio: 14 años y 2 meses.
- Seis estudiantes de quinto semestre de bachillerato pertenecientes al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. Edad promedio: 17 años y 6 meses.
- Seis participantes de la Facultad de Química de la UNAM, pertenecientes a la carrera de Química. Todos alumnos de quinto semestre. Edad promedio: 21 años y 1 mes.
- Seis participantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, pertenecientes a la carrera de Literatura y letras hispánicas. Todos alumnos de quinto semestre. Edad promedio: 21 años y 7 meses.

De cada grado escolar, la mitad fueron hombres y la mitad mujeres. Se trabajó con estos grados para explorar los posibles cambios en la adolescencia y la adultez temprana en la construcción de sus teorías implícitas de la lectura y de su conocimiento metatextual. Se presume que los cambios más importantes en las teorías implícitas aparecen en los grados considerados. Como ya se ha dicho, respecto al nivel superior se decidió conformar dos grupos (los estudiantes de Química y Literatura y letras hispánicas) para indagar las posibles diferencias en sus teorías implícitas dado que se supone que ambos grupos pertenecen a comunidades académicas distintas y utilizan los textos de un modo diferente (los de Química de forma “instrumental” como parte de su quehacer académico y los de Letras como uno de sus “objetos de estudio” principales).

Estrategia metodológica utilizada

La entrevista semi-estructurada. Se utilizó una entrevista semi-estructurada constituida por una serie de preguntas básicas para la exploración de cono-

cimiento metatextual (el conocimiento y conceptualización que tienen sobre los textos) y sobre nociones centrales de la conceptualización de la comprensión lectora (ver tabla 1). Antes de llegar a la versión definitiva de la entrevista se probaron dos versiones previas en sendos trabajos de piloteo para calibrar el grado en que las preguntas permitían explorar las temáticas mencionadas. Se hicieron entrevistas individuales para cada participante. Antes de iniciarlas, se les pidió a cada uno de ellos que trataran de contestar a las preguntas que se les plantearían lo mejor posible (“lo que ellos pensarán al respecto”) aduciendo que no se les cuestionaría en nada sobre su posible veracidad. De igual modo, para darles confianza se les dijo que la entrevista abordaría temas que “ellos conocían muy bien” y sobre los cuales podrían dar su punto de vista (tales como los textos y la lectura de comprensión).

TABLA 1

*El guión de la entrevista***Introductorias**

- ¿Te gusta leer textos (hacer lecturas)?/¿Qué textos te gusta leer?
- ¿Te gusta escribir textos?/¿Cuándo escribes textos?
- ¿Qué te gusta más leer o escribir? ¿Por qué?

Conocimiento metatextual

- Para ti, ¿qué es un texto/escrito?/¿Cómo podrías definirlo?
- ¿Conoces diferentes tipos de textos/escritos?/ ¿Como cuáles conoces?
- ¿En qué se parecen y en qué son diferentes los textos que mencionaste?
- ¿Cuáles características/partes de los textos son las que te parecen más importantes?/ ¿Y las menos importantes?
- ¿Quiénes hacen los textos y por qué los hacen?
- ¿Para qué crees que sirven los textos?

Comprensión de textos**Indagación sobre aspectos de conceptualización de la comprensión**

- ¿Qué es comprender un texto?/¿En qué consiste comprender un texto?
- ¿Qué papel juega el lector/el autor/el texto en la comprensión de los textos?
- ¿Podemos hablar de diferentes modos/niveles de comprensión de un texto?/¿Por qué?/ ¿En qué se distinguen?
- ¿Un mismo texto puede provocar/generar la misma comprensión en diferentes lectores?/ ¿En qué sería diferente?/ ¿En qué sería igual?
- ¿Para qué sirve comprender los textos?/ ¿Qué utilidad tiene?
- ¿Qué cosas/factores pueden hacer fácil o difícil la comprensión?

A partir de las preguntas básicas se añadieron otras que podían variar con cada entrevistado, dependiendo de sus propias respuestas, con la intención de develar la complejidad y profundidad de su pensamiento (Delval, 2001; Ginsburg, 1997). Todo el interrogatorio de preguntas básicas y derivadas se trató de establecer en forma de diálogo coloquial. Cada entrevista fue audiograbada y posteriormente transcrita de forma íntegra para su análisis.

Resultados

El análisis cualitativo que se presenta fue realizado a partir de la lectura exhaustiva de los protocolos de las entrevistas de cada uno de los participantes. La lectura sistemática de las transcripciones junto con algunas notas realizadas durante la entrevista permitieron identificar algunas categorías y tendencias en los grados estudiados, que fueron centrales para el análisis. Por tanto, las categorías de análisis empleadas y las tendencias identificadas no fueron definidas *a priori*, sino que emergieron en gran parte como consecuencia del proceso inductivo y sistemático de lectura de los protocolos de entrevista; obviamente, las categorías fueron refinándose progresivamente a partir de cada una de las lecturas y de la identificación de aspectos relevantes que las conforman hasta llegar a su definición final.

Cada una de estas categorías, a mi modo de ver, permiten caracterizar el conocimiento metatextual y las teorías implícitas de lectura que los participantes poseen, así como establecer algunas diferencias entre los grados escolares estudiados; además, como veremos a continuación, muchas veces se complementan y permiten una descripción integrada, la cual se manifiesta de forma más plena durante las entrevistas (en varias respuestas a preguntas que se les hacen a los sujetos), aunque para llegar a ello hay que desmenuzar las respuestas a ciertas preguntas clave y luego observar la posible relación entre éstas. Por razones de espacio, en este trabajo sólo se presentaran aquellos resultados relevantes del conocimiento metatextual asociados con los aspectos referidos a la conceptualización de la comprensión, con el fin de dar cuenta de la naturaleza de las teorías implícitas de la lectura, que es su aspecto central.³

El conocimiento metatextual

La conceptualización de los textos

Un primer aspecto de interés dentro del conocimiento metatextual (Gombert, 1990), alude al modo de conceptualización que los participantes hacen

sobre los textos; es decir, la manera en que los participantes los conceptualizan y los entienden. Partiendo de esta idea, encontramos algunas diferencias entre los grados estudiados.

En los estudiantes de secundaria, bachillerato y los de la carrera de Química, de forma mayoritaria definieron a los textos como un simple conjunto o la suma de letras, palabras o ideas puestas por escrito. Obviamente, la forma en que lo expresan difiere entre grados en favor de los mayores, en tanto que agregan otra serie de ideas de mayor complejidad. Presento a continuación extractos de algunos diálogos de la entrevista⁴ que expresan este tipo de conceptualización en los estudiantes de secundaria y bachillerato.

Adriana (13:10; secundaria): —¿Para ti qué es un texto o un escrito? ¿Cómo podrías definir qué es un texto, qué es un escrito? *¿Texto?... Sí... Tal vez varias ideas que se juntan para hacer una lectura, para tener... como un fin de lo que es la lectura.*

Gonzalo (17:11; bachillerato): —Gonzalo, ¿para ti qué es un texto? ¿Cómo podrías definirlo? *Un escrito es donde se narra alguna historia, algún acontecimiento, y puede ser simplemente letras ¿Letras nada más? Letras que se unen para formar palabras y a la vez expresar ideas. ¿De qué se compone un texto? Sería nada más reafirmar o comentar que son varias palabras que te dan una idea a cerca de algún tema.*

Sin embargo, fue posible identificar algunas diferencias de grado entre los estudiantes de bachillerato y los de Química con respecto a los de secundaria, dado que los mayores, además, entienden que otra característica principal es que los textos poseen un arreglo sintáctico, un cierto orden que proporciona una coherencia y un sentido. Esta forma más elaborada de entender los textos, se manifestó casi en la totalidad de los estudiantes de bachillerato y de Química y fue bastante similar entre ambos grados. Por ejemplo, una conceptualización de mayor complejidad a la de los estudiantes de secundaria puede encontrarse en las respuestas de Teresa y en Nora, de bachillerato y de la carrera de Química respectivamente; además de señalar que un texto es información que conforma una idea o un tema, se añade que deben tener una cierta organización o estructura, a saber:

Teresa (17: 4; bachillerato): —¿Cómo podrías definir lo que es un texto? *Un escrito donde trae una cantidad de información acerca de una idea o, más que*

nada, algo que cuenta algo ¿De qué crees que se componga un texto? Siempre es así como de una introducción de lo que estás hablando, tratando de explicar en general de lo que es, ya después se va más a fondo para detallar más y llega un momento en que llegas a una conclusión.

Nora (21: 6; Química): —Nora ¿y para ti, qué es un texto..., un texto o un escrito? ¿Cómo lo podrías definir? *Pues algo que otra persona escribió para constatar un hecho o para expresar sus ideas.* —¿Qué otra cosa podrías decir de los textos? *Pues...* —¿Qué son? *Es un conjunto de palabras bien ordenadas para expresar una idea, dar un sentido.*

A diferencia de todos los anteriores, los estudiantes de Letras parecen proponer una definición que es de mayor complejidad estructural. Para ellos los textos, además de tener un contenido (ideas) y un orden (un arreglo y un sentido), tienen ante todo un cierto propósito comunicativo y están dirigidos a otras personas que son los posibles lectores. Estos últimos aspectos que aluden a la dimensión más comunicativa y pragmática (intencionalidad) de los textos, parece estar ausente en las conceptualizaciones de los estudiantes de secundaria, bachillerato y Química. Así, los de Letras sostienen que un texto, además de un tema y una “lógica” (orden y estructura), tiene una cierta intención o un propósito que se desea conseguir en los lectores, a saber:

Daniela (22: 1; Letras): —¿Para ti qué es un texto? ¿Cómo podrías definirlo? *Es una composición que no tiene que ser necesariamente literaria, puede ser un texto que hable de un tema científico, de un tema que hable de la vida cotidiana, un texto sociológico, entonces puede ser una composición que tenga cierta lógica dentro de sí mismo...* ¿De qué se compone un texto o un escrito? *El tema sobre el que se va a tratar, el objetivo hacia dónde nos va a llevar el texto, el lenguaje que se va a utilizar y el tratamiento que se va a dar al tema, el punto de vista del autor.*

Quiénes elaboran los textos y por qué son elaborados

Este rubro resulta de gran interés por las cuestiones que pone al descubierto. La mayoría de los estudiantes de secundaria y de bachillerato manifiestan que los textos los hacen “los que saben” y, en menor medida, “los que saben escribir”. Para ellos, cualquiera de estos dos agentes son los responsables de elaborar los textos y muchas veces son nombrados como “el autor” o “el

escritor” los cuales tienen una connotación especial que parece designar no a cualquier persona, sino aquel “que puede escribir libros porque sabe sobre temas o porque sabe cómo hacerlos”.

Cuando se les cuestiona sobre las razones o el porqué de su elaboración, tanto los estudiantes de secundaria como los de bachillerato señalan de forma mayoritaria que los hacen con la intención de “enseñar eso que saben”. En menor medida, ellos también declaran que los escriben por querer demostrar su interés por la escritura misma, o bien, por hacer alarde de sus habilidades conseguidas como escritores. Veamos algunos ejemplos de participantes de estos dos niveles educativos:

Andrés (14: 8; secundaria): —¿Quiénes hacen los textos y por qué los hacen? *Los especialistas de algún tema. ¿Y por qué crees que los hagan? Para enseñarnos lo que ellos ya saben, en forma de escritura. ¿Por qué nos dan a conocer lo que ellos saben? Sí... [...] para saber más de algún tema específico.*

Teresa (17:4; bachillerato): —¿Quiénes hacen los textos o los escritos y por qué los hacen? *Son escritores y los hacen porque tienen algún interés en eso porque les gusta hacerlo y porque tienen la habilidad para realizarlos.*

A diferencia de la situación anterior, si bien algunos de los estudiantes de Química siguen aceptando que los textos los hacen los que saben sobre algún tema o temas, otros de ellos manifiestan que todos somos capaces de hacerlos. Mientras que, de forma mayoritaria, los de Letras argumentan que todos somos autores potenciales sin necesariamente ser expertos en un tema o en saber escribirlos correctamente. En torno a las razones que ellos aducen sobre por qué los escriben, los estudiantes de Química siguen aceptando que la razón de escribir de “los que saben” se debe a su interés por enseñar o divulgar este conocimiento que se posee; en oposición, y fieles a la idea de que todos podemos ser escritores, los estudiantes de Letras arguyen que se escribe por el simple hecho de querer comunicarse con los demás. Tómese el lector el tiempo para escudriñar los siguientes extractos; el primero es de Agustín, quien manifiesta una idea oscilante entre que sólo los “autores” son los que escriben y la idea de que “todos podemos hacerlo”, el siguiente es de Carlos, que expone una idea firme de que los textos son escritos por cualquier persona para comunicarse con los demás por el hecho de participar en un proceso socio-comunicativo.

Agustín (21:11; Química): —¿Quiénes hacen los textos y por qué los hacen? *Los hacen escritores, lo hace la gente que tiene la necesidad de plasmar una idea, lo hace mucha gente; como ya había dicho, todo el mundo escribe y hay personas que les gusta más escribir que otras. Y la gente que hace el texto, es la que tiene la necesidad de comunicar algo, una idea, un trabajo, un sentimiento; pero al final yo creo que lo hace aquella gente que tiene necesidad de expresar algo.*

Carlos (23:8; Letras): —¿Quiénes hacen los textos y por qué los hacen? *Un texto puede hacerlo cualquier persona pero si se refiere a un texto especializado debe ser gente entendida en la materia; pero en general cualquier persona es capaz. ¿Y por qué se hacen los textos?, ¿por qué un autor o una persona cualquiera decide escribir? Yo creo que es algo natural de la vida humana el intentar comunicarse porque somos seres sociales y no podemos aislarnos, vivimos en comunidad y tenemos que comunicarnos.*

Las funciones principales de los textos

Para los estudiantes de secundaria y los de bachillerato, los textos parecen tener como función básica *proveer de información a los lectores*. De hecho, los estudiantes de Química y los de Letras también manifiestan estar de acuerdo en que ésta es una función indiscutible de los textos. Sin embargo, si el análisis se quedase nada más aquí, no nos percataríamos de las diferencias existentes en torno a otras cuestiones que, una vez identificadas, nuevamente vuelven a coincidir —como complementación— con algunas tendencias marcadas en el rubro anterior. Es ahí cuando una vez más empiezan a aparecer algunas diferencias entre los participantes mayores y los menores.

Los estudiantes de secundaria consideran que los textos tienen una importante función educativa, ya sea que los vean desde el punto de vista de los autores —para enseñar a los posibles lectores— o de los lectores —para aprender a partir de aquéllos—. De igual modo, en los de bachillerato también fue posible observar esta tendencia aunque menos acentuada dado que en sus opiniones empiezan a entrecruzarse otras funciones adicionales no necesariamente pedagógicas. Veamos algunos fragmentos para ilustrar lo antes dicho.

Delia (13:10; secundaria): —¿Y los textos para qué crees que sirvan? *Para aprender, para informarte de algunas cosas o simplemente para mejorar tu lectura.*

Juan (17: 5; bachillerato): –¿Para qué crees que sirvan los textos? ¿Qué utilidad tienen? *Los textos sirven para poder ayudar a la gente para que adquiera un mayor conocimiento, que no estén cerrados a una sola opinión sino que lo vean desde diferentes puntos de vista, desde (las) diferentes opiniones que tienen los autores de cada tema.*

De forma un tanto diferente, tanto los estudiantes de Química como los de Letras se refieren a la función comunicativa –con múltiples subpropósitos– como la principal utilidad de los textos. En este asunto no se manifiesta alguna diferencia entre ellos, salvo que los de Letras lo exponen con una mayor destreza porque parecen poseer más información al respecto.

Agustín (21:11; Química): –¿Para qué crees que sirvan los textos, Agustín? *Sirven para muchísimas cosas, pero en general yo siento que sirven para ampliar nuestra cultura, la visión del mundo, nuestra forma de pensar. Entre más se lee se tiene más criterio en relación a ese tema; para conocer y estar comunicados, informados de qué es lo que pasa.*

Aldo (20: 1; Letras): –¿Y en general para qué crees que sirvan los textos, qué funciones les atribuyes? *Yo me iría a la definición más básica: para comunicar lo que uno quiera, eso ya depende del contexto en el cual se esté dando la situación comunicativa; pero lo más básico para mí sería comunicar por necesidad externa al que crea el texto.*

Las conceptualizaciones de la comprensión lectora

Obviamente, en los niveles de escolaridad incluidos en este trabajo ya se da por entendido que la forma de conceptualización de la comprensión lectora está más allá del hecho de simplemente leer o descifrar lo que el texto dice. Estos estudiantes se centran más en el significado o las ideas que los textos comunican; sin embargo, es ahí donde se encuentran las diferencias.

Fue posible identificar, básicamente, tres categorías que corresponden a sendos modos de conceptualización que, ciertamente, en parte coinciden tanto con los trabajos realizados por R. Schraw (Schraw y Bruning, 1996) sobre los modelos conceptuales de lectura como con los realizados por el grupo de J. I. Pozo (Pozo, 2000) sobre las conceptualizaciones que estudiantes y maestros tienen sobre el aprendizaje y otros dominios en las que se manifiestan distintos tipos de “epistemologías ingenuas” (Hofer,

2001). Dichos modos de conceptualización, a mi modo de ver, son el núcleo central de las teorías implícitas de la comprensión de textos. De entre ellas, se identificaron tres con relativa claridad, éstas son las conceptualizaciones receptivo-reproductiva, interpretativa y constructiva.

La conceptualización *receptivo-reproductiva* de la lectura sostiene que comprender un texto consiste, básicamente, en reproducir o reflejar las ideas o el mensaje que el autor quiso poner en el texto que escribió. Tal modo tiende a prevalecer por completo en los estudiantes de secundaria y en poco más allá de la mitad de los de bachillerato estudiados en el presente trabajo. En general, quienes mantienen esta conceptualización se plantean el acto de comprender como un acontecimiento de recepción de ideas o significados, que tienen que “recuperarse” de los textos (ver más abajo el fragmento de Jorge y el de Teresa). Las posibilidades de diferir con el autor se plantean escasamente de modo que si ha ocurrido algo parecido a esto se debe, principalmente, a que la comprensión “no ocurrió de forma apropiada”. A continuación presento un trozo de la entrevista para ilustrar lo que se está argumentando.

Jorge (13: 10; secundaria): –Para ti Jorge ¿qué es comprender un texto? *Tratar de entender de qué habla ese texto, sí, más que nada saber de qué está hablando. ¿Cuándo tú comprendes un texto qué es lo que se te queda de él? De qué hablaba, qué me trataba de decir ese texto.*

Teresa (17: 4; bachillerato): –¿Qué es comprender un texto, cómo lo puedes definir? *Sería entenderlo y darle un significado apropiado... () entonces sería ver cómo va avanzando el texto y ver a qué se refiere exactamente. ¿Qué relación existe entre lo que tú comprendes de un texto y el texto mismo? Que muchas veces uno mismo trata de asociar lo que dice con otra cosa, a lo mejor el texto te quiere dar un determinado significado y tú igual y lo tomas, pero también tratas de asociarlo con otra cosa para que tú lo logres entender. ¿Alguna otra cosa más? Que debe tener la misma idea tanto de lo que uno comprende con lo del texto, porque de nada sirve haberlo leído; porque se supone que debes de tener un cierto conocimiento de lo que lees, entonces la relación sería como que sea lo mismo lo que dice el texto a lo que tú piensas... tener la misma idea.*

En consecuencia, el acto de comprender el texto se entiende como un proceso unidireccional del autor al lector y, por lo tanto, todo lo que éste

último debe hacer es intentar “entender el mensaje” para aprenderlo y, especialmente, para reproducirlo. Varios de los entrevistados comentan que la comprensión de un texto generalmente se realiza para ser valorada después, de modo que tiene que “reproducirse fielmente”, veamos el caso de Salvador, del nivel de bachillerato.

Salvador (18: 5; bachillerato): –¿Sal, para ti qué es comprender un texto?, ¿En qué consiste comprender un texto? *Saber de qué se trata, entender las ideas principales y secundarias, realmente saber qué fue lo que me dijo, saber sus partes y todo lo que realmente me quiso decir el texto.* ¿Cuando comprendes un texto qué relación existe entre tu comprensión y el texto? (...) *Muchas veces tu comprensión puede ser equivocada, tú dices que sí le entendiste pero la idea no es la que te quiere dar el texto.*

Para el caso de la conceptualización *interpretativa* de conceptualizar a la comprensión de textos, ésta apareció incipientemente en algunos estudiantes de bachillerato aunque también en la mitad de los de la carrera de Química de una forma más explícita. Sólo en dos estudiantes de Letras parece estar presente con una cierta claridad y explicitud.

Este modo interpretativo de conceptualización se caracteriza por reconocer que la comprensión es una actividad matizada subjetivamente; lo comprendido se llena de los marcos referenciales, conocimientos previos o sesgos del lector, de forma que éste es capaz de elaborar una versión propia, asumir un punto de vista o derivar una posible conclusión a partir de los significados que el texto le proporciona. A diferencia del modo anterior (receptivo-reproductivo), en el interpretativo pareciera sostenerse que el significado ya no está en el texto para simplemente ser recibido por el lector, sino que el significado ahora está en el lector, pero –y en eso se establece una diferencia con el modo de conceptualización constructivo– aun cuando se reconoce la carga subjetiva y personal de éste en lo que comprende, de cualquier manera se busca respetar lo que el autor quiso decir o expresar en el texto. Es decir, si bien se acepta más el papel activo del lector en la comprensión, éste se sigue subordinando, en gran medida, a lo que el autor quiso decir. En este caso, el papel del lector es de un intérprete del mensaje del autor. Según la muestra estudiada, este modelo de conceptualización se presenta ya en el bachillerato y predomina en la carrera de Química, por tanto, enseguida ofrezco un fragmento de entre-

vista de cada uno de estos niveles de escolaridad para respaldar y justificar su modo de entender la comprensión lectora.

Nora (17: 6; bachillerato): —¿Qué es comprender un texto Nora? *Es darle un énfasis a lo que está tratando de decir el autor es tratar de relacionarlo con lo que tú estás aprendiendo y haciendo referencia a lo que te está diciendo, no sé, para poder aprender mejor... ¿Así defines la comprensión? Sí, sería tratar de darle como tu propio enfoque a lo que estás leyendo.*

Erick (21: 4; Química): —Erick, ¿qué es comprender un texto? ¿En qué consiste? *Entender lo que el escritor nos está tratando de decir, más que nada sería eso y darle una interpretación personal. ¿Eso sería comprender un texto? Sí. ¿Cualquiera que éste sea? Sí, porque tienes que decir cómo lo interpretaste porque cada quien le da una característica propia de acuerdo a sus propias ideas.*

Por último, fue posible identificar un tercer modo de conceptualizar la comprensión que defino como *constructivo*, el cual sólo aparece en la mitad de los estudiantes de la carrera de Letras. Desde mi punto de vista, en este modo de conceptualización, como en el interpretativo, se sostiene que el significado no deviene enteramente del texto, sino que más bien es una construcción del lector. Este último puede ir más allá del texto sin ceñirse o restringirse a lo que el autor le propone; es decir, puede ir más allá en el sentido de poder hasta valorar o criticar al texto. Este modo de conceptualización también parece estar acompañado de la idea de que el significado o las ideas son representaciones elaboradas o construidas por el lector como consecuencia de la interacción con el texto (como en el modelo transaccional de Rosenblatt, 2002). De hecho, puede aceptarse que existe un continuo entre la versión constructiva y la interpretativa en la actividad elaborativa que se supone realiza el lector, pero la diferencia radica en que en el modo interpretativo se acepta sin dificultad la demarcación que el autor hace desde el texto sobre lo que tiene que comprenderse, mientras que en el constructivo pareciera que no.

Aldo (20: 1; Letras): —¿Para ti, qué es comprender un texto, cómo podrías definir en qué consiste comprender un texto? *Tal vez comprender un texto no sólo sería poder sacar las ideas principales de un texto o de lo que dice un autor sino el tener varias capacidades a partir de esa comprensión como poder reexpresarlas,*

reinterpretarlas, manipularlas, recrearlas [...] para mí eso sería la comprensión de un texto el poder manipular el texto a partir de la lectura que yo haga de él. [...] el texto existe en la medida de que hay lectores que puedan leerlo, comprenderlo, gozarlo, manipularlo, cambiarlo, trabajar con él.

Luis (22: 0; Letras): —¿Para ti qué es comprender un texto?, ¿cómo podrías definir qué es la comprensión de un texto? *La comprensión de un texto es para mí la experiencia que tienes con un texto, analizar las ideas que tiene el autor, sus puntos de referencia, cómo los defiende y lo comprendes a partir de que tú tienes una experiencia con tu realidad y lo pones en práctica porque de nada sirve analizar las ideas de un texto si tú no lo puedes poner en práctica y juzgarlas a partir de tu experiencia [...] yo interpreto lo que dice el autor y a partir de su interpretación hago una interpretación de sus ideas a partir de mi realidad entonces es una interacción de ideas de una persona que escribe algo y una persona que lo lee.*

En el cuadro 1 se presenta el modo en que se distribuyen los tres tipos de teorías implícitas en cada uno de los grupos escolares estudiados. Nótese las tendencias sobre cómo aparecen y desaparecen progresivamente dichos modos de conceptualización mostrados en cada uno de los cuatro grupos escolares.

CUADRO 1

Frecuencias de las teorías implícitas de lectura en los cuatro grupos estudiados

Escolaridad	Receptivo-reproductiva	Interpretativa	Constructiva
Secundaria	6	0	0
Bachillerato	4	2	0
Química	1	4	1
Letras	0	2	4

Funciones de la comprensión de textos

En torno a este rubro se pudieron identificar tres categorías sobre las posibles funciones que los participantes le atribuyeron a la comprensión lectora. La primera se asocia con entender la comprensión como un proceso cuya función principal es recibir la información por escrito para que ésta

sea, simplemente, conocida por parte del posible lector. Esta función fue muy mencionada, mayoritariamente entre los estudiantes de secundaria. Se entiende entonces que el acto lector sirve para recibir información y podría decirse que se describe con la frase de “leer para informarse”; una vez entendido lo que los textos dicen también puede re-transmitirse o compartirse (léase reproducirse) con otra persona. Veamos los casos de Adriana y Jorge para quienes las funciones de comprender textos consisten, simplemente, en informarse o entender los significados que portan.

Adriana (13:10; secundaria): —¿Para qué sirve comprender textos? *Saber de lo que trata la lectura [...]* ¿En tu vida diaria, en tu vida cotidiana qué utilidad tiene que tú sepas comprender textos? *Entender de qué es lo que indica o de qué se tratan.* ¿Y en tu vida escolar? *Igual entender de qué se tratan.*

Jorge (13:10; secundaria): —¿Para qué sirve comprender textos? ¿Qué utilidad tiene? *Sirve para que puedas entender y sepas lo que dice el texto y ya después se lo puedes dar a conocer a otra persona ya de lo que tú entendiste.*

Junto a la anterior se añade otra función donde se reconoce que el lector no sólo pretende adquirir información que el texto le presenta sino que por medio de ella es posible un “leer para aprender”. Aprender lo que el texto dice, incluso señalando que la lectura puede cumplir algo más que una simple función instruccional y alcanzar una función educativa más amplia, puesto que puede permitir que los lectores “crezcan como personas” o se “desarrollen más”. A diferencia de la función anterior, en esta concepción los significados contenidos en los textos en algo mejoran al lector; mientras que en la postura previa pareciera que los participantes de secundaria marcan un cierto alejamiento del texto, puesto que aun cuando ellos reconocen que éstos pueden ser fuentes de información importantes no por ello se acepta que por entrar en contacto con ellos dicha información se asimila y produce cambios en el lector. Esta función, que llamo educativa, fue muy mencionada entre los estudiantes del bachillerato, en los de Química y en algunos de Letras.

Teresa (17: 4; bachillerato): —¿Para qué sirve comprender textos? *Comprenderlo es así como entender lo que dice y muchas veces hay textos que te dan ciertos conocimientos, aprendes algo de ahí, entonces si lo comprendes es más*

fácil que los aprendas porque si no lo comprendes es así como “¿qué aprendizaje obtuviste?”.

Una noción un tanto similar de la función antes mencionada –sin marcar una diferencia estrictamente cualitativa– se identificó en algunos de los estudiantes de Letras (y en algunos de Química) para quienes la capacidad para comprender textos les es útil para aprender y, sobre todo, para entender mejor su realidad personal o circundante. Para ellos, lo aprendido por medio de los textos les proporciona un instrumental que les sirve para ver o entender de una nueva manera a las personas o a su realidad social. Así, por ejemplo, lo parecen demostrar tanto Ileana como Carlos (ambos estudiantes de la carrera de Letras) en los siguientes fragmentos de sus entrevistas.

Ileana (21: 9; Letras): –¿Para qué sirve comprender los textos? ¿Qué utilidad tiene? *Un texto nos aporta conocimiento o una experiencia, para mí en lo personal es una forma de acercarme y entender al mundo y no sólo quedarme con mi experiencia propia, ver más allá en lo que son las ideas de otras personas.*

Carlos (23: 8; Letras): –¿Para qué sirve comprender los textos? ¿Qué utilidad tiene? *Tiene mucha utilidad, como lo dije hace rato al ser seres sociales no podemos estar sin comunicación, entonces si no comprendemos los textos es como si anduviéramos “a ciegas”, yo me lo imagino así, el comprender un texto científico nos sirve para aprender conocimiento que después podemos ampliar y al comprender un texto más literario o artístico también nos da un conocimiento que no apela tanto a la razón sino al “instinto creador” -como se ha manejado en Filosofía- que también es importante porque nos reafirma a nosotros mismos en la vida y no da herramientas para entender lo que somos y cómo son los demás y nuestra realidad.*

Factores que influyen en la dificultad para comprender los textos

En relación con este rubro fue posible identificar en las respuestas de los participantes los factores que, según ellos, influyen en el acto de comprensión. Se registraron dos grandes categorías (ver cuadro 2): *a)* los que dependen del lector y *b)* los que dependen del autor. Dentro de ellas, se encontraron algunas subcategorías de interés (ver el cuadro 2, de porcentajes de las categorías y subcategorías, las cuales no son excluyentes).

CUADRO 2

*Porcentajes de los factores que según los participantes influyen en el grado de dificultad de la comprensión lectora**

Categorías y subcategoría	Secundaria	Bachillerato	Química	Letras
Depende del lector				
- Uso de sus conocimientos previos	16	16	16	66
- Aspectos motivacionales	33	50	50	0
Depende del escritor				
- Uso apropiado del vocabulario	50	83	83	66
- Claridad expositiva de las ideas	33	50	83	83
- Apoyos visuales de presentación	16	50	50	33
- Aspectos de normativa (ortografía, puntuación, etc.)	0	0	0	50

* Las respuestas de los sujetos pueden incluir ideas de las dos grandes categorías y de varias subcategorías a la vez.

Si bien los participantes de todos los grados atribuyen los orígenes de las dificultades tanto al lector como al escritor, pueden ponerse de relieve dos tendencias:

- 1) Casi en todos los grados los problemas se atribuyen en mayor medida a los factores cuya responsabilidad parece depender esencialmente del escritor y de los recursos que éste utiliza en la escritura de los textos que han de comprenderse; y
- 2) en los estudiantes de las carreras universitarias los factores atribuidos tanto al lector como al escritor tienden a equilibrarse, como si se quisiera señalar que en la comprensión de textos existe una responsabilidad compartida entre escritores y lectores.

En relación con la primera, por ejemplo, los participantes de todos los grados señalaron mayoritariamente que los aspectos referidos al manejo del léxico o del vocabulario y a la claridad expositiva en la redacción son factores que influyen decisivamente en qué y cuánto se comprende de los textos.

Otras cuestiones son dignas de dedicarles un poco de atención. Así, por ejemplo, resulta sorprendente el escaso papel que los estudiantes de secun-

daria, bachillerato y Química atribuyen a los conocimientos previos o a las experiencias personales en la competencia lectora. También resulta muy llamativo la nula mención de otras estrategias de lectura adicionales al “uso del conocimiento previo”, como posibles factores que influyen en la facilidad (o para solucionar los problemas o dificultades) cuando se lee para comprender.⁵ Por último, fue interesante constatar que: a) la influencia de los apoyos visuales en el texto, los cuales fueron mucho más reconocidos como importantes sobre todo por los estudiantes de bachillerato y de Química, no lo fueron para los de secundaria ni para los de Letras y b) el importante papel atribuido a la cuestiones motivacionales por los estudiantes de secundaria, bachillerato y Química no fue mencionado por los estudiantes de Letras.

Discusión y conclusiones

En torno al conocimiento metatextual: las epistemologías del texto

Ya señalaba en su momento que el interés por indagar el conocimiento metatextual en el presente trabajo se hizo con la intención de esclarecer con mayor profundidad la naturaleza de las teorías implícitas de lectura y los posibles cambios que entre ellas ocurren. No obstante, los hallazgos encontrados en relación con este tipo de conocimiento son bastante reveladores y vale la pena detenerse un poco en ellos por las implicaciones que tienen para las teorías implícitas de lectura de los estudiantes.

En primer término, es evidente que los resultados arrojados permiten hablar de un conocimiento metatextual diferenciado entre los distintos grados y grupos de estudio y, para su interpretación me hacen recordar las dos funciones que según Bajtín (Wertsch, 1993) y Lotman (1988a y 1988b) tienen los textos. Según estos autores un texto puede tener *una función transmisiva o univocal* y *otra generadora o dialógica*; en la transmisiva el lector se apegaba al significado intentado por el autor y se crean las condiciones básicas para comunicarse; en la generadora, en cambio, el significado presentado por el autor es un verdadero “pre-texto” que se completa con las aportaciones y las construcciones del lector. Consideremos esta línea argumental en los siguientes comentarios respecto de los grupos estudiados, puesto que el conocimiento metatextual diferenciado que presentan los distintos grupos pueden caracterizarse como auténticas “epistemologías del texto” (Cunningham y Fitzgerald, 1996; Hofer, 2001) (ver tabla 2).

TABLA 2

Las epistemologías del texto de los grupos estudiados

Grupos	Conocimiento metatextual
Todos los estudiantes de secundaria	Epistemología del texto que enfatiza la función transmisiva
Algunos estudiantes de bachillerato y la mayoría de los de Química	Epistemología del texto en transición
La mayoría de los estudiantes de Letras	Epistemología del texto que enfatiza la función generadora-dialógica

Ya se decía en su momento, que en los estudiantes de secundaria *predomina* la conceptualización de texto como una acumulación de ideas en la que poco se enfatiza su orden o arreglo y, al mismo tiempo, como una “fuente providencial de saberes”; es decir, como un documento elaborado sólo por quienes detentan un cierto conocimiento (temático o literario) que es expuesto entre sus páginas, de modo que la función de los textos es predominantemente educativa y hasta directamente “autoritaria” en el sentido de que los textos los hacen los “autores” y por tanto hay que respetar (reproducir) las ideas que dicen tal y como lo dicen. En este sentido, podría sostenerse que en el grupo de secundaria prevalece una epistemología del texto que enfatizaría la *función transmisiva*⁶ de Lotman (1988a) antes mencionada, en el sentido en que éstos se entienden como productos ya acabados lo que, al mismo tiempo, presupone una visión unidireccional de transmisión de significados texto ↔ lector. Igualmente su epistemología se asemejaría a lo que Bajtín ha llamado el “discurso autoritario” de los textos (citado por Wertsch, 1993), según el cual los enunciados y sus significados se consideran como ya establecidos o no modificables por el contacto con otras voces (por ejemplo, la de los lectores). Por tanto, no debe sorprender que para estos estudiantes prevalezca una conceptualización de los textos como recursos que principalmente “enseñan” dado que se consideran fuentes potenciales *fijas* de significados que deben aprenderse/reproducirse; el texto se vuelve un artefacto o medio exclusivamente para aprender de él.

En un orden distinto se encuentra el conocimiento metatextual que sostienen la mayoría de los estudiantes de Letras quienes, en primer tér-

mino, enriquecen su representación de los textos al sostener que además de poseer un contenido y una organización retórica, también tienen un propósito y están dirigidos necesariamente a un destinatario determinado. La función principal de los textos ya no es la educativa sino, ante todo, la comunicativa (y en ese sentido, en principio, cualquiera puede elaborar textos y relacionarse con ellos) reconociendo, incluso, que los textos pueden desempeñar roles importantes dentro de los grupos culturales, tales como dejar una herencia cultural o ayudar a comprender la realidad circundante. Así, pareciera que los estudiantes de Letras asumen una epistemología del texto cualitativamente diferente basada en lo que Lotman (1988a) denomina la *función generadora* de los textos, dado el énfasis puesto en la dimensión comunicativa que se les atribuye. Para Lotman (1988a) la función generadora de los textos permite ya no sólo la intersubjetividad (el acercamiento y posible sintonía con los significados del autor), como lo permitía la función transmisiva, sino también la alteridad (la posible discrepancia con los significados que éste propone). De forma semejante, para Bajtín es una función dialógica que permite la interanimación de significados entre autor y lector. En este sentido, su concepción de lo textual permitiría una visión de los procesos de comprensión (y de composición) más interactiva y más comunicativa; menos unidireccional como la sostenida por los estudiantes de secundaria. Bajo esta conceptualización, los textos dejan de ser fuentes principales de conocimiento para convertirse en medios para comunicar o dialogar con los otros, y en ese sentido hasta para establecer consensos y disensos semióticos según sea el caso.

¿Pero qué acontece con las epistemologías textuales de los estudiantes de bachillerato y de Química? Considero que, en principio, tienen un núcleo conceptual con ciertas semejanzas al que mantienen los estudiantes menores pero con otras diferencias (por supuesto estas últimas son más marcadas con respecto a los segundos que con los primeros) dado que éstos añaden otros rasgos que manifiestan ciertos cambios que podrían llamarse de grado. Como ya se mencionó, uno de los cambios principales fue el agregar en sus conceptualizaciones la dimensión organizativa-estructural y de género. Para los estudiantes de bachillerato y Química, los textos ya no son sólo una simple acumulación de ideas –como lo aducen los de secundaria, quienes ponen el foco en la dimensión del contenido– puesto que no dudan en reconocer que poseen una necesaria organización y estructuración

retórica. Otro cambio aparente se evidenció al ampliar su conceptualización de los textos más allá de concebirlos sólo como “escolares” (al reconocer que hay una variedad de textos posibles que poseen un género distinto y no sólo un contenido diferente que los hace pertenecer a una u otra “materia”). Sin embargo, quizás el cambio más significativo, y que se manifiesta sobre todo en los estudiantes de Química, radica en el reconocimiento de la función comunicativa de los textos y, con ello, en el hecho de que todos podamos ser autores.

Con base en estos cambios, parece demostrarse que los estudiantes de bachillerato y Química (aunque insisto que existe una diferencia sensible de grado, entre ambos grupos en favor de los de Química) paulatinamente comienzan a deslindarse del esquema reproduccionista-transmisivo característico de los de secundaria y asumen una epistemología de *transición* entre la modalidad transmisiva y la generadora. Es una epistemología de transición porque, como ya lo he comentado, comienzan a reconocerse algunos avances en la dimensión retórica-organizativa en las propias funciones atribuidas a los textos y una mayor sensibilidad por la función comunicativa, de modo que se sitúa a medio camino de cada una de las dos epistemologías que parecen constituir un continuo.

Las teorías implícitas de lectura

Las preguntas centrales de esta investigación interrogaban sobre la naturaleza de las teorías implícitas de lectura y sus posibles diferencias en los grupos estudiados. A partir de los resultados encontrados en toda la entrevista semi-estructurada (incluyendo la parte que se refiere al conocimiento metatextual), es posible dar respuesta a estas preguntas e identificar en sus trazos más generales las características principales, aunque preliminares, de las teorías implícitas de los cuatro grupos estudiados que intento describir y esquematizar en forma resumida de la tabla 3.

Con cierta claridad, y con evidentes coincidencias epistémicas con respecto a su conocimiento metatextual, los estudiantes de secundaria se dejan guiar por una teoría *reproduccionista* cuando comprenden textos. Para ellos, lo preponderante es recuperar y luego reproducir los significados que el autor transmite a través de un texto, de modo que la función principal de la comprensión es “saber lo que el texto dice”. De alguna manera esta visión está completamente sintonizada con la epistemología del texto transmisiva, puesto que así como se erige al texto como una fuente principal

del saber, se reconoce que la comprensión parece estar predeterminada en gran medida por el autor. También es interesante observar que esta teoría es más simple y previa, ontogenéticamente, a las otras, más complejas, encontradas en los grupos de estudiantes mayores que a continuación discutiré, cuestión que no fue estudiada bajo este enfoque por los investigadores estadounidenses Schraw, Cunningham, Bogdan, etcétera.

TABLA 3

Las teorías implícitas de lectura

Teoría implícita de lectura	Descripción
Reproduccionista ("reproducir lo que el texto dice")	Se conceptualiza a la comprensión de los textos como un mero acto de recuperación del significado/mensaje que está puesto en los textos por los autores que "saben". En este sentido, el acto de lectura consiste en asistir al texto para instruirse de éste y reproducir fielmente las ideas que el autor expone en el mismo. La principal función que se le reconoce a la comprensión lectora es "transmitir saberes". No sorprende por tanto que la dificultad o facilidad para realizar la comprensión parezca depender sobre todo del escritor del texto.
Interpretativa ("interpretar lo que el texto dice")	Se entiende al acto de comprensión de textos como una actividad interpretativa que depende en gran medida del papel activo del lector en la búsqueda e interpretación del significado de los textos. El lector, por tanto, puede matizar de manera subjetiva lo que se comprende, pero al final debe intentar reproducir lo que el texto dice. La función principal de la comprensión es acercarse a ellos para "aprender" (no tanto para que los textos enseñen desde el punto de vista del que hace el texto). Se considera que la dificultad para llevar a cabo la comprensión lectora parece depender sobre todo de la participación del lector en la dimensión motivacional y cognitiva.
Constructiva ("construir significados junto con lo que el texto dice")	La lectura es una actividad constructiva en la que llega a aceptarse que los significados comprendidos son contruidos por el lector gracias a lo que el autor dice en su texto. Se pueden llegar a asumir actitudes valorativas o críticas sobre los textos o sobre aquello que dicen y cómo lo dicen los autores. La función principal de la comprensión lectora es comunicativa, aunque se reconoce que leer sirve para aprender, para desarrollar instrumentos cognitivos y para ayudar a interpretar la realidad circundante. Se considera que la dificultad para llevar a cabo la comprensión lectora depende de lo que haga o deje de hacer tanto el escritor como el lector.

Una segunda teoría identificada es la *interpretativa*,⁷ que comienza a aparecer en los estudiantes de bachillerato y está presente de forma predominante en los de Química; tiene como características principales: *a*) el reconocimiento del papel activo del lector en la comprensión del texto, *b*) un mayor énfasis puesto en el aprendizaje a partir de los textos y no simplemente que éstos enseñan (como se sostiene en el modelo reproductivista anterior) y *c*) una mayor responsabilidad atribuida al lector en la comprensión. De cualquier modo, el modelo interpretativo, a pesar de reconocer de manera progresiva y en una forma más conciente el papel del lector al interpretar el mensaje encontrado en los textos, continúa enfatizando la autoría del escritor y busca respetar lo que éste quiso decir.

La teoría interpretativa supone un punto intermedio entre las teorías reproductiva y constructiva; es decir, en ella se considera que la representación elaborada en la lectura deja de ser una copia del texto unidireccionalmente determinada (en esto se separa del modelo reproductivo y se acerca al constructivista), porque el lector filtra y proporciona un matiz característico a esa representación como consecuencia de su propia subjetividad (de sus conocimientos previos, experiencias previas, estrategias, etc.), pero al final lo que importa es qué tan precisa o fiel ha sido la representación que el lector consigue en relación con lo que el autor expuso en el texto (y en esto se acerca de nuevo al modelo reproductivista terminando por colocarse a medio camino de las dos teorías). En este sentido, aunque hay un cierto énfasis puesto en el lector (a diferencia de la teoría anterior que lo pone completamente en el autor), esto es relativo dado que a final de cuentas se reconoce la importancia de lo que el autor quiso decir.

Por último se encuentra la teoría *constructiva*, que se identificó en la mayoría de los estudiantes de la carrera de Letras (y en un bajo porcentaje de los de Química). En este modelo se redimensiona el papel del lector, quien llega a ser co-responsable con el autor de los significados construidos en la dialéctica entre uno y otro, por lo que se asume, a la vez, una postura interaccionista-transaccional (no se pone un énfasis en el texto como en el modelo reproductivo, ni en el “lector” como en el modelo interpretativo) (Rosenblatt, 2002). De este modo, a diferencia de la teoría reproductivista donde se considera que si existe una falla en la comprensión se debe exclusivamente al lector, las fallas en la comprensión pueden deberse tanto al lector como al escritor. Igualmente se-

gún esta teoría comienza a ser posible una lectura más creativa/crítica y valorativa que puede ir más allá de lo que el autor sugiere por medio del texto o que, incluso, puede mostrar un desacuerdo en la forma del tratamiento que se haga del mismo. En este sentido, puede decirse que ambos argumentos permiten tanto la comunicación en pleno con el lector para realizar un proceso de construcción conjunta de significados como el posible disenso semiótico. Sin duda, es la teoría más compleja desde un punto de vista evolutivo y también tiene una relación complementaria con la epistemología del texto en la que se hace hincapié en la función generadora o dialógica.

Las diferencias entre las teorías de lectura:

los contextos educativos y la actividad reflexiva como factores explicativos
Con base en los resultados, parece demostrarse que entre el rango de los participantes de la secundaria y los pertenecientes a la carrera de Química, la tendencia progresiva de las teorías implícitas y de las epistemologías de texto pareció seguir un cierto curso evolutivo específico de dominio.⁸ Por tanto, lo que debe tenerse en cuenta es la especificación de una tendencia que manifiesta una creciente complejidad de las teorías implícitas de lectura, no asociada exclusivamente con edades cronológicas determinadas pero sí muy probablemente vinculada con momentos de escolaridad y experiencias de utilización de los procesos de una mayor complejidad y de un mayor uso funcional. Pero cuando se introdujo en el diseño al grupo que estudia la carrera de Letras y literatura hispánicas, pese a tener una edad cronológica similar a los de Química, *la tendencia pareció recorrer un derrotero distinto, alternativo al factor exclusivo de la edad. ¿A qué puede deberse esta diferencia?*

En esta investigación, interesaba particularmente indagar estas edades escolares porque se presuponía que en este rango ocurrirían los cambios en este dominio de conocimiento (la lecto-escritura consolidada). Pero también interesó explorar la diferencia entre los estudiantes de Química y sus coetáneos de Letras, en el entendido de que –a partir de sus experiencias académicas hasta el bachillerato– ya contaban con un cúmulo de prácticas y actividades experienciales con los textos que eran cualitativamente diferentes. Es decir, mientras que los estudiantes de Química (y por supuesto los de secundaria y bachillerato también) utilizan los textos en sus actividades académicas de una forma esencialmente instrumental como recur-

sos semióticos para aprender sobre determinados saberes curriculares, los de Letras parecen emplearlos de una manera diferente: como uno de sus objetos de estudio sobre el que profundizan, reflexionan y aplican esquemas teóricos y metodológicos específicos para su comprensión y análisis.

¿Y cómo se aprende de los textos en los ciclos medios y universitarios cuando éstos son vistos como un recurso instrumental? Desafortunadamente, todo parece indicar que las actividades académicas que típicamente se realizan en las aulas escolares en los ciclos medios (tal como la secundaria y el bachillerato) y en algunas carreras de los universitarios (como en la carrera de Química) pareciera que llegan a constituir una “trayectoria típica de experiencias pedagógicas” de lecto-escritura que influye de manera importante en la configuración de las teorías implícitas que los estudiantes de los ciclos mencionados asumen.

Así parecen demostrarlo algunas investigaciones dirigidas a estudiar el tipo de prácticas de lectura y escritura que realizan los estudiantes de los ciclos medios y universitarios (p. ej. Alverman y Moore, 1991; Solé, *et al.*, 2005). En el trabajo de Alverman y Moore (1991) en aulas estadounidenses de educación pre y universitarias se encontró que las prácticas de enseñanza de la lectura se caracterizan por seguir: *a*) un enfoque tradicional consistente en el uso exacerbado del libro de texto como fuente de información principal, *b*) una orientación hacia el contenido factual en detrimento del conceptual, y *c*) una sobredeterminación de la dirección del docente sobre el modo en que los alumnos deben interactuar con los textos. De igual forma en el contexto español, Solé, *et al.* (2005) demostraron que las tareas y actividades habituales de lectura que los estudiantes realizan en las aulas de los niveles de educación media y superior son de una gran simpleza cognitiva (copiar literalmente lo que el profesor explica o lo que el texto dice, contestar a cuestionarios de respuestas literales, etc.), mientras que las tareas de mayor complejidad que requieren, por ejemplo integración conceptual de varias fuentes documentales (para leer y para escribir), son poco empleadas. La mayor parte de las tareas que se proponen tienen como fuente única y exclusiva al “libro de texto” o el “manual”.

Creo que en nuestro país no deben existir muchas diferencias en relación con los hallazgos encontrados en estos estudios (aunque debe reconocerse que hacen falta trabajos para explorar estos problemas en nuestro contexto). A mi modo de ver, las prácticas predominantes de enseñanza de la lectura y de la escritura en la escolaridad básica y media, desempeñan

un papel fundamental en la constitución de teorías reproductivistas de la lectura y de la epistemología textual basada en la función transmisiva. Los tipos de actividades solicitados preponderantemente en cada uno de estos dominios en la educación básica y media, se trate de actividades de enseñanza y/o de evaluación, ejercen una poderosa influencia en su estructuración. Estoy de acuerdo con los argumentos de Schraw y Bruning (1996) al señalar que los lectores suelen asumir teorías reproductivistas debido a que: *a)* son más aceptables de trabajar en las aulas dado que se ajustan mejor a los tipos predominantes de enseñanza y evaluación que ocurren ahí (a los lectores se les pide continuamente que “recuerden” lo que el autor dijo “objetivamente y explícitamente” en el texto); *b)* los estudiantes evitan diferir con la interpretación de los profesores (cuando esto es posible) debido a las posibles repercusiones que esto pueda tener para la evaluación y *c)* porque casi no hay experiencias de lectura constructiva y crítica en las aulas.

Como consecuencia de lo anterior, son tres los factores que pueden contribuir a que ocurran cambios en la construcción de teorías más elaboradas (como la interpretativa o la constructiva): el enfrentamiento con un mayor número de tareas que exijan una mayor actividad constructiva, el fomento de la capacidad reflexiva de los estudiantes en relación con la operación de los procesos y la posibilidad de contar con un mayor número de actividades de lectura “entre líneas” (inferencial) o “detrás de las líneas” (crítica/valorativa) (Cassany, 2003).

Es obvio que en el bachillerato y en los ciclos universitarios los “libros de texto” –en su acepción más típica– comienzan a perder protagonismo frente a la aparición del “texto de consulta” (de diferente tipo y género) en las actividades de documentación para las tareas de lectura de las diferentes asignaturas. Igualmente se realizan actividades de mayor complejidad a las que se les suele demandar a los estudiantes de ciclos inferiores. Quizás éstas sean algunas de las razones por las cuales ciertos alumnos comienzan a acceder al desarrollo de teorías implícitas de mayor complejidad, aunque no en todos los casos, porque como se vio en el cuadro 1 existen diferencias individuales de modo que en los ciclos de bachillerato y universitarios puede ser posible encontrar estudiantes que aún mantengan teorías reproductivistas de lectura.

Por otro lado, la creciente capacidad de reflexión y tematización de los procesos puede ser otro factor explicativo de importancia. La ejecución

continúa de modos de trabajo rutinizados y estereotipados en la comprensión si bien tiene los efectos ya comentados, paradójicamente, pueden crear el desarrollo de una cierta “estabilización” en la forma de operación de las tareas que exige poca actividad consciente, pero que al mismo tiempo puede abrir la oportunidad para la realización de actividades de reflexión alternas que a su vez conduzcan a posibles reestructuraciones progresivas de las teorías por otras de mayor complejidad y potencialidad ejecutiva. En este sentido, encuentro fructífera la idea de Karmiloff-Smith (1994) según la cual, se explicarían los progresos en el conocimiento metatextual y en las teorías implícitas de lectura mediante “redescripciones representacionales” progresivas. Gracias a estas redescripciones, las representaciones (por ejemplo, las teorías implícitas) se muestran progresivamente no sólo más sofisticadas sino más tematizadas, más reflexivas y se expresan a través de actividades cualitativamente diferentes.

Sin embargo, los cambios más dignos de tomar en cuenta son los que ocurrieron entre los participantes de las carreras universitarias de Química y de Letras. Ellos, como puede presuponerse, han tenido antecedentes académicos similares y tuvieron una edad cronológica casi equivalente y sólo parecen haber diferido en el tipo de experiencias educativas al participar de contextos disciplinares distintos en los dos últimos años de su vida académica (amén de que pudieran existir otros factores de tipo personal, que escapen al diseño de investigación). Además de la diferencia que ya hemos esgrimido de usar los textos de manera diferente en las carreras de Química y Letras (como instrumento para acceder al conocimiento *versus* como objetos de reflexión y análisis), hay otras diferencias adicionales:

- 1) Los géneros y los tipos de textos que utilizan unos y otros. Mientras que los estudiantes de Química emplean textos de información científica (descriptivos, expositivos, argumentativos) y sus géneros principales son los artículos y reportes de investigación, los de Letras emplean textos literarios y científico-humanísticos, y los géneros principales son la narrativa (la novela), la poética, el ensayo literario y científico.
- 2) La pertenencia a comunidades que cuentan con un diferente discurso para hablar sobre los textos y sobre sus funciones (ver Sharples, 1999, la noción de “lenguaje de diseño”). Mientras que los estudiantes de Letras pertenecen a una comunidad académica que con seguridad cuenta con un discurso más rico y útil para hablar sobre los textos, sobre la lectura

y sobre sus funciones comunicativas, retóricas, estéticas, etc., los de Química no parecen tener a su disposición un discurso de este tipo. Sharples (1999) señala que en las escuelas regulares no se suele enseñar en forma explícita un “lenguaje de diseño” sobre cómo escribir (y quizás también sobre cómo leer) que ayudaría mucho a entender, profundizar y tematizar las actividades de escritura y lectura y sus subprocesos y habilidades/estrategias implicadas.

En relación con este último punto no debe olvidarse que la educación en las distintas disciplinas puede entenderse también como la participación dentro de comunidades científico-culturales que cuentan con su propia historia-disciplinar, identidad colectiva, formas de producción de conocimiento, uso de discursos (uso de géneros específicos), y distintos tipos y variedades de actividades de aprendizaje compartidas, etcétera (Lave y Wenger, 1991; Mercer, 2001). Por tanto, los estudiantes de Química y Letras pertenecen a dos comunidades disciplinares distintas en las que el trabajo con y para los textos es *cualitativamente distinto*, lo que puede influir en los cambios observados sobre las epistemologías textuales y las teorías de lectura de unos y otros.

Las actividades académicos-disciplinares donde los estudiantes de Letras participan parecen crearles un contexto en el que las actividades de reflexión sobre los textos y sobre los procesos de lectura pueden ser profundizados, de modo que se logre construir teorías y conceptualizaciones más ricas y complejas. Las actividades y experiencias que tienen con los textos desde su comunidad académico-disciplinar les permiten una nueva exploración de las posibilidades representacionales, comunicativas y retóricas de los textos y, por ende, de los procesos de comprensión y de composición que operan a través de ellos.

Esta línea de explicación coincide con aquella sostenida en los estudios sobre las concepciones del aprendizaje (Pozo, 2000; Pérez, Pozo y Rodríguez, 2003; Scheuer *et al.*, 2000), que señalan que las versiones más complejas (por ejemplo las constructivas) aparecen con mayor probabilidad en aquellos estudiantes que han participado en un contexto instruccional diferente, que crea las condiciones propicias para el logro de una mayor reflexión sobre el tema (por ejemplo, como en el caso investigado por el grupo de Pozo sobre el tema del aprendizaje en los estudiantes de Psicología quienes logran construir una epistemología constructiva).

Si bien debe reconocerse que los factores contextuales o culturales-educativos tienen un papel causal importante en la construcción de teorías implícitas y conocimiento metatextual más complejos –tales como los que logran desarrollar los estudiantes de Letras– no debe desdeñarse que precisamente este contexto influye directamente (o quizás sea más correcto decir, indirectamente⁹) para que se propicien a su vez actividades subjetivo-reflexivas que, de igual modo, desempeñan un importante papel causal en la construcción mencionada. Pero, hay que tener presente, como ya se señaló que existen importantes diferencias individuales (por ejemplo, algunos alumnos de Letras poseían una teoría interpretativa de lectura) que parecen demostrar que el efecto contextual no es directo en todos los alumnos y que el factor de la reflexión y/o la coordinación reflexiva de las experiencias subjetivas de lectura y escritura tienen un papel importante en la construcción de sus teorías. Creo que ambos factores pueden actuar en un espiral que se entreteje y que posibilita una acción sinérgica en beneficio de la elaboración de teorías de lectura de mayor complejidad.

Por tanto, el trabajo estudia y presenta evidencias sobre la construcción de las representaciones conceptuales que los lectores tienen sobre los textos y sobre las teorías implícitas de comprensión lectora. Estas son *auténticas construcciones* que toman forma en la singularidad de cada una de las personas, y que *se reestructuran o se redefinen* progresivamente con la edad escolar *en la medida en que se participa en actividades y en situaciones académicas y sociales más complejas y también en la medida en que se reflexiona progresivamente sobre ellas*. Esto es, si bien se reconoce que son en parte compartidas y en este sentido co-construidas, también son en parte reconstruidas como producto de la reflexión activa con los textos y a través de los textos, y con la lectura y a través de la lectura.

Notas

¹ Este estudio forma parte de un trabajo más amplio sobre relaciones entre las teorías implícitas de la lectura y escritura, así como el estudio de éstas con la conducta estratégica y autorreguladora específica de dominio en estudiantes de secundaria, bachillerato y carrera profesional (Hernández, 2006).

² A partir de aquí utilizo el género gramatical masculino para referirme a los y las estudiantes, los y las participantes, etcétera, de cada uno de los grados estudiados.

³ Resultados más amplios sobre los temas abordados aquí y relativos a todo el guión de preguntas de la entrevista –y otras cuestiones más– pueden encontrarse en Hernández (2006).

⁴ En los fragmentos de las entrevistas que se presentan se usan cursivas para las respuestas de los participantes y negritas para destacar puntos o ideas relevantes a la interpretación. Para cada participante, en los extractos también se especifican el nombre (pseudónimo), la edad (en años y meses) y la escolaridad o carrera.

⁵ En otro trabajo (Hernández en preparación) describo con detalle las estrategias de lectura que estos mismos participantes reportan (por medio de pensamiento en voz alta), cuando se les pone a realizar una actividad de comprensión lectora a partir de un texto de divulgación científica.

⁶ Según Lotman (1988b) la función transmisiva de los textos es históricamente más antigua en la historia de la literatura que la función generadora o dialógica.

⁷ Considero que la teoría interpretativa puede guiar una actividad de lectura válida y útil, particularmente desde un cierto punto de vista. En muchas ocasiones nos aproximamos a los textos para informarnos o para aprender de modo que, ante estos propósitos, la lectura guiada por una teoría interpretativa es completamente pertinente porque permite crear contextos apropiados de intersubjetividad para la compartición de significados entre autor-lector (por ejemplo aprender significativamente, atribuyendo sentido y construyendo significados con el autor y gracias a éste) y entre lector-lector (compartiendo significados sobre una base común aunque existan ciertas diferencias de interpretación entre lectores). Lo que un modelo interpretativo de lectura limita es rebasar la propuesta semiótica que el

autor propone en el texto y la posibilidad de ir más allá realizando una lectura crítica con la que, incluso, se puede estar en desacuerdo con el autor, con sus intenciones o con su ideología. Esto último por supuesto lo permite más claramente un modelo constructivo de lectura (ver Cassany, 2003 y 2006).

⁸ Sigo a Karmiloff-Smith, quien comenta que un dominio “es un conjunto de representaciones que sostiene una *área específica de conocimiento* (el lenguaje, la lectura, la física, etc.)” (1994:23). Como muchos otros psicólogos evolutivos actuales, Karmiloff-Smith está de acuerdo en sostener que el desarrollo es “específico de cada dominio” donde ocurre una modularización —especialización— progresiva (en el caso que se está revisando: la lectura).

⁹ Señalo que la influencia es indirecta porque en los contextos educativos disciplinares (en el caso concreto de la carrera de Letras) no se plantean experiencias intencionadamente diseñadas para conseguir estos efectos. Dichas experiencias educativas buscan, por supuesto, otros propósitos disciplinares válidos y considero que sólo indirectamente parecen influir en la promoción de las actividades reflexivas de las que se está hablando.

Referencias bibliográficas

- Alvermann, D. E. y D. W. Moore (1991). “Secondary school reading”, en R. Barr, M. I. Kamil (eds.). *Handbook of reading research. Vol II*, Nueva York: Longman.
- Bogdan, D. y Straw, S. (eds.) (1990). *Beyond communication: reading comprehension and criticism*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cassany, D. (2003). “Aproximaciones a la lectura crítica: teorías, ejemplos y reflexiones”, *Tarbiya*, 32, pp. 113-132.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- Cunningham, J. W. y J. Fitzgerald (1996). “Epistemology and reading”, *Reading Research Quarterly*, 31, 1, pp. 36-60.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*, Madrid: Paidós.
- Díaz Barriga, F. y G. Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2ª ed., México: McGraw-Hill.
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*, Barcelona: Paidós.
- Gernsbacher, M. (1990). *Language comprehension as structure building*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Ginsburg, H. P. (1997). *Entering the child's mind. The clinical interview in psychological and practice*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*, París: Presses Universitaires de France.
- Graesser, A.; K. K. Millis y R. A. Zwaan (1997). "Discourse comprehension", *Annual Review of Psychology*, vol. 48, pp. 163-189.
- Graesser, A.; M. Gernsbacher y S. Goldman (2000). "Cognición", en T. A. van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa.
- Hernández, G. (2005). "La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural", *Perfiles Educativos*, XXVII, 102, pp. 85-117.
- Hernández, G. (2006). *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: Un análisis de sus posibles relaciones*, tesis de doctorado, México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Hernández, G. (en preparación). *Relaciones entre la actividad estratégica, la autorregulación y las teorías implícitas de lectura: Un estudio con estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior*.
- Hofer, B. K. (2001). "Personal epistemology research: Implications for learning and instruction", artículo presentado en la Reunión Anual de la American Educational Research Association (AERA), Seattle, EUA.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*, Madrid: Alianza.
- Lave, J. y E. Wenger (1991). *Situated learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lotman, Y. M (1988a). "Text within a text", *Soviet Psychology*, 26, 3, pp. 32-51.
- Lotman, Y. M (1988b). "The semiotics of culture and the concept of a text", *Soviet Psychology*, 26, 3, pp. 52-58.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*, Buenos Aires: Aique.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*, Barcelona: Paidós.
- Parodi, G. (2002). "Comprensión lingüística: ¿hacia dónde vamos desde donde estamos?", en G. Parodi (ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio*, Valparaíso: Ediciones universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Pérez, P. M., J. I. Pozo y B. Rodríguez (2003). "Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje", en C. Monereo y J. I. Pozo (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa*, Madrid: Síntesis/UAB.
- Pérez, M. P., M. Mateos, N. Scheuer y E. Martín (2006). "Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza", en J. I. Pozo y cols. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (2000). "Concepciones del aprendizaje y cambio educativo", *Ensayos y experiencias*, 33, pp. 4-13.
- Pozo, J. I., N. Scheuer, M. Mateos y M. P. Pérez (2006). "Las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje", en J. I. Pozo y cols. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Rodrigo, M. J., A. Rodríguez y J. Marrero (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid: Visor.

- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Scheuer, N., J. I. Pozo, M. De la Cruz, M. Sáyago y S. Neira (2000), "También los chicos piensan sobre el aprendizaje", *Ensayos y experiencias*, 33, pp. 64-77.
- Schraw, G. (2000). "Reader beliefs and meaning construction in narrative text", *Journal of Educational Psychology*, 92, 1, pp. 96-106.
- Schraw, G. y R. Bruning (1996). "Readers' implicit models of reading", *Reading Research Quarterly*, 31, 3, pp. 290-305.
- Schraw, G. y D. Moshman (1995). "Metacognitive theories", *Educational Psychology Review*, 7, pp. 351-371.
- Sharples, M. (1999). *How we write. Writing as creative design*, Londres: Routledge.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.
- Solé, I.; M. Mateos, M. Miras, E. Martín, N. Castells, I. Cuevas y M. Gràcia (2005). "Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria", *Infancia y Aprendizaje*, 28, 3, 329-347.
- Van Dijk, T. (2000). "Estudios sobre el discurso", en T. A. van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. y W. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York: Academic Press.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid: Visor.

Artículo recibido: 3 de septiembre de 2007

Dictaminado: 22 de enero de 2008

Segunda versión: 1 de febrero de 2008

Aceptado: 12 febrero de 2008