

## UNA APROXIMACIÓN A LA RELACIÓN ENTRE LA LECTURA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA<sup>1</sup>

### AN APPROACH TO THE RELATIONSHIP BETWEEN READING AND LEARNING HISTORY

*Beatriz Aisenberg<sup>2</sup>*

#### Introducción

En las clases de Historia no se enseña a leer, simplemente se usa la lectura. Es habitual que los docentes “traduzcan” el contenido de los textos o que seleccionen breves fragmentos con la intención de allanar dificultades: el texto aparece como un escollo inevitable, ajeno a la enseñanza de los contenidos de Historia. Cuando los alumnos trabajan con los textos, suelen predominar consignas que promueven fundamentalmente la localización de información (AISENBERG, 2000).

Estos usos de los textos responden a un modelo de la enseñanza de la Historia que disocia en dos fases temporales, primero, la incorporación de información y luego la interpretación y la explicación (LAUTIER, 1997); la lectura queda como un nivel preliminar de adquisición de información para acceder en una (supuesta) segunda instancia a procesos más propiamente disciplinares (JACOB, 1991). Es decir, la lectura no es considerada como un trabajo inherente a la construcción del conocimiento histórico; sólo ofrece insumos para ello. Subyace a este modelo una concepción de la lectura coincidente con la caracterizada por Dubois como “conjunto de habilidades”, para la cual “leer es extraer información de un texto” (GIBSON Y LEVIN, 1975 apud DUBOIS, 1989) y en la cual “el lector desempeña un papel meramente receptivo en la medida en que el sentido de lo leído le llega de afuera” (DUBOIS, 1989).

En contrapartida, hace ya tiempo las investigaciones psicolingüísticas mostraron que la lectura es un proceso interactivo de construcción de significados en el que la contribución del lector es tan decisiva como la del escritor. Comprender es relacionar la información proporcionada explícitamente por un texto “con lo que ya tenemos en nuestras cabezas” – con nuestro conocimiento del idioma, de su tema y sobre cómo leer – (SMITH, 1971). Por otro lado, los historiadores consideran que el conocimiento histórico se construye a partir de la lectura (ROMERO, 1996) y conciben a los libros de

<sup>1</sup> Este artículo retoma y profundiza ideas presentadas en la ponencia “Aprender Historia en la lectura”, presentada en el III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa; Universidad del Comahue, Cipolletti/ 2003. El trabajo se enmarca en los Proyectos Ubacyt F139 y F612 “La lectura ‘en Sociales’ y ‘en Naturales’: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje”, dirigidos por B. Aisenberg. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires. El artículo toma como base el trabajo del grupo de investigación conformado por B. Aisenberg, K. Benchimol, A. Carabajal, A. Lapegna, Al. Larramedy y M. Torres. Las entrevistas en las que se sustenta se realizaron en el marco de un trabajo conjunto entre la F.Fyl (UBA) y la Dirección de Curricula de la Dirección General de Planeamiento, Secretaría de educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El telón de fondo de este trabajo está entretreído con los aportes de Delia Lerner, que fueron enriqueciendo mi mirada sobre la lectura a lo largo de años de muy grato trabajo compartido. Va aquí mi profundo reconocimiento y mi cálido agradecimiento por ello, y también por sus rigurosas observaciones que contribuyeron a mejorar este artículo. Este artículo, que aquí reproducimos, fue publicado en la Revista Íber nº 43 (2005). Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia. Editorial Grao. Barcelona. pp. 94-104.

<sup>2</sup> Doutora em História. Professora do Instituto de Investigações em Ciências de la Educação da Universidad de Buenos Aires. E-mail: baisenberg@gmail.com

texto como “la herramienta más importante en la enseñanza de la historia” cuya finalidad es “hacer posible, impulsar y favorecer el aprendizaje de la historia” (RÜSEN, 1997).

Desconocemos investigaciones que especifiquen qué significa que el conocimiento histórico se construye a partir de la lectura. El presente trabajo intenta avanzar en este sentido. Desarrollaremos un análisis de entrevistas de lectura con el propósito de esbozar una caracterización del tipo de trabajo intelectual que despliegan los alumnos al leer un texto escolar de historia, tendente a clarificar las relaciones entre la lectura y las operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico.

Para ello privilegiamos un aspecto del proceso de lectura: las relaciones entre los conocimientos previos del lector sobre el tema y la información explícita del texto, tomando como marco referencial los procesos de asimilación y acomodación en la construcción del conocimiento desarrollados por la Epistemología Genética.

Partimos de la intención de brindar fundamentos para elaborar hipótesis sobre las condiciones didácticas necesarias para promover un aprendizaje significativo de la historia a través de la lectura.

### **Niños leyendo un texto escolar de historia: el trabajo intelectual desplegado al leer**

Tomamos como base el análisis parcial de un subconjunto de entrevistas realizadas en el contexto de una investigación didáctica, cuyo diseño articula un proceso de implementaciones y análisis de secuencias de enseñanza con entrevistas de lectura que exploran la comprensión de los alumnos sobre los textos trabajados en las clases. Las entrevistas se realizaron siguiendo los lineamientos del método clínico-crítico de la psicología genética, articulados con una perspectiva didáctica.

El texto empleado en las entrevistas es aparentemente sencillo; se trata de un texto típico de manual escolar, que en dos páginas desarrolla muy sintéticamente el proceso de poblamiento del actual territorio argentino desde las sociedades aborígenes hasta la actualidad (AIQUE, 2000). Luego de una frase introductoria que anticipa su temática, el texto incluye desarrollos sobre: la distribución territorial de diferentes grupos aborígenes antes de la conquista española; los cambios en la población a partir de la conquista y durante la colonia; la inmigración masiva de fines del S. XIX y principios del XX; las migraciones internas y la inmigración de países limítrofes del S. XX y, por último, las migraciones recientes de países asiáticos y latinoamericanos.

Tomamos diez entrevistas (seis individuales y cuatro por parejas) a catorce alumnos (seis de sexto grado y ocho de séptimo; de once y doce años) de tres escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, dos meses después de las clases dedicadas al trabajo con el mismo texto. Los niños participaron en las entrevistas de modo voluntario.

Circunscribiremos el análisis a las interpretaciones de los alumnos del siguiente fragmento del texto:

*“El número de indígenas disminuyó a partir de la conquista. Muchos de ellos murieron por enfermedades, por las duras condiciones de trabajo que estaban obligados a realizar y por las luchas de resistencia frente a los españoles. La colonización produjo el ingreso de nuevos pobladores españoles y el mestizaje, es decir, la mezcla de estos españoles con los indígenas. Los españoles también introdujeron esclavos africanos. Los esclavos eran más numerosos allí donde no había indígenas que realizaran los trabajos más pesados. (...)”*

Las entrevistas comenzaron con la presentación de su propósito y modalidad; luego pedimos a los niños que leyeran el texto tomándose el tiempo que necesitaran. Durante toda la entrevista los niños tuvieron el texto a la vista y lo relejeron completo o por partes cuando quisieron; en algunos momentos el entrevistador promovió la relectura de algunos fragmentos.

Finalizada la lectura silenciosa, planteamos preguntas abiertas para que los niños comentaran el texto. En algunos casos respondieron con breves relatos sobre lo que (para ellos) decía el texto. Estos relatos ofrecen indicadores del trabajo intelectual desplegado por los niños para otorgar sentido al texto, que reside fundamentalmente en el establecimiento de relaciones entre la información explícita del texto y sus conocimientos previos, así como en la construcción de relaciones entre diferentes informaciones del texto que éste no explicita. La construcción de significado se produce por la asimilación de la información explícita del texto desde el marco de conocimientos anteriores, y parece orientada por el propósito de alcanzar una trama coherente desde el punto de vista del lector. En algunos casos la trama alcanzada se ajusta (se acomoda) al texto; en otros casos, involucra distorsiones u omisiones respecto del texto (producidas por asimilaciones deformantes).

Veamos el segmento de relato sobre la conquista realizado por dos niños (“muy buenos alumnos”<sup>3</sup>) en sus comentarios iniciales sobre el texto:

Maitén: *“Que a principios del ... se descubrió América. Y los españoles ponían los indios a trabajar, a los aborígenes, para hacer el trabajo pesado, y cuando no habían aborígenes trajeron los esclavos”*  
 Alberto: *“Africanos, los esclavos africanos”*. Maitén.: *“Hace mucho los indios morían por enfermedades o por los trabajos pesados, entonces ahí los sustituían por otros. Y también los españoles trajeron varias enfermedades...”*. Entrevistadora: *¿Cómo es eso de “que sustituían”?*: Maitén: *“Porque, por los trabajos pesados... (...) Entonces cuando se morían en las minas, los tenían que sustituir porque iba desapareciendo la población aborigen”*. Alberto: *“Y se quedaban sin que trabajen”*.

Esta interpretación integra parte de la información explícita del texto dentro de un marco de conocimientos previos -que incluye informaciones que no están en el texto, como: el descubrimiento, que los españoles trajeron enfermedades, el trabajo en las minas, la denominación “indios”-; asimismo, los niños establecen una relación causal ausente en el texto (la necesidad de sustitución de mano de obra) entre dos informaciones explicitadas (la disminución de indígenas y la introducción de esclavos). Es decir, los niños despliegan razonamientos que articulan en una trama coherente algunas informaciones del texto con conocimientos anteriores, mostrando un trabajo intelectual que va mucho más allá de extraer del texto una sumatoria de informaciones. Se trata, además, de un trabajo compatible con la construcción del conocimiento histórico, en tanto el establecimiento de articulaciones entre los hechos es uno de los trabajos más ricos de los historiadores (ROMERO, 1996).

Cuando se pregunta a Maitén y Alberto dónde menciona el texto las razones de la disminución de los indígenas, las localizan rápidamente y construyen una interpretación ajustada. Veamos cómo interpretan “las luchas de resistencia”:

Alberto: *“Por estar peleando. O sea, iban todos a luchar, pero como ellos no estaban tan preparados como los españoles, morían”*. Maitén: *“Para defender sus tierras. (relee espontáneamente y agrega, con tono enfático). Ahí! Por las luchas de resistencia frente a los españoles, ahí es donde da una razón de que morían”*. E.: *¿Cuál es la razón?* Alberto: *“Podría ser como para cuidar sus lugares, sus cosas”*. Maitén: *“Para resistir, porque ellos no querían que los agarraran y los encadenaran y los llevaran a la minas a trabajar...”*. Alberto: *“Como que luchaban por su libertad”*.

Esta interpretación supone un despliegue argumental que supera ampliamente la información del texto en tanto da cuenta de una búsqueda de las razones (y de la comprensión) de por qué hubo luchas de resistencia, y de por qué éstas fueron uno de los factores que llevaron a la disminución

<sup>3</sup> La muestra no incluyó a los considerados alumnos “brillantes”. Se incluyeron algunos “muy buenos alumnos”, pero sobre todo a alumnos buenos y a aquellos que, sin tener ninguna dificultad específica de aprendizaje y siendo buenos lectores, no tienen un rendimiento notable en Historia. Nos interesaba centrarnos en los alumnos que más ayuda necesitan para aprender Historia.

de la población aborigen. Se trata de un trabajo que en un mismo movimiento pone en juego los conocimientos previos y los enriquece.

Las últimas intervenciones responden al uso de una causalidad de tipo finalista, centrada en la intencionalidad de los agentes (PROST, 1996). Este tipo de esquema causal, predominante en los novatos en su interpretación de la historia (CARRETERO, 1995), forma parte del marco de asimilación que Maitén y Alberto pusieron en juego para interpretar el texto. Es decir, los conocimientos previos no son “retazos” de informaciones históricas específicas, sino fundamentalmente herramientas intelectuales que permiten pensarlas e integrarlas (o, en términos piagetianos, otorgarles sentido por medio de la asimilación).

Más allá del alcance de las explicaciones finalistas en historia, en este acto de lectura se está poniendo en juego una operación básica para la construcción del conocimiento histórico: la búsqueda de explicaciones tomando en consideración la perspectiva de los sujetos de la historia. En este sentido, parece tratarse de una modalidad de lectura inherente (o conducente) a la construcción de conocimiento histórico.

Ahora bien, “... lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado” (GOODMAN, 1982). En nuestros términos, y en relación con nuestro problema, *el grado de acomodación al texto de la trama construida por los niños al leer depende fuertemente del conocimiento histórico desde el cual abordan el texto.*

Maitén y Alberto disponen de conocimiento específico sobre la conquista como para reconstruir los tres factores diferenciados que propone el texto para explicar la disminución de indígenas. Sólo cuatro de los catorce entrevistados cuentan con este tipo de conocimiento y logran una interpretación ajustada de esta idea (es decir, sin distorsiones u omisiones generadas por asimilaciones deformantes).

¿Qué interpretaciones realizan los niños con escaso conocimiento histórico? Seis niños interpretan el fragmento sobre conquista desde un esquema elemental de esclavitud, tal como observamos en el segmento del relato inicial de Antonella:

*“(El texto dice) que los españoles vinieron y conquistaron el territorio argentino. Y bueno, ahí encontraron a los indígenas. Y entonces, los pusieron de esclavos. Y los esclavos murieron por enfermedades o por maltratos”. Retoma, para explicarle a Paola -con quien comparte la entrevista- que dice no haber entendido la primera parte del texto: “Claro, que... Argentina... primero se formó por un grupo de indígenas, y después los españoles vinieron y conquistaron esas tierras..., y los hicieron esclavos a los indígenas. Y ellos se murieron a causas de enfermedades y de maltratos de los... dueños, ¿entendés?”*

Antonella realiza una reconstrucción distante del texto. En primer lugar, se refiere al “territorio argentino”, omitiendo “el actual” desde una concepción naturalizada de país - muy frecuente en los niños y según la cual “Argentina existió desde siempre” - carece de sentido la diferenciación señalada en el texto, por lo cual no llega a constituirse como un observable. Por ello (y posiblemente en relación con un insuficiente control en la lectura) Antonella ignora el término, distorsionando el sentido del texto.

En segundo lugar, Antonella considera a los indígenas como esclavos (cosa no dicha en el texto) y posiblemente por ello omite durante la entrevista la información sobre los esclavos africanos (hasta que su compañera la introduce). Incorpora en su esquema de esclavitud información del texto sobre las razones de disminución de los indígenas: se refiere al “maltrato”, lo cual puede constituir una idea previa desde la cual interpreta “las duras condiciones de trabajo” mencionadas en el texto.

Antonella realiza una reconstrucción selectiva y transformadora de la información explícita del texto y logra así una trama consistente. En este sentido el trabajo intelectual puesto en juego es similar al de Maitén y Alberto; las diferencias en la trama alcanzada derivan de las diferencias

de los marcos desde los cuales interpretan el texto. Los alumnos con mayor conocimiento histórico alcanzan interpretaciones más ajustadas.

Cuando pedimos a los niños con menos conocimientos que releen sobre las razones de la disminución de la población aborígen, localizan rápidamente la oración y responden correctamente la pregunta de cuáles son, por restitución literal. (Todos los niños muestran gran habilidad para localizar en un texto la información pertinente para responder una pregunta). Sin embargo, cuando indagamos qué significado otorgan a la información localizada, es decir, cuando indagamos qué están aprendiendo, algunos alumnos afirman que no entienden lo que acaban de decir o bien explicitan interpretaciones distantes de la idea planteada en el texto. Distantes, dado que no recuperan la diferenciación de los tres factores propuestos en el texto: conciben las enfermedades como consecuencia de las condiciones de trabajo y no en calidad de factor en sí, porque carecen del conocimiento específico necesario para otorgarle ese estatus (los virus traídos por los españoles para los cuales los aborígenes carecían de defensas). Igualmente, en su búsqueda de significado, los niños establecen relaciones que les permiten alcanzar una trama coherente, como observamos en estas argumentaciones:

“Porque... como estaban de esclavos, le daban un lugar para dormir... todo refeo, ¡malo!... y así te agarrás muchas enfermedades...”  
 “...se morían por las enfermedades de tanto trabajar...”

En ocasiones los niños “resuelven” sus lagunas de conocimiento inventando conexiones entre informaciones del texto para lograr una trama que les resulte consistente – que pueden implicar fuertes distancias respecto del conocimiento histórico. Estos “inventos” podrían constituir obstáculos para la toma de conciencia de sus lagunas.

Algunos niños con escaso conocimiento previo sobre la conquista realizan un notable esfuerzo para otorgar sentido a la expresión “luchas de resistencia”:

Micaela afirma que es una razón, pero que no la entiende. E.: ¿cómo te das cuenta de que es otra razón? Micaela: “me parece que es otra porque dice.. “y porrrr” E.: ¿Cuál es la tercera razón? Micaela.: “La resistencia frente a los españoles”. E.: ¿Qué quiere decir? Micaela.: “No sé, pero esss..., tal vez... los indígenas..., no sé, tenían algo de ellos ... y... como los españoles, como que les sacaban las cosas que..., no que les sacaban (...) Como que... los españoles agarraban las cosas... de los indígenas y yyy... como los indígenas no se lo querían dar, entonces se resistían a dárselos, tal vez los mataban los españoles. (...)” E.: ¿Qué querían los españoles? Micaela.: “No sé, a ver, sus tierras...”  
 Antonella: “Yo creo que es cuando se peleaban entre ellos... (...) Que peleaban con armas... puede ser... Como tipo guerra...”. E.: ¿Y luchas de resistencia, qué será? Antonella: “Que ellos se resistían frente a los españoles... (...) Que no, que no abandonaban, que se quedaban todavía... (...) que peleaban contra los españoles para que ¿no les quiten territorio, será?”

Micaela comienza restituyendo literalmente información sin comprenderla. Su conocimiento sobre la estructura de la oración le permite reconocer que el texto incluye tres factores diferenciados. Las intervenciones de la entrevistadora la ayudan a avanzar en la interpretación y a encontrar un significado posible a lo que inicialmente no entendía.

En ambas niñas observamos como trabajo intelectual un despliegue narrativo-argumentativo que incluye recreaciones, formulación de hipótesis e interrogantes sobre la intencionalidad de los sujetos, que les permite avanzar en la comprensión. Parece tratarse del tipo de trabajo necesario para aprender historia a través de la lectura.

En función de los análisis presentados, podemos sintetizar, a título provisorio, la siguiente relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia, que se establece en la modalidad de lectura desarrollada en las entrevistas:

Leer es construir significado en la interacción con un texto. Construir el significado de un texto de historia supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico: crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente que dé cuenta de los “por qué” de los hechos y de la intencionalidad de los sujetos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo. En fin, en ciertas condiciones, leer historia es aprender historia.

Sin embargo, la idea de “leer para aprender” no parece suficiente para caracterizar la lectura de textos de historia. De los catorce niños entrevistados hubo tres que en los comentarios iniciales no aludieron a la conquista ni a la colonización. El conjunto de sus entrevistas da cuenta de que no tenían conocimiento sobre este tema. Retomemos, como ejemplo, el caso de Paola. De inicio dice no entender la primera parte del texto (que es la referida a conquista y colonización). En el curso de la entrevista, retoma el esquema de esclavitud propuesto por Antonella preguntando “¿los españoles eran los esclavos o era al revés?”; interpreta la definición del texto sobre mestizaje como que “indios y españoles vivían mezclados en el mismo territorio”<sup>4</sup>. Poco a poco, en función de la interacción con la entrevistadora, Antonella y el texto, va avanzando en sus interpretaciones.

Los tres niños mencionados interpretan sin dificultades otras partes del texto, para las cuales disponen de marcos asimiladores: sus problemas para dar significado al texto no derivan de carencias en una “habilidad general” de lectura; son problemas originados por la falta de conocimiento histórico que funcione como herramienta de asimilación. Esto pone de manifiesto la necesidad de contar con un mínimo de conocimientos para poder leer historia. Si bien “leemos para saber”, es preciso “saber para leer”.

### **Tareas pendientes - Hacia la enseñanza de la historia a través de la lectura**

Creemos haber ofrecido algunas pistas sobre una modalidad de lectura propicia para el aprendizaje de la historia. Sin embargo, no es posible traspasar sin más los análisis de la lectura en entrevistas a la lectura en el aula; se trata de dos contextos diferentes que constituyen la propia modalidad de lectura. En este sentido, una tarea pendiente es la de indagar si es posible, y bajo qué condiciones, promover en el aula una modalidad de lectura compatible con la construcción del conocimiento histórico.

El análisis realizado cuestiona una idea vigente según la cual formar lectores autónomos es sinónimo de dejar a los alumnos leer en soledad. Por el contrario, para iniciar a los alumnos en una formación progresiva como lectores autónomos en historia es preciso un intenso acompañamiento de los docentes. La autonomía en la lectura es una construcción que requiere de condiciones didácticas específicas que la promuevan (LERNER, 2002). Por ello nos planteamos como tarea el diseño y el estudio del funcionamiento de situaciones de lectura para el aprendizaje de la historia que apunten a un equilibrio entre a) el espacio necesario para que los alumnos asuman el desafío de leer, encaren las dificultades y aprendan progresivamente a resolverlas y b) sólidas intervenciones del docente que ayuden a los alumnos a alcanzar interpretaciones más ajustadas de los textos y que brinden la información necesaria que no está en el texto y que es indispensable para comprenderlo.

Por último, encontramos gran heterogeneidad en las interpretaciones alcanzadas por los alumnos del mismo texto, analizado previamente en el aula. Parece que los alumnos que más ayuda necesitan para aprender historia muchas veces son los que menos provecho pueden obtener de las explicaciones y diálogos colectivos. Se trata de un grave problema para quienes estamos comprometidos con la democratización de la enseñanza. En esto estamos trabajando.

<sup>4</sup> Encontramos la misma interpretación en algunos alumnos de las cuatro escuelas en las que trabajamos con este texto. En el curso de las cuatro clases previas a las entrevistas se explicó la noción de mestizaje, que fue comprendida por muchos alumnos.

## REFERENCIA

A.A.V.V. El origen de la poblaci3n del territorio argentino. *Manual de Ciencias Sociales*, Serie Puntos Cardinales, Quinto grado. Buenos Aires: Aique, 2000.

AISENBERG, Beatriz. Los conocimientos previos en situaciones de enseñaanza de las Ciencias Sociales. Castorina, Antonio y Lenzi, Alicia (Comps.). *La formaci3n de los conocimientos sociales en los niõos*. Investigaciones psicol3gicas y perspectivas educativas. Barcelona. Gedisa, 2000.

CARRETERO, Mario. *Construir y enseñaar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique, 1995.

DUBOIS, María Eugenia. *El proceso de lectura: de la teoría a la pr3ctica*. Buenos Aires: Aique, 1989.

GOODMAN, Kenneth. El proceso de lectura: consideraciones a trav3s de las lenguas y del desarrollo. FERREIRO, E. y G3MEZ PALACIO, M. (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, M3xico. Siglo XXI, 1982.

JAKOB, Pierre. Quelques remarques sur la lecture en histoire. *Didactiques de l'histoire, de la geographie, des sciences sociales*. Analyser et g3rer les situations d'enseñaementapprentissage. Actes du sixieme colloque, Paris: INRP, 1991.

LAUTIER, Nicole. *À la rencontre de l'histoire*. Paris. Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

LERNER, Delia. La autonomía del lector. Un an3lisis did3ctico. Lectura y vida. *Revista Latinoamericana de lectura*. Aõo 23, n3 3 (pp. 6-17), 2002.

PROST, Antoine. *Douze leçons sur l'histoire*. Paris. Éditions du Seuil, 1996.

ROMERO, Luis Alberto. *Volver a la historia*. Buenos Aires. Aique, 1996.

RÜSEN, Jörn. El libro de texto ideal. *Nuevas fronteras de la historia*. Did3ctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Íber N3 12 (pp. 79-93) Abril, 1997. Barcelona: Grao, 1997.

SMITH, Frank. *Comprensi3n de la lectura*. M3xico: Trillas, 1983.

Consulta à autora: 02 de agosto de 2011.

Autorizaç3o para publicaç3o: 03 de janeiro de 2012.