

Lectura, escritura y formación docente

María Eugenia Dubois*

La intención de este trabajo¹ es la de hacer un relato acerca de la significación que tuvieron la lectura y la escritura para nuestro grupo del **Postgrado de Lectura de la Universidad de Los Andes**, y para nuestra propia formación, desde el momento en que iniciamos el estudio de esos procesos, hace más de 15 años.

El motivo que nos llevó a incursionar en esa área fue la inquietud, experimentada y compartida por muchos otros colegas dentro de la Universidad, frente a los problemas de comprensión de la lectura que mostraba un gran número de estudiantes. Sabíamos que este hecho estaba directamente ligado al bajo rendimiento estudiantil y que era por lo tanto el causante, en alguna medida, de la alta tasa de deserción existente en los primeros semestres de la Universidad.

Comprender qué es lo que convertía a la lectura en una barrera tan difícil de superar para muchos estudiantes, en especial para aquellos pertenecientes a los estratos socioeconómicos menos favorecidos, fue un verdadero desafío para el grupo, a la vez que constituyó un aliciente para emprender el estudio sistemático de ese proceso.

El inicio no fue fácil, no teníamos idea de cuál debía ser el camino a seguir. Nos preguntábamos qué sabíamos sobre lectura, qué necesitábamos saber, a quiénes podríamos acudir para que nos orientaran en esa búsqueda. Encontramos apoyo en muchos colegas pertenecientes a distintas disciplinas, dentro y fuera de la Universidad, con lo cual ampliamos considerablemente nuestra perspectiva sobre el tema. Tampoco resultó fácil conseguir bibliografía. El campo de estudio era relativamente nuevo y nadie en nuestra Universidad lo había abordado hasta ese momento, por lo cual la biblioteca no disponía de obras especializadas. Finalmente, a través del **Banco del Libro** de Caracas y de gestiones personales, logramos reunir una apreciable cantidad de material que nos dedicamos a leer y comentar en sesiones de grupo. Sesiones que, dicho sea de paso, lograron institucionalizarse con el correr de los años y hoy persisten en la forma de un seminario interno del Postgrado de Lectura.

La historia del grupo es muy larga y no es mi intención describirla en toda su amplitud. Quiero, en cambio, destacar las ideas o las concepciones sobre lectura y escritura que causaron mayor impacto en nosotros. Me referiré a ellas por separado y comenzaré por las que se refieren a la **lectura**, dado que el estudio de este proceso fue nuestra preocupación inicial, y durante bastante tiempo la única, a la cual dedicamos todo nuestro esfuerzo.

* La autora es profesora del Postgrado de Lectura de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

¹ Este trabajo fue expuesto, en parte, en la conferencia que pronunciara la autora durante la **Asamblea Distrital de Maestros**, realizada en Bogotá, Colombia, del 4 al 8 de octubre de 1994. Esa comunicación fue publicada en **Hojas de lectura**, Fundalectura, N° 32, febrero de 1995, bajo el título **Lectura y formación docente**. En esa oportunidad Dubois sólo abordó el tema de la lectura, mientras que este artículo incluye también sus consideraciones acerca de la escritura.

Las concepciones que nos causaron honda impresión fueron sin duda muchas, pero hay dos que se destacan, quizá como las más representativas. La primera es la que señalaba el papel activo jugado por el lector en el proceso de la lectura; la segunda, la que se refería al carácter transaccional de ese proceso.

Comencemos por la primera: el papel activo del lector frente al texto. Ante todo debo decir que desde nuestra posición de usuarios de la lengua escrita creíamos saberlo todo sobre lectura. ¿Acaso no éramos profesores universitarios? ¿No habíamos aprendido a leer alguna vez y no se suponía que era para siempre? Habíamos, además, continuado en el ejercicio de la lectura en nuestra carrera y en nuestra vida profesional, por lo tanto estábamos seguros de nuestra condición de lectoras y lectores maduros con una vasta experiencia en esa actividad. ¿Qué más necesitábamos? La respuesta no iba a tardar en llegar. El análisis de ese proceso nos iba a demostrar muy pronto, y sin ninguna duda, que precisábamos aprender muchísimo más y que ese aprendizaje nunca se agotaría porque jamás se alcanza un punto final.

Tratando de recordar qué era para nosotros leer en ese entonces, se me viene a la mente la palabra **recibir**. Leer era recibir ideas, conocimientos, información. El libro se abría, se recorría con los ojos y se extraía el significado que encontrábamos en él. La lectura era un proceso que iba de la página al lector; ahí estaba el significado y éste llegaba hasta nosotros para depositarse en nuestra mente. Pero he aquí que de pronto el autor de una obra sobre el tema, Frank Smith (1978a, 1978b), nos daba una explicación totalmente diferente. Nos decía que el proceso seguía una dirección inversa a la que imaginábamos, no iba de la página al lector sino del lector a la página. Las marcas impresas en ésta actuaban como disparadores del conocimiento ya existente en la mente, el que una vez proyectado sobre el texto permitía la construcción de un significado. Al leer, por lo tanto, se daba tanto como se recibía y la comprensión dependía de cuánto tuviéramos para dar respecto al tema abordado en el texto. Dicho de otro modo, para comprender lo que leíamos necesitábamos tener conocimientos previos que nos permitieran enlazar la nueva información con la ya acumulada en nuestro cerebro, de lo contrario la información nueva carecería de sentido para nosotros y, por lo tanto, se perdería.

Ahora, después de tantos años, me pregunto por qué este conocimiento, que en la actualidad nos parece tan lógico, tan evidente, tuvo para nosotros el impacto de una revelación. Quizá fue porque nos dio libertad, nos quitó la sensación de estar indefensos frente a la obra escrita. Dejábamos de ser entes pasivos para convertirnos en participes del texto. De nosotros dependía la construcción de un significado que aunque el escritor lo hubiera puesto ahí para que los lectores lo encontráramos, no lo íbamos a recoger pasivamente, por el contrario, seleccionaríamos aquello que, por algún motivo, nos interesara más y el texto que íbamos a guardar en nuestra memoria sería, de cierta manera, un texto transformado, reescrito por nosotros.

El reconocimiento de nuestra propia actividad como lectores nos abrió así un mundo insospechado, nos devolvía la responsabilidad de un acto que

creíamos estaba fuera de nosotros. Si leer no era cuestión de **recibir**, sino de **participar**, de **construir**, el aporte que hiciéramos al texto era de enorme importancia para la comprensión. Esta no venía del texto, era construida por nosotros apelando a nuestro conocimiento del lenguaje y a nuestra experiencia del mundo.

Ahora veíamos bajo una nueva luz las dificultades de comprensión que mostraban nuestros estudiantes (carencia de conocimientos previos, diferentes experiencias de vida, distinta competencia respecto al lenguaje) como así también el problema de las diferencias de interpretación de un mismo texto, puesto que podían darse variaciones en la selección de los elementos escogidos para la interpretación. Debo decir, sin embargo, que iba a pasar mucho tiempo antes de que nos diéramos cuenta de las contradicciones en las que incurriamos en nuestra práctica docente. Habíamos tomado conciencia de muchos de los procesos que tienen lugar en nosotros cuando leemos, pero no éramos todavía capaces de tomarlos en cuenta cuando se trataba de evaluar la lectura realizada por nuestros estudiantes.

La segunda tarea que influyó poderosamente en nuestra condición de lectores y, en especial, en nuestra formación docente, fue la desarrollada por Louise Rosenblatt (1978, 1982a, 1982b, 1985, 1988) con relación a la lectura como proceso transaccional.

Los autores que habíamos leído hasta ese momento coincidían en destacar la construcción del significado, por parte del lector, como consecuencia de un proceso de interacción entre el lector y el texto. Smith (1978a), p.e., nos hablaba de la lectura en términos de la interacción entre la información no visual que posee el lector y la información visual proporcionada por el texto, y nos decía que en ese proceso de interacción el lector construye un significado para el texto. La lectura, según Smith, se inicia con una entrada gráfica, los ojos recogen las marcas impresas y las envían al cerebro para que éste las procese. Esto es, la vista capta la información gráfica, pero es el cerebro el que la procesa y ese procesamiento sólo es posible por los conocimientos y experiencias contenidos en la memoria del lector. Gracias a ellos el cerebro puede tomar decisiones respecto de la información visual y construir un significado para el texto en cuestión. Spiro (1980), por su parte, nos decía que la comprensión del lenguaje escrito implica un proceso activo de construcción del sentido que consiste en la interacción entre el texto y el lector, tomando en cuenta además el contexto, de varios tipos, en el cual se desarrolla la situación de lectura: contexto lingüístico, actitudinal, conocimiento previo, tarea a realizar, entre otros. Wittrock (1981) también nos señalaba que leer con comprensión significa generar el sentido del lenguaje escrito relacionándolo con el conocimiento y la memoria de experiencias pasadas.

Sin embargo, en el modelo interactivo subyacente a estas concepciones el lector y el texto se mostraban, en apariencia por lo menos, como dos entidades autónomas, separadas entre sí. De ahí que algunos autores identificaran ese modelo con el modelo mecanicista de la Física clásica, dentro del cual se mantiene la dualidad sujeto cognoscente-objeto conocido o, en otras palabras, la separación entre el observador y lo observado.

Lo que encontrábamos ahora en Rosenblatt era un nuevo modelo de lectura basado en la moderna concepción científica respecto a la organicidad del Universo. Ella nos explicaba por qué había adoptado el término **transacción** (tomado de Dewey y Bentley, 1949) en lugar de **interacción**. La metáfora para este último de acuerdo con el tradicional paradigma científico, es la máquina, en la cual los elementos o entidades separables actúan unos sobre otros. En el nuevo paradigma científico representado por la física cuántica y extendido a otros campos del saber, como la biología, la ecología, la astronomía, los seres humanos no son vistos como entidades separadas actuando sobre un ambiente ni el ambiente actuando sobre el organismo, sino que ambos se consideran partes o aspectos de un evento total" (Rosenblatt, 1985). La transacción entonces es un proceso en el cual los elementos o partes son aspectos o fases de una situación total y por eso la metáfora para **transacción** no es la máquina sino el organismo vivo.

Rosenblatt nos hacía ver como cada acto de lectura es un evento, una transacción que implica un lector particular y una particular configuración de marcas sobre una página, ocurriendo en un tiempo particular y en un contexto también particular. Nos decía que es en virtud del acto de lectura que alguien adquiere el carácter de lector y que es a través de ese mismo acto que el texto adquiere significación. Pero más aún, nos señalaba que en esa transacción que es la lectura, también entraban ciertos estados orgánicos, ciertos sentimientos, ciertas relaciones verbales o simbólicas y que de la activación de todas esas áreas, la atención selectiva, condicionada a su vez por múltiples factores sociales y personales iba a escoger algunos elementos que sintetizaría o mezclaría dando lugar "al significado". En palabras de Rosenblatt,

"El **significado** no reside ya hecho en el texto o en el lector, sino que sucede durante la transacción entre el lector y texto" (1988).

Rosenblatt se refería, además, a otro aspecto de enorme importancia para la consideración del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura: el de la postura que adopta el lector frente al texto, según se trate de "retener" lo leído o de "vivirlo". A la primera Rosenblatt la llama **eferente**, que significa cargar, llevar consigo y con ella se refiere a la posición que asume el lector

"cuando su atención se centra principalmente en lo que ha de ser llevado, retenido después de realizada la lectura" (1982, p. 387).

A la segunda postura le da el nombre de **estética** y la caracteriza diciendo que en este caso la atención del lector es absorbida

"por lo que está sintiendo, vislumbrando, pensando; por lo que está viviendo a través y *durante* la lectura"(1982, p. 387).

La autora nos advertía que todos los textos pueden ser leídos desde cualquiera de las dos posturas y que es habitual pasar de una a otra durante una misma lectura. Lo que sucede, en general, es que se da un predominio de una de las dos dependiendo de la intención con la cual nos acerquemos al texto.

Rosenblatt analizaba y le ponía nombre a algo que está en la experiencia de todos nosotros como lectores cuando leemos una obra científica con el propósito de explicársela a nuestros alumnos, o cuando estamos totalmente absortos en la lectura de una novela o de un poema. Sabemos también que muchas veces "vivimos" las ideas brillantes encontradas en un informe científico (los escritos de la propia Rosenblatt serían para nosotros un ejemplo) o que desmenuzamos y analizamos un poema cuando lo abordamos como objeto de estudio.

Con esta distinción, Rosenblatt nos hacía caer en la cuenta, y lo señalaba explícitamente, de que la escuela sólo favorece la postura eferente y que aún los cuentos, las poesías, las rimas infantiles son utilizadas como objeto de enseñanza cuando, después de leídos, les preguntamos a los niños: ¿quiénes son los personajes de este cuento?, ¿qué le pasó a Caperucita por desobedecer a su mami?, ¿qué le preguntó al espejito la madrastra de Blanca Nieves? Las preguntas difícilmente se refieren a lo que se puede haber sentido, imaginado, temido, experimentado a través del cuento.

La escuela nos enseñó que la lectura no es para vivirla, sino para estudiarla, y eso es lo que seguimos repitiendo como docentes con nuestros alumnos. La magia de la lectura, de la que nos hablan Bettelheim y Zelan (1983) está ausente de nuestras escuelas. Se la hemos escondido a los niños y la hemos reemplazado por la "lección" de lectura, la que es obligatorio estudiar porque se controla y califica.

En cuanto a las concepciones sobre **escritura** que influyeron notablemente en nuestro grupo quiero destacar, en primer término, la que explica la evolución del sistema de escritura en el niño y, en segundo lugar, la que muestra la escritura como forma de explorar y descubrir ideas.

Las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), sobre las ideas, teorías e hipótesis que los niños ponen a prueba cuando se enfrentan a ese objeto cultural que es la escritura, así como las etapas por las cuales atraviesan en la construcción de ese sistema, nos hicieron descubrir el mundo de conocimientos que el niño lleva a la escuela. Comprendíamos ahora, lamentablemente tarde para las que alguna vez habíamos sido maestras de primaria, la importancia de los "garabatos" que hacen los niños y la naturaleza de los supuestos errores que cometen en el desarrollo de la escritura. Ya nada podíamos hacer para reparar nuestra falta, pero sí podíamos tratar de que no la cometieran los futuros maestros, incluyendo en su formación lo que se había descuidado en la nuestra: el análisis de cómo se aprende y desarrolla ese proceso.

La otra concepción que tuvo enorme importancia para quienes integrábamos el grupo, fue la que nos mostraba la escritura bajo una luz que iluminaba aspectos de ese proceso desconocidos por nosotros. Fueron nuevamente las obras de Smith y de Rosenblatt las que nos hicieron ver la escritura con ojos de autor así como la posibilidad de superar muchas de las dificultades que todos encontramos a la hora de expresarnos por escrito.

Smith, hablándonos de los mitos acerca de la escritura, nos revelaba que la capacidad de escribir no es privativa de unos pocos elegidos, los llamados escritores, sino que nos pertenece a todos los que estemos dispuestos a desarrollarla. Nos descubría también el hecho, comprobado después muchas veces en la práctica, de que las ideas surgen de la misma escritura, de que es a través del propio acto de escribir como creamos y exploramos nuevas ideas.

Rosenblatt(1988), por su parte, nos señalaba el carácter igualmente transaccional de la escritura diciéndonos que ésta es siempre

“un evento en el tiempo, ocurriendo en un momento particular en la biografía de un escritor, en circunstancias particulares, bajo presiones particulares externas e internas”.

Nos enseñaba, además, que

“en la lectura, como en la escritura, una inesperada yuxtaposición de palabras, el desafío de un nuevo contexto, o una pregunta no formulada pueden abrir, nuevas líneas de pensamiento y sentimiento”

y que

“las transacciones con el texto explican porqué la escritura puede ser un proceso de aprendizaje, un proceso de descubrimiento” (1988).

Me gustaría ser capaz de transmitir la profunda impresión que las ideas de Rosenblatt causaron en nosotros. Los actos de leer y de escribir adquirirían una dimensión totalmente nueva, sucedían teniendo como trasfondo la totalidad del Universo. Nuestras acciones y relaciones, la lectura y la escritura entre ellas, eran parte de una situación total a la que entrábamos, además, y creo que esto era lo que más nos impactaba, con nuestra personalidad global, con nuestros estados físicos tanto como anímicos, con nuestros sentimientos tanto como, con nuestro intelecto.

Rosenblatt, que también es docente y que, según propia confesión, a eso le debe gran parte de sus ideas, nos estaba señalando algo que difícilmente es tomado en cuenta por el sistema educativo en cualquiera de sus niveles y que, en consecuencia, tampoco nosotros, como maestros o profesores, le prestamos gran atención. La gran preocupación del sistema, y ésta es la enseñanza que nos ha transmitido, ha sido siempre por el cerebro de nuestros estudiantes, por lo que adquieren en conocimiento, en información, por la rapidez con la que resuelven un problema, por la corrección con la que leen una lectura o escriben una página. La preocupación no ha sido nunca por lo que sienten los niños y los jóvenes, por lo que son, por la actitud que tienen frente a los problemas, por las emociones que les despierta una lectura, por la originalidad de sus escritos.

Rosenblatt nos hacía reflexionar sobre este hecho tanto como sobre los procesos mismos de la lectura y la escritura al señalar que la teoría transaccional implica una nueva manera de concebir la relación del hombre con el mundo y de éste con el mundo que lo rodea. El concepto de transac-

ción se aplica por lo tanto, no solamente a la lectura y a la escritura, sino también a las relaciones entre educador y educando. Al transactuar, en el sentido en que Rosenblatt usa el concepto, se borra la separación entre el docente-observador y el alumno-sujeto observado y surge entre ellos una relación en la que ambos se condicionan recíprocamente.

En un trabajo anterior (Dubois, 1989a) yo hacía notar, de acuerdo con las ideas de Rosenblatt, que maestros y alumnos participamos en la transacción con nuestra carga, positiva y negativa, de ideas, sentimientos, emociones, actitudes, y que esa carga necesariamente tiene que afectar nuestro desempeño, tanto como el de los alumnos, en la situación específica de clase. En consecuencia, ni los logros ni los fracasos de los estudiantes en cualquier área de que se trate, pueden ser ajenos a nosotros si pensamos en términos del esquema transaccional. Somos parte del proceso global de la transacción y, por lo tanto, determinamos de alguna manera su desarrollo a la vez que somos determinados por él.

La conciencia de este hecho no puede menos que hacemos reflexionar sobre nuestro quehacer docente y sobre la influencia que éste puede tener sobre el aprendizaje de nuestros alumnos en general, y sobre el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura en particular. El que la reflexión nos conduzca o no a la acción necesaria para cambiar lo que debe ser cambiado, es ya otro problema que nosotros tuvimos que afrontar y que no creemos haber superado todavía.

Lamentablemente las mismas prácticas en las que fuimos educados son las que transmitimos a los maestros en formación. Las universidades e institutos y escuelas de educación superior, que tienen a su cargo la formación de maestros, están fracasando en esa tarea. No se trata de cambiar planes y programas de estudio, sino de cambiar actitudes, relaciones, maneras de obrar y de pensar. Al futuro maestro hay que darle oportunidad de desarrollarse como lector y escritor y eso no se va a lograr mientras la lectura y la escritura sean consideradas por los estudiantes sólo como medios de satisfacer las demandas de los exámenes con los cuales se evalúan los conocimientos adquiridos.

En una investigación² realizada hace algunos años con estudiantes de la Universidad de Los Andes, encontramos que para muchos de ellos leer era sinónimo de estudiar, y **estudiar** no se consideraba como "la acción de ejercitar el entendimiento para comprender una cosa", que es su significado literal, sino como la acción de retener en la memoria los conceptos vertidos en el texto. La medida de si habían comprendido o no un texto era el recuerdo. Si lo recordaban era porque lo habían entendido, pero recordar era, para muchos estudiantes, recitar más o menos de memoria el contenido del texto sin dar muestras de haberlo comprendido.

Por otro lado, los estudiantes mostraron tener muy baja autoestima, en lo que se refería a la consideración de sí mismos como lectores. Muy pocos entre ellos se juzgaron como buenos y un número menor aún admitió sentir

² Proyecto H-120-86 financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes.

gusto por la lectura. La concepción que aparentaba tener una gran proporción de estudiantes, y aclaro que eran estudiantes de educación, consistía en lo siguiente: se lee para estudiar, estudiar es memorizar y memorizar es comprender.

No hay duda de la responsabilidad que nos cabe a los profesores respecto a este problema. No sabemos, en general, cómo formar al estudiante en el conocimiento de que la lectura es para comprender, analizar, confrontar, cuestionar, asentir sobre las ideas de distintos autores, pero también para disfrutar, para aventurarse por caminos desconocidos, para descubrir otras realidades, para enfrentarse con uno mismo a través de los otros.

En la Universidad e Institutos o Escuelas de Educación Superior, como en los demás niveles del sistema educativo, parecería preocuparnos más la transmisión del conocimiento que la formación o educación de nuestros estudiantes. La educación en la lectura y en la escritura, comienza en el primer año escolar, pero no se agota en ninguna de las etapas del sistema, por el contrario, cada una de ellas debería cuidar de seguir desarrollando esos procesos cuya duración es igual a la duración de la vida de cada ser humano.

La lectura y la escritura no se pueden desarrollar sino a través de su propia realización, es decir, a través de su uso continuo en situaciones que tengan sentido para quienes recurren a ellas. En consecuencia el estudiante, desde que ingresa a las aulas, debe ser estimulado a leer y a escribir por diferentes motivos y en diferentes situaciones. Orientar al estudiante en general, y al de Educación en particular, a leer sobre un tema para encontrar respuesta a las propias preguntas; para buscar argumentos con los cuales defender o refutar una determinada posición; para aprender a manejar conceptos que le ayuden a entender situaciones y problemas de la vida real, en cualquiera de sus aspectos; leer para descubrir las propias potencialidades y el mundo interior, tiene sentido. Permitir que el estudiante lea sólo para ser evaluado no lo tiene. Estimular el acto de escribir para expresar las propias ideas, las dudas, los problemas, los cuestionamientos hacia sí mismo y hacia los demás, los sentimientos, las propias inquietudes, tiene sentido. Permitir que el estudiante escriba sólo para responder preguntas de examen o para tomar apuntes de lo que el profesor dice, no lo tiene.

Quiero por último, destacar el hecho de que la lectura y la escritura fueron para nuestro grupo mucho más que disciplinas de estudio a las que, en principio, nos habíamos acercado con el afán de la investigación científica.

La lectura y la escritura se convirtieron en medios a través de los cuales nos descubríamos como lectores y escritores, como docentes, como seres humanos. Tal vez resulte difícil de creer, pero el análisis de esos procesos, el de lectura en especial, había hecho que nuestra vida cambiara, desde el punto de vista personal tanto como profesional. Nuestra actitud era distinta, frente a nosotros mismos y frente a los demás.

A medida que internalizábamos las ideas que acabo de exponer, y muchas otras que resultaría difícil enumerar, nos dimos cuenta de que debíamos enfrentar nuestra práctica docente de una manera distinta, tratando

de crear en el salón de clases un ambiente en el que las relaciones humanas tuvieran tanta importancia como el aprendizaje de conocimientos y en el que la lectura y la escritura no fueran hechas para nosotros los profesores, sino para que el estudiante descubriera su propio potencial como lector y escritor. Es lo que hemos intentado hacer. Sin embargo, no podría asegurar que hemos alcanzado los resultados esperados ni que hemos sido capaces de cambiar en todos los aspectos que nos proponíamos, pero continuamos intentándolo y, a la manera de aquel caminante que hacía camino al andar, tratamos de que cada paso nos acerque, quizás, a lo que es nuestra meta: hacer de cada salón de clase un lugar donde niños y jóvenes descubran el placer de aprender leyendo y escribiendo y el placer de leer y de escribir mientras aprenden.

Referencias bibliográficas

- Bettelheim, B. y K. Zelan (1983) **Aprender a leer**. Barcelona, Grijalbo.
- Dewey, J. y A.F. Bentley (1949) **Knowing and the Known**. Boston, Beacon Press.
- Dubois, M.E. (1989a) "Las teorías sobre lectura y la educación superior". En **Lectura y Vida**, Año 10, **3**, 5-7.
- Dubois, M.E. (1989b) **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica**. Buenos Aires, Aique.
- Dubois, M.E. (1993) "Actividad educativa y formación del docente". En **Lectura y Vida**, Año 14, **4**, 5-10.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI.
- Rosenblatt, L. (1978) **The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work**. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (1982a) "What facts does this poem teach you?" En **Language Arts**, 386-394.
- Rosenblatt, L. (1982b) "The Literary Transaction: Evocation and Response". En **Theory into practice**, XXI, **4**, 268-277.
- Rosenblatt, L. (1985) "Viewpoints: Transaction versus Interaction: A Terminological Rescue Operation". En **Research in teaching of English**, 19, **1**, 96-107.
- Rosenblatt, L. (1988) "Writing and Reading: The Transactional Theory". En **Technical Report N° 416**. Urbana, Illinois University
- Smith, E (1978a) **Understanding Reading**. New York, Holt, Rinehart and Whiston.
- Smith, E (1978b) **Reading**. Cambridge, Cambridge University Press. (Traducción castellana de Jaime Collyer **Para darle sentido a la lectura**. Madrid, Aprendizaje Visor.)
- Spiro, R. J. (1980) "Constructive Processes in Prose Comprehension and Recall". En R.J. Spiro; B.C. Bruce y W.F. Brewer. **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. Hillsdale, N.J., LEA.
- Wittrock, M.C. (1981) "Reading comprehension." En F.J. Pirozzolo y M.C. Wittrock (eds.), **Neuropsychological and Cognitive Process in Reading**. New York, Academic Press.