

## Qué es leer y otras precisiones para maestros inexpertos

María A. Carbonell de Grompone\*

*El motivo por el cual los educadores restringen las reacciones espontáneas de los niños a lo que leen, haciendo así que la lectura les resulte aburrida, es el deseo imperioso de que se concentren exclusivamente en descifrar. Es éste el resultado de una concentración estúpida en el reconocimiento de las palabras a expensas de la atención a su significado y refleja el convencimiento de que el hecho de interesarse por el significado distraería a los niños y les impediría descifrar correctamente. Pero, de hecho, la verdad es otra: la búsqueda de significado o el interés por él, es el único motivo verdadero para aprender a leer.*

### Aprender a leer

Bruno Bettelheim-Karen Zelan

Aunque parezca una paradoja, los maestros, por ser aquellos a quienes la sociedad les ha confiado la tarea de enseñar a leer, por deformación profesional, son los que tienen un concepto más equivocado sobre qué es leer.

Si a una persona corriente le preguntáramos qué es leer, quizá no pudiera poner en términos correctos su definición, pero de seguro evocaría mentalmente a un hombre con un libro en la mano, indefectiblemente solo, porque leer es una actividad solitaria, en absoluto silencio, en una postura estática, moviendo sólo las manos para pasar las hojas y sonriendo o frunciendo el ceño según el contenido de lo que lee. Si es un poco más observador notará que barre rápidamente el renglón con los ojos, haciendo unas pocas pausas en este recorrido.

En tanto que si le pedimos lo mismo al maestro, imaginará una clase casi de seguro de primer grado, por consiguiente poblada de alumnos y de un docente, en la que un niño, sosteniendo un libro va leyendo en voz alta, lenta y laboriosamente: comete errores, es corregido por el maestro, vuelve a pronunciar y hasta es posible que siga el material a leer, con el dedo. En esta evocación, el maestro ya demuestra su deformación profesional, es decir, el hecho de ser el que enseña a leer.

Lo que contrasta aquí, en estas dos evocaciones, es por un lado, la lectura del adulto, **lectura silenciosa por excelencia**, tanto en el acto en sí mismo, como estadísticamente, ya que la mayor parte de su lectura en la vida, es de este tipo, actividad preñada de actividad interior, es decir de juicio y de pensamiento. Por el otro lado, lo que evoca el maestro no es propiamente el acto de leer, sino de aprender a leer. Y desde el punto de vista del observador de estos dos actos, es que en uno hay lectura silenciosa y en el otro, lectura en voz alta.

---

\* Investigadora, especialista en problemas de aprendizaje de la lectoescritura.

Confundir el aprendizaje de un acto cualquiera, sea la lectura u otro, con la realización final del mismo acto, nos llevaría a contrasentidos tan grandes como decir que un estudiante de música que ya sabe que tal dibujo en tal línea del pentagrama debe leerse "mi", sabe música; como decir que un aprendiz de conductor de autos que ya sabe poner los cambios y cuáles son el acelerador y el freno, ya sabe manejar. El pequeño estudiante de música está en posesión de sólo el A B C de la música, pero a mucha distancia de saber música; el aprendiz de chofer, sabe lo que debe tocarse en el auto para hacerlo andar, pero saber dirigir un auto, comporta esencialmente, saber moverse en el tránsito.

Pero volvamos a nuestros dos modelos de lectura. El lector adulto está tratando, en primerísimo lugar, de comprender lo que lee, está tratando de incorporarlo, si lee para aprender y no sólo por entretenimiento, y al mismo tiempo está haciendo relaciones entre lo que ya posee y lo nuevo y va juzgando lo que el autor dice.

En el leer adulto, lo que está fundamentalmente en primer plano, es la capacidad cognitiva del lector en relación con el contenido conceptual que tiene lo que lee. ¿Tenemos o no los conceptos necesarios y suficientes para adentrarnos en el texto y dominarlo? Esta capacidad cognitiva, nada tiene que ver con la lengua en que él lee: todos poseemos diferente capacidad y posibilidades cognitivas en alguna área con relación a otras.

Veamos el siguiente texto:

"H. G. Evans y M. Pelanyi aplicaron la teoría de las velocidades absolutas a este problema y también lo hizo R. P. Bell. Como no se puede formular satisfactoriamente una función de partición para las moléculas en la fase líquida (debido a la naturaleza de sus movimientos de traslación, rotación y vibración) es más conveniente aplicar la teoría de las velocidades absolutas en términos de entropía de activación en lugar de usar las funciones de partición. En el tratamiento de Bell se emplean valores empíricos de la entropía de las moléculas no polares en solución y de allí calculan las entropías de activación de las reacciones en las que intervienen estas moléculas."

Si ustedes me preguntaran qué he leído, no sé decírselo; no sé qué dice el trozo; apenas si puedo decir en forma muy general, que trata de algo de química y también he podido retener algunas expresiones que se refieren a conceptos que ya no domino, aunque es posible que los hubiera dominado cuando era estudiante de enseñanza secundaria, tales como "moléculas", "entropías", "valores empíricos", y algún otro. Pero me falta capacidad para comprender el texto; tengo capacidad cognitiva solamente para algunos elementos aislados y muy pocos más.

Comparen con esto:

"Para ilustrar mi descripción le conté seguidamente que los habitantes de Gobrovo detienen durante la noche sus relojes y péndulos... para que la maquinaria no se gaste. ¿Y qué hacen cuando quieren saber la hora? Antes que yo pudiera responder mi interlocutor prosiguió "un escocés guardaba

siempre debajo de la cama una trompeta. Cuando quería saber la hora durante la noche, abría la ventana y tocaba la trompeta. Siempre había algún vecino que gritaba: ¿Quién es el imbécil que hace tanto ruido a las dos de la madrugada?".

Este texto es totalmente claro; el anterior para la mayoría de los lectores es como si se movieran en la oscuridad en una pieza llena de telarañas que a medida que progresan les tocan la cara. Para un estudiante avanzado de química o para un químico, será de seguro, en cuanto a su comprensión, al del hombre que tocaba la trompeta.

Una anécdota que ilustra lo mismo nos contaba mi profesor de filosofía; decía que para leer a Kant había que usar todos los dedos, poniéndolos sobre las oraciones subordinadas, para poder proseguir con el hilo conductor en medio de tantas frases que oscurecían el significado.

Hemos enunciado, por lo tanto, el elemento esencial para poder leer: poseer una **capacidad cognitiva** que nos permita penetrar el texto, poder comprender. No podemos, por tanto, leer cualquier material sino solamente aquél para el cual estamos habilitados para comprenderlo. Y si no se puede llegar a la comprensión de lo que está impreso, no se puede leer y este aspecto tiene relación con las más altas funciones del pensamiento.

El segundo elemento esencial para leer es la **competencia lingüística**. Ello se refiere fundamentalmente a los aspectos semánticos y sintácticos de la lengua en que se lee. El aspecto semántico es mucho más fácil de adquirir que el segundo: cuando los profesores de lengua extranjera les dan a estudiar vocabularios, les están enseñando el aspecto semántico de la lengua; que "tree" quiere decir "árbol", que "ombre" quiere decir "sombra" y lo mismo hacen los maestros cuando mandan a sus alumnos a buscar en el diccionario el significado de palabras. Para adquirir el aspecto semántico de la lengua no hay que retroceder a la formación de conceptos; nos basta con partir y partimos de las designaciones de estos conceptos en la lengua materna que ya dominamos y a través de la cual llegamos al significado de las palabras de la nueva lengua.

Hay mucha más dificultad cuando en la lengua nueva hay una palabra para designar un concepto para el cual la nuestra no tiene designación.

El **aspecto sintáctico** es mucho más complejo. Qué estudiante de francés, de inglés o de cualquiera otra lengua que no sea la propia no ha tenido la experiencia que expresa con estas palabras: "Sé lo que significa cada una de las palabras de este trozo, pero no sé lo que dice". Este sujeto alude a su dominio del aspecto semántico y a su incapacidad en el aspecto sintáctico, por eso no comprende la oración.

La forma cómo la lengua se construye es la esencia misma del aspecto sintáctico y tan difícil es que a veces en nuestra propia lengua materna que creemos dominar, dudamos, no sabemos a ciencia cierta qué es lo que se dice.

Veamos este trozo de un poema de Neruda titulado "Galope muerto" que pertenece a **Residencia en la tierra**:

"Adentro del anillo del verano  
una voz los grandes zapallos escuchan  
estirando sus plantas conmovedoras  
de eso, de lo que solicitándose mucho  
de lo lleno, oscuros de pesadas gotas."

Yo no me atrevería a decir qué quiso decir Neruda, a veces tan claro y en ocasiones tan hermético. Pero Amado Alonso en **Poesía y estilo de Pablo Neruda** expresa: "Este período estrófico es respuesta indirecta a la interrogación anterior. La interrogación se refiere a la esencia eterna de la vida y al reino del mismo: la respuesta consiste en desviar la vista hacia el reino de la naturaleza y hacia objetos de existencia efímera, para ver en esto, reflejado aquello en el envolvente tiempo de sazón –los grandes zapallos– las cucurbitáceas americanas, los enormes frutos llenos de vida acumulada... que escuchan en ansiosa espera de más vida estirando sus plantas conmovedoras..."

Por tanto, no es en base fundamentalmente al aspecto semántico, como lo cree mucha gente desprevenida, incluso maestros, que comprendemos lo que leemos sino sobre la base de tal aspecto sintáctico. Entendemos por el contexto general, por la manera cómo se encadenan y se relacionan las oraciones, en una lengua que dominamos: incluso el texto puede contener algunas palabras cuyo significado ignoramos e igualmente entender lo que estamos leyendo.

De esto se desprende que con una competencia lingüística que está lejos de ser perfecta podemos llegar a leer en un idioma extranjero, por lo menos ciertos textos no muy complicados en cuanto a su estructura lingüística. Esta competencia lingüística en una lengua que no es la materna, puede alcanzarnos para entender ciertos textos, pero no otros, no para hablar ni menos para escribir. Pero también es evidente, de todos modos, que también en este caso no podemos leer, no podemos comprender sino lo que está al alcance de nuestra capacidad cognitiva.

Creemos que lo que hemos sostenido hasta ahora, difiere fundamentalmente de lo que suele decirse en algo que lleva por título, "Qué es leer". Y esto se debe fundamentalmente a que estamos describiendo la lectura "desde adentro" y desde el adulto que domina la lectura. En todo esto hemos venido sustentando sin haberlo expresado todavía que: "Leer es pasar de los signos gráficos al significado de los pensamientos indicados por estos signos".

El **lector principiante**, el lector que está aprendiendo a leer, ha sido descrito al empezar este trabajo. Si bien puede tenerse la impresión de que allí hemos descrito a un alumno que para empezar a leer tiene que deletrear, lo que no es propio de todos los métodos de aprendizaje de la lectura, siempre hemos sostenido que aun con el método llamado global, llega un momento en que es necesario analizar las palabras, para poder seguir adelante y leer cualquier texto.

Es legítimo preguntarnos desde el punto de vista de lo que hemos dicho sobre la lectura, qué diferencia hay entre el lector avezado y el lector principiante.

Un lector avezado, con una competencia lingüística no muy alta, en una lengua que no le es propia, puede no obstante, llegar a leerla. ¿Cuál es, a este respecto, la diferencia con el niño? En el caso del niño, él puede aprender a leer, en virtud de la competencia lingüística que tiene en su lengua materna, cuando leer, para el que aprende, tiene una doble función; aprender a leer propiamente dicho y aprender a leer en español (o en inglés, o en francés, o en alemán, etc.). Este doble aprendizaje que hace el niño cuando por primera vez se enfrenta a la lectura, hace que llegue a captar qué es leer, en forma general aunque de hecho, sólo lo esté haciendo en una lengua determinada.

Ya hemos dicho que sin un cierto grado de competencia lingüística no podemos leer. El escolar principiante lo posee y por otra parte, el autor de su libro de lectura, así como se cuidó de que el texto fuera comprensible para el niño, también se esfuerza porque desde el punto de vista lingüístico también está a su altura. Desde el punto de vista de la sintaxis el autor se cuida de usar oraciones cortas, simples, claras, que no incluyan ambigüedades. Por lo tanto, los aspectos de competencia lingüística y de capacidad cognitiva, están tan presentes en la lectura del adulto como en la del principiante.

El aspecto más visible del aprender a leer, la adquisición de los símbolos gráficos y de su correspondencia en la cadena fonemática, ha hecho definir la lectura como "pasar de los símbolos gráficos a los sonidos correspondientes" que aceptan como justa muchos maestros noveles. Y esta definición es a menudo la preferida de la mayoría de los docentes de enseñanza primaria, particularmente de los que enseñan a leer, porque en el acto de enseñar a leer, esto es lo que principalmente se observa. Por todo esto y por deformación profesional ciertamente los maestros olvidan un hecho que rompe los ojos: un hecho que realizan ellos mismos todos los días: que cuando se lee, lo que se quiere es comprender, por eso la lectura es un acto solitario y silencioso.

La lectura en voz alta, no es la forma adulta de leer; rara vez el adulto tiene que hacerla, fuera de ciertas profesiones dejando de lado la profesión de docente, de locutores de radio o de televisión o del que lee un trabajo en un congreso, difícilmente un adulto lee en voz alta.

Esta lectura en voz alta, justicieramente llamada por Boder "lectura de oído" es sólo un paso previo a la verdadera lectura. Le sirve a la maestra como control de las adquisiciones, pero es en esencia, una etapa provisoria. En la escuela, la "lectura en voz alta" domina sobre toda otra forma de lectura, sobre todo en los primeros grados. Aquí la actividad principal es "pasar de los grafemas a los fonemas". De aquí que la lectura, en esta etapa sea concebida casi exclusivamente como un acto visual y por tanto, el momento de entrada (el input) llega a adquirir una importancia excepcional, se convierte en la "prima donna" del acto de leer y esta importancia se acrecienta y cobra validez y se justifica a medida que el lector comete errores. La lectura, se hace

entonces, una actividad en sí misma, no una actividad de adquisición; pero es la cáscara, el corazón de la lectura está en otra parte.

Por lo tanto, se podría decir que lo nuevo que tiene el proceso del aprendizaje de la lectura, en relación con la lectura ya dominada, es este proceso de fonetizar en voz alta, esta decodificación en voz alta, que es lo que lleva a error en su definición.

Podría decirse, sin mayores deformaciones y sin que esto constituya paradoja, que lo que está haciendo el aprendiz de lector en este momento (desciframiento) más que un acto de lectura, es un acto meramente lingüístico. Está traduciendo los signos gráficos en los sonidos correspondientes de la lengua, está articulando entre sí las cadenas grafemáticas y fonemáticas.

Pero podemos ver que esta traducción, tal como la venimos describiendo, no existe en el leer maduro si imaginamos un lector que hubiera aprendido solo, por su cuenta o basándose en preguntas, a leer en francés pero no sabe pronunciarlo. Si este lector lee una página escrita en francés en voz alta, con la pronunciación que le corresponde a los fonemas del español, diciendo p.e. "e-a-u" en vez de "o" para "agua" estaría fallando en el acto lingüístico o, mejor dicho, en cierta parte de él; pero si comprendió lo que leyó y puede decirnos qué fue, está leyendo.

De todo esto resulta que el progreso en materia de lectura consiste en pasar de una lectura vicariante, de una lectura "por el oído" a una "lectura por la vista, es decir, silenciosa".

El adulto, lector avezado lee, incluso, prescindiendo de las palabras. Lo escrito en el texto hace la función de un velo que tenemos que apartar para llegar al significado; cuanto mejor y más rápidamente comprendemos lo escrito, más transparente es el velo, que llega a hacerse totalmente invisible, a desaparecer. Lo que estamos viendo no son palabras, no es el texto impreso, sino directamente el significado. Como lo expresa Goodman en forma inmejorable: "La clave de la eficiencia en lectura es minimizar la cantidad de información gráfica que nos es necesaria para llegar al significado".

El recurso usado por casi todos los adultos, de leer en voz alta cuando un significado se les escapa y el de los estudiantes de leer en voz alta las lecciones que deben estudiar, es considerado por nosotros sólo un resabio de la primera etapa del aprendizaje de la lectura, cuando las palabras del texto adquirirían su plena validez sólo cuando se las pronunciaba en voz alta, cuando se las veía en su contorno sonoro, que para el lector principiante es todavía su verdadera y auténtica forma. Y esto sucede porque el habla es más antigua, en el desarrollo, que la lectura; las palabras tuvieron sólo presencia oral durante algunos años, los cinco o seis primeros años de la vida.

La lectura en voz alta, es por tanto, una etapa hacia la verdadera lectura, que se utiliza para aprender a leer.

Todos hemos conocido personas a las que se les pone en un verdadero aprieto si se les pide que lean en voz alta; si esto sucede, el maestro por la particular definición de la lectura que tiene en su mente, hace este juicio negativo: "No sabe leer". Ahora entendemos que se puede saber leer perfectamente bien y tener resistencia a fonetizar en voz alta, porque la persona sabe o cree, que tropieza, que no lo hace del todo bien. Adopta una actitud que puede ser totalmente comparable a la de quien se resiste a cantar solo, aisladamente, aunque aceptaría hacerlo en coro. El leer en voz alta, destaca, pone de relieve al que lee, y no todos los niños ni todos los adultos pueden aceptar tal hecho. Por otra parte, llevando las cosas aún más lejos, recientemente se ha llamado la atención sobre que la lectura en voz alta, indebidamente prolongada en el sistema escolar, es la responsable de que la gran mayoría de los adultos estemos leyendo a una velocidad mucho menor de lo que podríamos hacerlo, con la consiguiente pérdida de tiempo, porque la lectura en voz alta, lentifica indebidamente el proceso, para dar tiempo a la formulación de los sonidos.

La fonetización de la lectura es condición necesaria, quizás, para aprender a leer la lengua materna porque ello da pie a apoyar la lectura en algo que el sujeto ya conoce, que es el habla; de ahí en adelante, una fonetización imperfecta, errónea, con muchos errores y aun totalmente inadecuada puede habilitarnos para leer, aunque no para hacerlo en voz alta ni menos para escribir.

Llegamos pues a la conclusión de que la lectura en sí misma es ajena a los sonidos; el lector avezado sólo lee con los ojos; ni siquiera lee todas las palabras ni tampoco la palabra entera; está atento al significado y a relacionar lo que va entrando con lo que él ya conoce; tan lejos está de los sonidos que si puede leer en varias lenguas frecuentemente no recuerda en qué idioma leyó. Esto se ha permitido decir con toda justicia a Paul A. Kolers: "El lector capta el mensaje, en general, totalmente indiferente a los medios por los cuales lo alcanza" Este lector no hace, al leer silenciosamente, ningún apoyo en los fonemas, no los utiliza para nada.

Una anécdota personal que ya he narrado muchas veces me confirmó desde hace muchos años en esta idea: estaba en Río de Janeiro dictando un cursillo y de acuerdo con una inveterada costumbre buscaba en una librería una novela para leer antes de dormirme. Encontré una que se titulaba **Hotel** y la compré. Cuando estaba, luego de algunas noches, por la página 60 descubrí con asombro que estaba escrita en inglés y no en portugués como subconscientemente había creído, en particular porque la había comprado en Río. Cuando he contado esta anécdota a muchos les cuesta creerla; les cuesta creer que no me hubiera fijado, desde las primeras líneas en qué idioma estaba, les parece que esto es una "boutade". Pero la realidad psicológica de los hechos es que mi dominio del inglés escrito y el del portugués son similares; tengo en ambos, bastante deficiencias; en ambos casos leo como a través de un velo no totalmente transparente. Lo que nunca podría haberme sucedido aún en forma inconsciente, es creer que estaba leyendo en español.

Es por la misma razón que el adulto no lee a través de las palabras que no nos damos cuenta, cuando escribimos, en que tampoco las pronunciamos, y

aún ni advertimos las cacofonías porque para detectarlas tenemos que recurrir a la lectura en voz alta.

¿Qué es entonces leer? Leer es comprender lo escrito; grafemas y fonemas se desvanecen ante los ojos del lector, que los utiliza sólo como canal de entrada, pero cuyo laboratorio de lectura está en la mente no en los ojos. Si leer es comprender todavía podemos plantearnos la cuestión de si se sabe leer, si se sabe leer una lengua, o si se sabe leer sólo parte de una lengua. Cada uno de nosotros sabe leer en tanto que comprende el texto; si el texto es superior a su capacidad cognitiva, no está leyendo aunque diga en voz baja o en silencio, los fonemas que corresponden a los grafemas que está enfrentando. Todos los lectores tenemos nuestras limitaciones de lectura, como lo hemos mostrado antes.

El niño que ya aprendió a descifrar, que puede leer más o menos de corrido, que puede comprender los textos que no son las cartillas escolares cuyo significado le fue explicado en clase; que puede “leer por su cuenta” un material adecuado a sus niveles cognoscitivos y lingüísticos, aprendió a leer, en nuestro caso en español, pero también aprendió a conceptualizar qué es leer. Podemos decir, que ya sabe leer, aunque sólo puede leer textos de un nivel elemental pero adecuado a su nivel de desarrollo y sólo en su propia lengua materna.

Está incluso en condiciones de adquirir otras nuevas claves de lectura, y de escritura, de incorporar nuevas sintaxis y adaptarse a nuevas semánticas y así aprender a leer otros idiomas sin pasar por el largo prólogo que pasa el lector absolutamente virgen en materia de lectura.

Foucambert dice de una manera muy sintética que “leer consiste en seleccionar información en la lengua escrita, para construir directamente una significación”. Esto es, el leer adulto; no hay en la definición referencia alguna a sonidos y el acento está puesto además en la actividad o la creatividad, del acto de lectura. No se extrae o se adquiere información de un texto, sino que se lo “construye” sobre la base de lo que ya guarda nuestra mente. El acto de leer, es en esencia, un acto de pensamiento más que un acto lingüístico; quien lee, está imaginando, pensando, comparando, uniendo ideas, juzgando. Esta es la lectura que sirve para aprender; podemos imaginar los libros como una cadena de pensamientos que se elaboran a través de las mentes de los sucesivos lectores y van así generando nuevos e inéditos pensamientos.

Soy maestra y me costó mucho deshacer mis prejuicios de maestra sobre la lectura y darme cuenta de todo lo que expongo aquí. Para entender que “leer no es pasar de los signos gráficos a los sonidos” tuve que leer mucho, oír a grandes maestros en conferencias y congresos y pensar también mucho. Quizá al ver el título de esta comunicación algunos o muchos de los lectores habrán considerado que es pedante. Nada más lejos de mi intención. No quise menospreciar a los maestros, sino darles el fruto de mi experiencia. Y lo habré logrado si al concluir la lectura muchos de los que tenían más o menos conscientemente la idea de que la lectura silenciosa era una lectura mutilada a la que le falta lo más esencial, piensan que la lectura en voz alta agrega a la lectura silenciosa algo insustancial que para la lectura tal como ella



es, constituye un artificio pedagógico, un recurso didáctico que nada importa y que debe desaparecer al más breve plazo.

## Referencias bibliográficas

- Athey, I. (1977) Syntax, semantic and reading. En John Guthrie (ed.) **Cognition, curriculum and comprehension**. Delaware: IRA.
- Bormuth, J. R. (1980) An operational definition of comprehension instruction. En K. Goodman e Y. Goodman (eds.), **Linguistics, psycholinguistics and the teaching of reading**. Delaware: IRA.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983) **Aprender a leer**. Barcelona: Grijalbo.
- Carrell, J. B. (1977) Developmental parameters of reading comprehension. En John Guthrie (ed.), **Cognition, curriculum and comprehension**. Delaware: IRA.
- Downing, J. (1977) The cognition clarity. Theory of learning to read. Trabajo presentado en la Conferencia Anual de Lectura del Reino Unido, separata.
- Downing, J. (1974) Causas cognitivas de la dislexia. Trabajo presentado en el II Congreso de Dificultades del Aprendizaje de la lectura y la escritura, México.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1976) **Reading: A conversation with K. Goodman**. U.S.A.: Scott, Foresman and Co.
- Goodman, K. (1980) Words and morphemes in reading. En K. Goodman e Y. Goodman, **Linguistic, Psycholinguistics and the teaching of reading**. Delaware: IRA.
- Goodman, K. (1967) Reading a psycholinguistic game. Separata de **Journal of the Reading Specialist**. U.S.A., March.
- Malquist, E. (1972) Perspectivas de la investigación en lectura. En **Lectura para todos**, publicación del IV Congreso Mundial de Lectura de la IRA. Buenos Aires-Delaware: IRA.
- Perfetti, C. A. (1977) Language comprehension and fast decoding for skilled reading. En John Guthrie (ed.) **Cognition, curriculum and comprehension**. Delaware: IRA.
- Rodríguez Trujillo, N. (1980) Determinación de la comprensibilidad de materiales de lectura por medio de variables lingüísticas. En **Lectura y Vida**, 1, 1, marzo.
- Tuana, E. J.; Lluch de Pinto, E; Carbonell de Grompone, M. (1982) Comprensión en función de las características psicolingüísticas del texto. En Estudio de los problemas de la comprensión de lectura mediante el "cloze". Trabajo presentado en las VI Jornadas Uruguayas de Dislexia, Montevideo.