

José Luis Lodigiani

La lectura como un caso de resolución de problemas: de la lectura guiada a la lectura autónoma

Este trabajo consta de dos partes. La primera de ellas constituye un Marco Teórico, en el que se consignan de manera resumida aspectos tales como: la teoría de Ausubel y la psicología cognitiva actual, la teoría de los esquemas de Rumelhart, la lectura comprensiva e imágenes mentales y los cuatro niveles de comprensión de Perkins.

La segunda parte consiste en el relato de una experiencia didáctica de lectura realizada en Noveno Año, Primera División (EGB 3) de la Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja de Esperanza, en el marco del Proyecto de Lectura Comprensiva vigente en esa Institución. Dicha propuesta, básicamente, consistió en plantear a los alumnos el desafío intelectual y estratégico de leer de manera comprensiva el cuento “El jardín de senderos que se bifurcan” (*Ficciones*, 1941) de Jorge Luis Borges, como un caso de resolución de problemas y generación de imágenes mentales.

El objetivo básico de esta propuesta ha sido que los alumnos reflexionen acerca del protagonismo que tienen como lectores, dado que son ellos quienes activamente construyen sentido por medio de un proceso que les demanda tiempo y esfuerzo. Proceso que comienza guiado por el docente con la intención de que los educandos se conviertan, paulatinamente, en lectores autónomos.

This work consists of two parts. The first of them constitutes a Theoretical Framework, where some aspects are addressed in a brief way, such as: Ausubel's Theory and the current cognitive psychology, Rumelhart's Theory of Schemes, comprehensive reading and mental images, and the four levels of comprehension stated by Perkins. These conceptual lineaments are mentioned with the intention of making explicit the theories where the didactical proposal is inserted.

The second part is a report of a didactical experience carried out in the 9th course, first division (EGB3), of the Agricultural, Cattle Raising and Farm School (in Spanish "Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja") in Esperanza. Basically, the proposal consisted in propounding the pupils the intellectual and strategic challenge of reading in a comprehensive way a short story from Jorge Luis Borges, "El jardín de senderos que se bifurcan" ("Ficciones", 1941), as a case of problem solving and mental images generation.

The primary aim of this proposal have been that the pupils reflect over the leadership role they have as readers, as they are the ones who actively build up sense by means of a process that takes them time and effort.

Introducción

Este artículo consta de dos partes principales. La primera de ellas está constituida por un marco teórico, en el que se consignan brevemente aspectos tales como:

a { La teoría de Ausubel cuyo rasgo central es el hecho de que la adquisición de nueva información, dada en el aprendizaje significativo es un proceso que depende en forma principal de las ideas relevantes que ya posee el sujeto, y se produce a través de la interacción entre la nueva información y las ideas relevantes ya existentes en la estructura cognoscitiva.

b { La teoría de los esquemas de Rumelhart, según la cual un esquema es una estructura de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria. Por ello, puede considerarse como una teoría de la representación y utilización de los conceptos almacenados en la misma. De ahí que se la conciba como una teoría general del procesamiento. Todo el procesamiento de información depende de la activación de los mismos.

c { La lectura comprensiva y las imágenes mentales. Según Perkins, existe una conexión fundamental entre la pedagogía de la comprensión y las imágenes mentales. Los cuatro niveles de comprensión establecidos por el autor de *La escuela inteligente* son: contenido (conocimiento y práctica referentes a los datos y a los procedimientos de rutina), resolución de problemas (conocimiento y práctica referentes a la solución de los problemas típicos de la asignatura), nivel epistémico (conocimiento y práctica referentes a la justificación y la explicación en la asignatura) e investigación (conocimiento y práctica referentes al modo cómo se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos en la materia).

101 { lodigiani

La segunda parte se basa en el relato de una experiencia didáctica realizada con los alumnos correspondientes al Noveno Año, Primera División (EGB 3) de la Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja de Esperanza, dependiente de las Facultades de Ciencias Agrarias y Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral.

La propuesta, básicamente, consistió en plantear a los alumnos el desafío intelectual y estratégico de leer de manera comprensiva el cuento “El jardín de senderos que se bifurcan” (*Ficciones*, 1941) de Jorge Luis Borges, como un caso de resolución de problemas y generación de imágenes mentales.

Los contenidos conceptuales que se abordaron están relacionados con la lectura y los saberes previos: la lectura como un trabajo (del tutelaje a la autonomía del sujeto cognoscente). La intertextualidad. Dificultades de comprensión lectora (problemas con el vocabulario, con la construcción del tema, con el mundo al que se refiere el texto, la autorregulación cuando se comprende y, fundamentalmente, cuando no se comprende lo leído).

El objetivo básico de esta propuesta ha sido que los alumnos reflexionen acerca del protagonismo que tienen como lectores, dado que son ellos quienes activamente construyen sentido por medio de un proceso que les demanda tiempo y esfuerzo.

El significado que construyeron como lectores se organizó como una imagen

mental del texto. El plano del texto que realizaron en su mente se pareció al texto que leyeron en algunos aspectos y se diferenció en otros.

Después de haber llevado a cabo esta experiencia didáctica, los alumnos comprobaron una vez más que el sentido de un texto no está dado de antemano, sino que son ellos en su condición de lectores quienes activamente construyen significado.

Marco teórico

La teoría de Ausubel y la psicología cognitiva actual

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, cuyo rasgo central es el hecho de que la adquisición de nueva información dada en el aprendizaje significativo es un proceso que depende en forma principal de las ideas relevantes que ya posee el sujeto, se produce a través de la interacción entre la nueva información y las ideas relevantes ya existentes en la estructura cognoscitiva. Por lo tanto, es una asimilación entre los viejos y los nuevos significados para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada.

Dicha teoría ha encontrado un importante apoyo en la psicología de la comprensión y memoria del discurso. En este campo se ha ido configurando una concepción teórica que sostiene que en la comprensión del discurso se ponen de manifiesto un conjunto de procesos psicológicos que actúan coordinadamente y que tienen como resultado la construcción de una representación mental que incluye el contenido semántico, así como un modelo referencial o situacional del texto.

Esta representación mental es fruto de la interacción entre el texto y los diferentes tipos de conocimientos que aporta el sujeto y que son necesarios para lograr una representación coherente e integrada del mismo. La importancia de la estructura del texto se pone de manifiesto en el llamado “efecto de niveles”, por el que las ideas más importantes, las proposiciones de nivel más alto, serán más probablemente recordadas, pasando más fácilmente a formar parte de la macroestructura del texto (van Dijk, 1978: 1983). Por su parte, los conocimientos del sujeto están almacenados en estructuras conceptuales, organizadas jerárquicamente, que llamamos esquemas y que, una vez activados por la entrada sensorial buscan el ajuste a los datos que están siendo procesados.

Este proceso de comprensión, por lo tanto, se realiza en una doble dirección: de abajo a arriba, a partir de los datos se activan determinados esquemas; y de arriba a abajo, los esquemas actúan como hipótesis que deberán ser comprobadas con los datos. Dicho proceso se produce a partir de los conocimientos previos que el sujeto posee y, dada la organización jerárquica de las estructuras cognitivas, las ideas y conceptos de nivel más alto tienen una gran importancia en la codificación de los nuevos conocimientos y su posterior recuerdo. Estas dos características generales de la comprensión del lenguaje coinciden con los dos rasgos principales de la concepción ausubeliana del aprendizaje verbal significativo, ya que el mismo se realiza a partir de la comprensión lingüística.

La teoría de los esquemas

Según Pozo (1994), el concepto de esquema tiene una larga tradición no sólo en la psicología, donde se remonta a Bartlett y Piaget sino en la propia filosofía, en la que fuera usado por Kant. Esta tradición remite a un pasado racionalista y constructivista. Esos orígenes condenaron a los esquemas a la clandestinidad durante la era conductista en el estudio de los procesos superiores.

Los esquemas han sido recuperados por la psicología cognitiva actual, si bien el concepto moderno de esquema difiere en algunos puntos de su viejo antepasado.

El nuevo concepto de esquema tiene un origen computacional, ha sido recuperado en el marco de los estudios sobre Inteligencia Artificial. Autores como Minsky, Schank y Abelson piensan que un programa capaz de realizar tareas, que si las hicieran los humanos requerirían inteligencia, debe tener no sólo una considerable potencia sintáctica sino también un componente semántico. En palabras de Rumelhart (1984):

un esquema es una estructura de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria¹.

Por ello, la teoría de los esquemas puede considerarse como una teoría de la representación y utilización de los conceptos almacenados en la memoria. Por lo tanto, se trata de una teoría general del procesamiento. Según los estudiosos de los esquemas, todo el procesamiento de información depende de la activación de los mismos.

En su calidad de concepto representacional, los esquemas han tenido una notable aceptación. Si inicialmente se utilizó en la comprensión de textos, en la representación de hechos, o en el reconocimiento de patrones visuales, su uso se ha extendido también a la psicología social, a los estudios sobre razonamiento lógico, a la comprensión de la ciencia o a la autoinstrucción.

Esta generalidad en el uso del concepto de esquema trae consigo una inevitable diversificación del mismo. Hay diversos tipos de esquemas, que varían en la misma medida que los dominios a que se aplican. De esta manera, hay esquemas de concepto, guiones de suceso, marcos en la percepción visual o estereotipos sociales.

Cada uno de estos tipos de esquemas tiene rasgos representacionales propios. Pero, por encima de las diferencias entre las diversas teorías de los esquemas, todas comparten ciertos supuestos comunes con respecto a la forma en que se representa la información en la memoria. Tal vez la teoría que mejor desarrolla esos rasgos comunes es la teoría proposicional desarrollada por Norman, Rumelhart y Ortony; estos autores se han preocupado no sólo por la forma en que se representa la información sino también por cómo se adquiere.

Según Rumelhart (1981, 1984), la teoría de los esquemas se ocupa de un modo general de cómo se representa el conocimiento y de cómo se usa el conocimiento almacenado. La unidad básica del procesamiento son los esquemas, consistentes en “paquetes de información” sobre conceptos genéricos. A diferencia de otros tipos de representación, los esquemas son unidades molares relativamente complejas:

Los esquemas no son atómicos. Un esquema contiene, como parte de su especificación, la red de interrelaciones que se cree normalmente que existe entre los constituyentes del concepto en cuestión.²

En este sentido, un esquema es un concepto de un objeto, persona o situación, cuyos rasgos constituyentes se corresponden con los atributos del concepto. Más específicamente, una teoría del esquema implica una teoría prototípica del significado.

Cada vez que se actualiza un esquema, existen ciertos rasgos diferenciales que sin embargo no dificultan la aplicación del mismo. Los esquemas son como el guión de un juego, como teorías o como procedimientos efectivos.

Una de las características de los esquemas es su posición con respecto a la distinción entre conocimiento declarativo y procedimental. La naturaleza flexible de los esquemas les permite ser utilizados tanto de modo declarativo como procedimental. Esto es posible porque los esquemas son paquetes de conocimiento en los que, además del propio conocimiento, hay información acerca de cómo debe usarse ese conocimiento (Rumelhart, 1984).

El conocimiento de los esquemas puede recogerse en forma de redes proposicionales (Norman, Rumelhart y LNR, 1975). Las cinco características fundamentales de los esquemas como sistemas de representación son:

- a { tienen variables;
- b { pueden ensamblarse unos en otros;
- c { representan conceptos genéricos que varían en sus niveles de abstracción;
- d { representan conocimientos más que definiciones y
- e { representan mecanismos activos de procesamiento.

Todo esquema posee un nombre o etiqueta verbal. Entre los nodos componentes de un esquema, existen relaciones que podemos representar mediante flechas. Es decir que tienen una estructura interna, dentro de la cual hallamos subesquemas o elementos más simples que lo componen. Aparecen además componentes variables, con valores no precisos, son las variables tanto del esquema general como de los subesquemas jerárquicamente dependientes de él. Pero el esquema suele contener una serie de restricciones con respecto a los posibles valores de las variables. Estas restricciones no sólo limitan el significado de los esquemas, al restringir su campo de valores, sino que además pueden actuar como “valores por defecto”, en caso de que se carezca de información suficiente sobre una actualización concreta del esquema. Aunque la activación de los valores prototípicos o más probables puede conducir a errores, permite activar los esquemas ante valores ausentes. En este caso, dichos valores se determinan por procesos inferenciales que pueden tener en cuenta la relación entre las variables.

Estos procesos inferenciales dependen en gran medida de los conocimientos almacenados en el sistema, es decir, de la relación de ese esquema con el resto de los

esquemas. Por lo tanto, un esquema es una organización jerárquica del conocimiento, donde las unidades más globales pueden subdividirse a su vez en otras más simples que serían, según la terminología semántica, sus referentes. Los subesquemas serían equivalentes a los rasgos o atributos de un concepto. Sin embargo, este proceso de subdivisión no puede ser recurrente. Es necesario encontrar finalmente un elemento atómico o unidad de significado indivisible. Este esquema no subdivisible en otros subesquemas se denomina “primitivo”. El problema es que no siempre es fácil identificar los primitivos o significados elementales de un esquema. En último extremo, pueden identificarse ciertas leyes primitivas subyacentes.

El carácter jerárquico de la organización de los esquemas conlleva necesariamente la existencia de conceptos genéricos de diverso nivel de abstracción. El anclaje de unos esquemas en otros hace que todo esquema sea a su vez un subesquema de otro concepto más general, pudiendo provenir la activación de un esquema tanto de sus referentes o subesquemas como de su relación con otros esquemas superiores que determinan el sentido del esquema.

Los esquemas no son definiciones clásicas o “entradas de diccionario” de los conceptos, sino que representan conocimientos para su uso flexible. Al tener variables cuyos valores se rellenan en cada caso según ciertas restricciones probabilísticas que pueden actuar por defecto, los esquemas son representaciones prototípicas de los conceptos. Un esquema no contiene sólo conocimiento verbal estable sino también procedimientos efectivos para su aplicación a contextos concretos.

Los esquemas se caracterizan porque la elicitación de una de sus partes implica la activación del conjunto de la estructura. Y, una vez activados, se comportan como mecanismos activos de procesamiento, que operan de forma interactiva. Esto es, los esquemas participan activamente en la selección y codificación de la información recibida, pero, al mismo tiempo, los componentes de dicha información propician la activación y, si procede, la modificación de aquellos esquemas relevantes para su procesamiento.

Lectura comprensiva e imágenes mentales

Según Perkins (1992: 2003), existe una conexión fundamental entre la pedagogía de la comprensión y las imágenes mentales. Las actividades de comprensión constituyen el lado visible de la comprensión –lo que las personas hacen cuando entienden–, en tanto que las imágenes mentales o modelos mentales constituyen el lado interno de dicha comprensión –o que las personas tienen en la cabeza cuando entienden algo.

El autor de *La escuela inteligente* afirma que una imagen mental es un tipo de conocimiento holístico y coherente; cualquier representación mental unificada y abarcadora que ayuda al sujeto a elaborar un determinado tema. Operan dándole algo para razonar cuando realiza actividades de comprensión; cualquiera sea la actividad de comprensión –predecir, explicar, resolver, extrapolar, ejemplificar, generalizar–, si posee las imágenes mentales correctas, les ayudarán a realizarla.

Las imágenes mentales permiten realizar actividades de comprensión, pero la rela-

ción entre ambas no es unilateral sino bilateral, ya que las actividades de comprensión generan imágenes mentales.

Cuatro niveles de comprensión

Según Perkins (1992: 2003), las imágenes mentales que tienen los alumnos, por un lado, cumplen una función central en la comprensión de un tema y, por otro lado, a menudo no forman parte de los contenidos, dado que son más generales y abarcadoras.

Consigna cuatro niveles de comprensión:

a { Contenido: conocimiento y práctica referentes a los datos y a los procedimientos de rutina. Las actividades correspondientes son reproductivas. Las imágenes mentales son particulares y, aunque importantes, algo limitadas.

b { Resolución de problemas: conocimiento y práctica referentes a la solución de los problemas típicos de la asignatura. Las tareas correspondientes son un tipo de actividad de comprensión. Las imágenes mentales comprenden actitudes y estrategias de resolución de problemas.

c { Nivel epistémico: conocimiento y práctica referentes a la justificación y la explicación en la asignatura. La actividad de comprensión es generar explicaciones y justificaciones. Las imágenes mentales expresan las formas de justificación y explicación correspondientes a la disciplina.

d { Investigación: conocimiento y práctica referentes al modo cómo se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos en la materia. Las actividades correspondientes son plantear hipótesis nuevas, cuestionar supuestos, entre otras. Las imágenes mentales incluyen cierta comprensión de qué cosas sirven para una hipótesis potencialmente iluminadora y válida.

106 { texturas 6-6

Experiencia didáctica

Esta propuesta didáctica de lectura surgió a partir de una historieta de Roberto Fontanarrosa cuyo título es *La pampa de senderos que se bifurcan*, donde aparecen el gaucho Inodoro Pereyra con Borges perdido en el medio de la pampa concebida como laberinto.

A partir de esa aproximación al texto de Fontanarrosa se planteaba un primer problema: ¿por qué había elegido ese título para encabezar una historieta en la que aparecía Borges como personaje?

Los alumnos solucionaron ese primer interrogante, sin mayores complicaciones, porque con sólo consultar el índice de las *Obras Completas* de Jorge Luis Borges comprobaron que uno de los cuentos que forman parte del libro *Ficciones* (1941) se llama precisamente *El jardín de senderos que se bifurcan*.

Ellos mismos demostraron que el lector de la historieta de Fontanarrosa, para poder comprender el sentido del título, debía apelar a sus conocimientos previos del mundo, particularmente, los relacionados con la literatura de Borges y así construir sentido a partir del juego intertextual propuesto por el autor.

Inmediatamente se les presentó un segundo problema: leer comprensivamente el texto completo de *El jardín de senderos que se bifurcan*, no un fragmento ni una adaptación, sino un texto auténtico, un texto de autor en su versión original.

Las actividades de comprensión que se llevaron a cabo son, entre otras, las siguientes:

- a { Lectura, en forma silenciosa, del texto completo, una o más veces.
- b { Determinación del género discursivo elegido por el autor para escribir el texto mencionado y explicación acerca de por qué escogió ese género discursivo y no otro.
- c { Determinación acerca de para qué se lee ese tipo de texto.
- d { Hipotetización acerca de la relación entre el título “El jardín de senderos que se bifurcan” y el sentido global del texto.
- e { Explicitación de las imágenes mentales elaboradas a partir de la lectura del cuento.
- f { Explicación relacionada con el tema del que habla el texto, los conocimientos previos que poseen como lectores y, en el caso de déficit, dónde buscar la información que falta para construir sentido.
- g { Justificación de las interpretaciones realizadas por medio de argumentos y ejemplos.

Los conocimientos que tienen los alumnos y que necesitaron recuperar cuando leyeron fueron:

- { conocimientos sociodiscursivos,
- { lingüísticos,
- { metalingüísticos,
- { conceptuales, y
- { estratégicos.

Cuando resolvieron uno de los problemas clave, el del género discursivo al que pertenece el texto, es decir, una vez que actualizaron la imagen mental que tenían del formato cuento, tuvieron que actualizar también sus imágenes mentales vinculadas con la Primera Guerra Mundial, que en algunos casos habían adquirido a través del cine, de la televisión o de lo estudiado en Ciencias Sociales. Debieron recrear ese contexto europeo de la segunda década de siglo XX. No todos los alumnos poseían los conocimientos previos que requería el texto para ser comprendido, por lo tanto, tuvieron que reponer la información que no tenían y que necesitaban para comprender.

En particular, se formaron la imagen mental del espía, que en este cuento aparece corporeizada en la figura del chino Yu Tsun y su compañero prusiano Hans Rabener, alias Viktor Runeberg. Ambos eran agentes del Imperio Alemán, quienes en ese momento se encontraban en Inglaterra, con la diferencia de que Runeberg ya había caído en las manos del capitán Richard Madden, un irlandés a las órdenes de Inglaterra.

Los alumnos comprobaron la complejidad del género discursivo literario, en particular, la escritura de Borges, pues la literatura no explicita todo, sino que espera una

gran colaboración de parte del lector que debe construir el significado del texto, pero también completarlo. Es una forma de seguir escribiendo la historia, completando los huecos mediante la construcción de sentido.

Los obstáculos que debieron vencer fueron, entre otros, el léxico que por momento se tornaba inaccesible, la abundancia de patronímicos y topónimos, las digresiones, las enumeraciones.

Una pista clave era comprender que Yu Tsun, antes de ser capturado por el capitán Madden, debía cumplir una misión: hacer llegar a la oficina de su jefe en Berlín, que leía permanentemente los periódicos, el nombre del lugar del nuevo parque de artillería británico sobre el Ancre, más precisamente, comunicar el nombre secreto de la ciudad que debían atacar.

Los lectores percibieron que el protagonista, al igual que ellos, se veía ante un desafío intelectual planteado en términos lingüísticos: cómo hacer para que el mensaje llegue a Berlín y el jefe lo comprenda, en definitiva, tanto los lectores como los personajes de la historia leída tenían que producir significado.

Yu Tsun ideó, como estrategia para elaborar y hacer llegar su mensaje a Alemania, asesinar a una persona cuyo apellido coincidiera con el nombre de la ciudad que debían atacar, nombre que, a su vez, se lo proporcionó la guía telefónica, es decir otro texto. Esa persona se llamaba Stephen Albert.

En relación con este último personaje, los alumnos se enfrentaron con otro problema de índole verbal, ya que Stephen Albert era sinólogo. Investigaron a qué se dedica alguien que posee dicha profesión y así pudieron explicarse por qué este antiguo misionero no sólo poseía en su biblioteca, sino que también había estudiado cuidadosamente, la novela escrita por Ts' ui Pên, bisabuelo de Yu Tsun, quien abandonó el poder para escribirla y construir un laberinto en el que todos los hombres se perdieran.

Stephen Albert, estudioso de las lenguas y las culturas de China, le reveló a su verdugo circunstancial que, en realidad, novela y laberinto son una misma realidad, o mejor dicho que todo texto es un laberinto de símbolos, un laberinto de tiempo como toda escritura, dentro del cual el lector debe llegar al patio central, es decir comprender, construir sentido.

En el marco de esta propuesta de lectura tutelada, se les planteó a los lectores un nuevo problema: la cuestión metafísica del tiempo. Stephen Albert logró darle sentido a esa novela aparentemente caótica escrita por Ts' ui Pên cien años atrás. El sinólogo se desempeñó como un lector atento para develar el enigma, para recorrer ese laberinto de palabras creado por el ex gobernador de Yunnan. Cognitivamente tuvo que reponer la información que faltaba, descubrir que los senderos de los que habla el texto no son físicos sino temporales, una bifurcación en el tiempo, no en el espacio.

Y justamente la palabra que no se menciona en ningún momento es “tiempo”, porque es el lector quien debe llenar ese hueco, sin perderse en los pasadizos de ese laberinto muy particular llamado “texto”. La omisión, la metáfora, la perífrasis son algunos de los recursos utilizados por el narrador para indicar algo indirectamente, pistas que el lector debe saber descubrir.

El tiempo en la novela de Ts' ui Pên se bifurca perpetuamente hacia innumerables futuros, así como un texto se abre a nuevas lecturas, nuevas interpretaciones. Yu Tsun venció a Richard Madden, porque logró comunicar a Berlín el nombre secreto y el lector, al comprender la historia narrada, logró salir del propio laberinto de símbolos propuesto por el autor, merced al acompañamiento del docente, que a la manera de Ariadna, evitó que se perdiera en dicho laberinto. Lo ideal es que ese lector adolescente, que necesita de la ayuda del docente para abordar un texto como el de Borges, se rebele, se independice y sea capaz de autónomamente construir sentido.

Así como a los ingleses se les bifurcó un nuevo sendero, se les planteó un nuevo enigma: por qué un desconocido como Yu Tsun había asesinado al sabio sinólogo Stephen Albert, seguramente a los lectores de este cuento se les bifurcarán otros senderos, se verán ante el desafío de develar otros enigmas, de construir los sentidos de otros textos y así hasta el infinito, diría el Maestro Borges.

Conclusión

Después de haber llevado a cabo esta experiencia didáctica, los alumnos comprobaron una vez más que el sentido de un texto no está dado de antemano, sino que son ellos en su condición de lectores quienes activamente construyen significado (carácter constructivo y generativo del aprendizaje).

Dicha tarea requiere tiempo y esfuerzo; es un verdadero trabajo, más precisamente, un trabajo de resolución de problemas, que deben ir solucionando a medida que avanzan en el proceso que va desde una lectura guiada hasta una lectura autónoma, como manifestación de independencia intelectual.

Para ello nada mejor que los lectores sepan elaborar, en forma independiente, imágenes mentales adecuadas al texto que están leyendo, activen conocimientos previos vinculados con la problemática en cuestión, produzcan sus propias interpretaciones e inclusive sean conscientes de cuándo no comprenden y puedan, así, remediarlo intelectual y estratégicamente.

Bibliografía

- Borges, J.L.** (1941). "El jardín de senderos que se bifurcan", en *Ficciones. Obras Completas*. 13^a edición (1983): Buenos Aires: Emecé.
- Fontanarrosa, R.** (1998). "La pampa de senderos que se bifurcan", en *20 años con Inodoro con Inodoro Pereya*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Norman, D.A. y Rumelhart, D.E. y grupo LNR** (1975). *Explorations in cognition*. San Francisco, Freeman.
- Perkins, D.** (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Tercera reimpresión. Barcelona: Gedisa.

Pozo, J.I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 3º edición. Colección Psicología Manuales. Madrid: Morata.

Rumelhart, D.E. y Ortony, A. (1977). "The representation of knowledge in memory", en **Anderson, Spiro y Montague** (eds.) *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J. Erlbaum. Trad. cast. de E. Rubí y S. Tarrat en *Infancia y Aprendizaje*.

Rumelhart, D. y Norman, D.A. (1981). "Antological processes in learning", en **Anderson** (ed.) *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Rumelhart, D. (1984). "Schemata and the cognitive system", en **Wyer y Skrull** (eds.) *Handbook of social cognition*. Vol. I. Cambridge, Ma.; Bradford Books.

van Dijk, T. A. (1978). *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Publicado en holandés por Het Spectrum. Hay versión española (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Traducción de Sibila Hunzinger. Paidós Comunicación/5. Barcelona, Paidós.

Notas

¹ **Rumelhart, D.** (1984). "Schemata and the cognitive system", en **Wyer y Skrull** (eds.) *Handbook of social cognition*. Vol. I. Cambridge, Ma.; Bradford Books; p. 163.

² **Rumelhart, D.E. y Ortony, A.** (1977). "The representation of knowledge in memory", en **Anderson, Spiro y Montague** (eds.) *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. Trad. cast. de E. Rubí y S. Tarrat en *Infancia y Aprendizaje*, 1982; p. 163.