

LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS
Área de Lengua, Secundaria

Isabel Martínez Santa María de Unzá
Departamento de Didáctica del Lenguaje
I.E.P.S.

monografías
nº 16

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

DEPARTMENT OF CHEMISTRY

PHYSICAL CHEMISTRY

LECTURE NOTES

BY

PROFESSOR

OF

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

CHICAGO, ILL.

1950

INDICE

INTRODUCCION	3
I. Lectura en Secundaria	5
1. Los objetivos	7
2. El modelo didáctico	9
3. Los procesos del lector	11
II. Lectura y procesos de comprensión de textos	27
1. Los <i>Ejercicios de estilo</i> , de R. QUENEAU	29
2. Textos	30
3. Estrategias de comprensión	47
III. La comprensión de textos en un contexto didáctico:	
guía de análisis	61
Referencias bibliográficas	67

INTRODUCCION

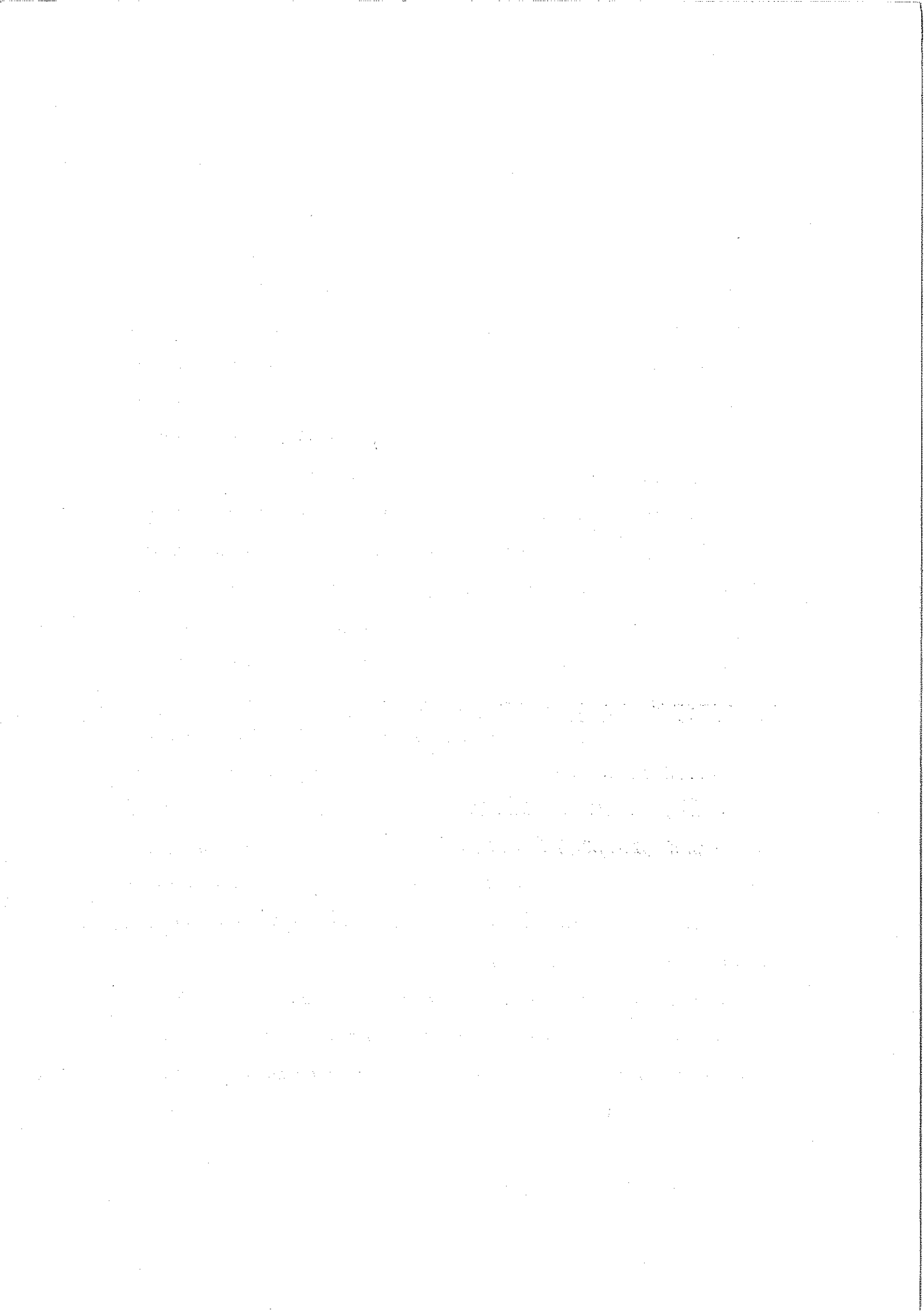
La lectura y la comprensión de los textos es un aprendizaje que no tiene fin; son crecientes las necesidades sociales de cualificación en él, y de adecuación a todos los sujetos. Es éste un objeto permanente de reflexión y de intercambio para los profesores, de renovación didáctica en las aulas, de investigación desde muy diversas ciencias. Su actualidad viene hoy de la necesidad de hacer un nuevo diseño de la etapa educativa y del área, motivando la búsqueda de elementos que orienten y sirvan de apoyo a la intervención educativa.

En los cursos y seminarios del Departamento de didáctica del lenguaje del IEPS, en diversos proyectos y publicaciones, este tema ha sido abordado repetidamente en relación con la enseñanza en Secundaria. Presentamos ahora una nueva aportación al problema - originada y estimulada por las demandas de equipos docentes, desde su diversidad de enfoques, de situaciones y de experiencias didácticas - con la convicción de que ahondar en un contenido tan nuclear del trabajo en las aulas revierte en la renovación del área, y de las expectativas que este aprendizaje de la comunicación puede generar en sus jóvenes destinatarios.

La ocasión que concretamente ha motivado estas páginas es la realización del Master de Educación Secundaria Obligatoria en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Para la reflexión y la práctica en él, proponemos unas líneas generales del desarrollo lector entre los doce y los dieciséis años, del modelo didáctico que es necesario explicitar, y del contexto de enseñanza de la comprensión. Y atendemos de modo preferente a los conocimientos, los procesos y las estrategias de comprensión e interpretación relacionadas con el texto.

Centramos el análisis de estrategias desde la lectura de los "Ejercicios de estilo" de R. Queneau, cuya riqueza de sugerencias de creación lectora y de recreación, no cabe sino apuntar aquí, con la invitación a abordar la pluralidad de lecturas posibles en ellos.

La autora



I. LECTURA EN SECUNDARIA

- Los objetivos
- El modelo didáctico
- Los procesos del lector

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

CHICAGO, ILLINOIS

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

LECTURA Y COMPRENSION DE TEXTOS

Area de Lengua, Secundaria

**Isabel MARTINEZ SANTA MARIA DE UNZA
Departamento de Didáctica del Lenguaje
I. E. P. S.**

Depósito Legal: M- 20668-1993

... and
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

El desarrollo lector es objetivo de la enseñanza Secundaria y uno de los contenidos eje del área de Lengua; como conocimiento instrumental, la lectura se utiliza continuamente en muchos otros campos de conocimiento, de ahí que la enseñanza de la lectura no se limite al área de Lengua y se extienda a las demás materias del currículo.

En el área de Lengua se abordan aspectos del lenguaje que son habituales en:

- . Las situaciones de lectura originadas por la expresión verbal en otras lenguas y en el uso de sistemas de comunicación no verbales articuladas con las verbales.
- . Las situaciones de lectura motivadas por la aproximación al entorno, la reflexión sobre problemas humanos y el estudio de códigos y sistemas formales.
- . La documentación escrita propia de cada uno de estos campos de conocimiento.

Como conducta comunicativa, la lectura consiste en construir sentido, no como fin en sí, sino para satisfacer una necesidad o interés en una situación de interacción, poniendo en juego, entre otras capacidades, la identificación y la selección de índices, la atención, el análisis, el razonamiento y la capacidad de integrar la lectura con otras experiencias.

El tema de la lectura y de la comprensión de textos en el área de Lengua en Secundaria obligatoria nos lleva a plantearnos el itinerario específico de enseñanza y de aprendizaje para esta etapa.

LOS OBJETIVOS

Nos preguntamos ¿qué capacidades de desarrollo lector es posible y deseable construir en los niveles de los doce a los dieciseis años?

La continuidad con los niveles anteriores es imprescindible: al comenzar la enseñanza Secundaria es necesario prestar atención a las conductas lectoras ya adquiridas y orientar la práctica en este sentido a proseguir y profundizar lo adquirido en los seis años anteriores de aprendizaje. Esta condición, básica y realista, no impide la

formulación de unos contenidos de desarrollo de capacidades lectoras propios de esta etapa.

Las líneas posibles se inspiran en aspectos muy destacados de la comunicación:

- La diversidad de los textos, de las intenciones y de las situaciones de lectura.
- La pluralidad de lecturas que admite el texto, con frecuencia sugeridas por el autor.
- El dominio de los elementos implícitos en el plano del contenido textual.
- El autoconocimiento de los procesos de comprensión por parte del lector.

Lo específico de esta última parte de la enseñanza obligatoria podemos situarlo en el dominio de los elementos implícitos en los textos y en la pluralidad de lecturas. Por otra parte, en los cuatro años de enseñanza Secundaria obligatoria y en concreto en el área de Lengua, se leen una gran cantidad de textos, literarios y no literarios. La cantidad y la diversidad de los textos son dos criterios de selección característicos. Ambos responden a un doble fin:

-*Una práctica cultural* : el acceso a los más reconocidos textos literarios, contemporáneos o no, puede ser frecuente y fácil de practicar para los lectores en general, no sólo para iniciados.

-*Un saber social e interpersonal*. En la comunicación verbal son corrientes los implícitos, que conllevan a veces una fuerte ambigüedad; teniendo presente que contribuyen en buena parte a dificultar o incluso a impedir la comprensión, su uso calculado puede ser una forma de manipulación. Saber leer es saber desmontar mecanismos de ocultación en el lenguaje, y poder identificarlos conociendo cómo funcionan. Practicar una lectura crítica de escritos diversos es también una forma de disfrutar de la lectura, y descubrir cómo se satisface desde diversas perspectivas la necesidad de dar significado a la realidad que nos rodea.

EL MODELO DIDACTICO

Hoy se reconoce que un aprendizaje no tiene posibilidad de ser sólido y real si no es resultado de la construcción por el alumno de sus propios conocimientos de orden pragmático, actitudinal y conceptual, es decir, si no se supera la idea de unas conductas imitativas o de un consumo pasivo.

Desde ese supuesto la programación necesita partir de los datos de la realidad del propio contexto, con unos contenidos no uniformes para todos y en todas partes. El aprendizaje activo de la lectura incluye la experiencia de situaciones con problema, vinculados al entorno y con posibilidad de implicación y de respuestas personales del lector, posteriormente objeto de análisis y debate. Los medios del aprendizaje son reales, y ligados a proyectos y a situaciones de comunicación, con soportes de lectura diversos.

Con frecuencia se identifica la lectura con actividades afines pero que no son la lectura como tal. Esta es una actividad que mediante la percepción visual nos permite *comprender* un mensaje escrito que necesitamos conocer; es la lectura visual, no la lectura en voz alta ni la oralización de los signos. La lectura en voz alta es una conducta de comunicación oral más que escrita, cuya finalidad es transmitir oralmente a unos oyentes la lectura personal de un texto, para satisfacer el interés o la necesidad específica de aquéllos. Siendo una real situación de lectura, no es un medio clave para el aprendizaje de la comprensión.¹ Leer no equivale tampoco a oralizar la cadena escrita, a pronunciar según la percepción visual de los grafemas, transformando los signos escritos en signos sonoros para tratar de comprender los enunciados. Esta conducta es oral y requiere haber comprendido primero, por lo que no significa una

¹ Leer *en voz alta* es una actividad de comunicación oral cuya referencia directa es la lectura hecha por el lector, no el texto. Lo que se transmite a los otros no es un texto sino la lectura que se hace de él, el sentido que alguien ha construido. Leer en voz alta para otros exige cierto grado de autoconciencia, de descentramiento y de dominio de estrategias combinadas de transmisión oral.

ayuda especial para la comprensión.²

Las investigaciones sobre el acto de lectura subrayan que leer es construir sentido a partir de un *texto escrito*; el *lector* o destinatario forma parte del acto comunicativo y su recepción no es pasiva. Su persona y el conjunto de experiencias y estrategias de competencia comunicativa y lingüística *en un contexto* sociocultural determinado son sus medios para comprender, interpretar y formarse un juicio personal sobre el texto y sobre cómo y por qué se ha producido y difundido.

Leer es una actividad que se enmarca en situaciones diversas, poniendo en juego las motivaciones, las conductas, los espacios y los objetos, específicos de esas situaciones; es en ellas donde se plantea el desarrollo lector. No es posible que un manual escolar o un libro de actividades sirvan como recursos prácticamente únicos para adquirir dominio lector en situaciones y textos diversos, como la lectura de una novela policiaca o de aventuras, la consulta de una enciclopedia, de un diccionario o de una obra técnica... Aunque en un manual estén previstos esos objetivos, sus páginas son sólo las de un manual, no las de la diversidad de textos escritos.

Leer es, en síntesis, un conjunto de conductas de comunicación con el entorno social, utilizando objetos de lectura diversos, en ámbitos específicos para su acceso. Participar de esos ámbitos exige una larga práctica de conductas diversas, flexibles y adaptadas a las situaciones, en una actividad cognitiva de construcción del sentido. El principal medio para familiarizarse con el mundo de la comunicación escrita y con las conductas vinculadas con la lectura es el propio contexto de usos escritos, necesariamente complejo y auténtico.

² La pronunciación toma en ocasiones una función *de apoyo* que la diferencia de la oralización: cuando repasamos mental y oralmente lo que en el texto parece difícil de entender o dudoso; como actividad de apoyo acompaña a la comprensión o la confirma, y trata de reforzar el carácter lingüístico de lo que ya está percibido e interpretado, distinguiéndose así de la simple oralización.

LOS PROCESOS DEL LECTOR

Si leer es en primer lugar comprender, necesitamos conocer y analizar las estrategias que dentro de los procesos de lectura hacen posible la comprensión. Comprender un texto es atribuirle significado, mediante una elaboración semántica ayudada por la memoria; supone procesos que van desde la información visual hasta la no visual o significación.

Los elementos de análisis que presentamos acerca de los procesos del lector, pueden facilitar en las clases la observación de las propias estrategias de lectura y la reflexión sobre la función de los índices que utilizamos para construir sentido. Más aún, pueden ayudarnos a explicitar cómo comprendemos, y a qué responden hipótesis que no se corresponden con las predicciones de otros lectores.

Lectura y memoria

La actividad mental durante la lectura logra la comprensión con ayuda de la denominada *memoria de trabajo*³ que retiene fugazmente unidades *globales* visualizadas en la cadena escrita. Esta memoria de trabajo pasa al olvido las informaciones anteriores, o bien las remite a otro tipo de memoria de más capacidad: la *memoria permanente*⁴. La capacidad de la memoria de trabajo se amplía con el tratamiento por unidades *globales* de significación. Así, cuando leemos un texto no percibimos las letras sueltas ni series de letras, ni siquiera de palabras, sino elementos de significado.

Por ejemplo, ante estos titulares del periódico:

³ La llamada *memoria transitoria o de trabajo* conecta con los datos nuevos pero su capacidad es muy limitada (sólo recuerda durante un breve margen de tiempo y no maneja más de siete elementos).

⁴ La *memoria permanente o a largo término* almacena las unidades globales de significación, o macro-elementos; ahí están en forma de conocimientos organizados, que a su vez ayudan a la memoria de trabajo a abordar los datos nuevos relacionándolos con los que se recuerdan.

Gran goleada: el equipo local Deportivo Balompié barrió ayer fuera de casa al campeón de Europa por 8 -1 en el nuevo campo Olímpico.

El estadio fue inaugurado en esta histórica ocasión por las autoridades del Estado.

Los graderíos del gigantesco recinto registraron un lleno absoluto, siendo testigos de un partido sin precedentes que ningún pronóstico hacía sospechar.

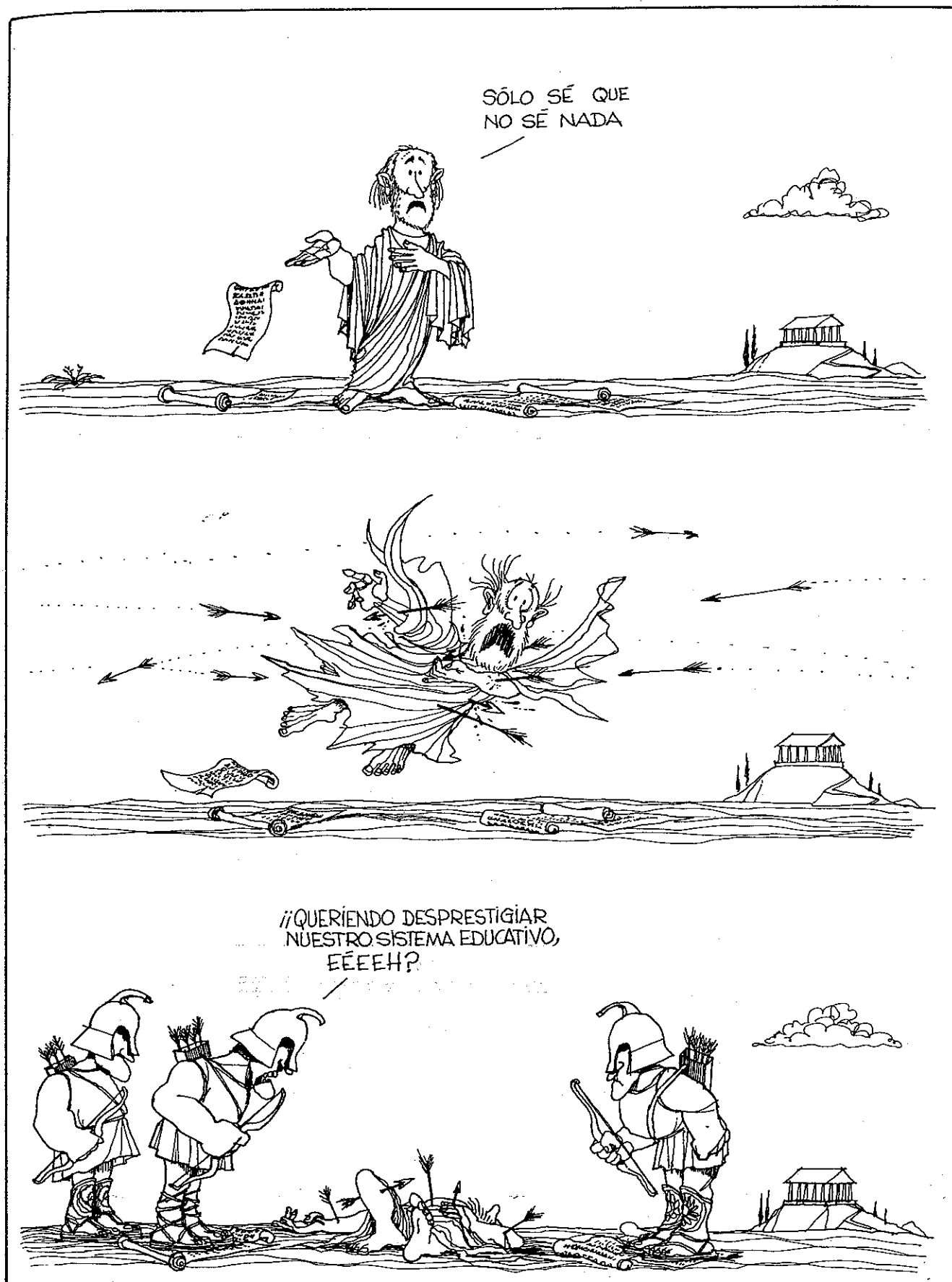
La memoria de trabajo recogerá en forma de proposiciones mínimas los datos de sujeto, acción, circunstancias... y los enviará a la memoria permanente en forma de una proposición global o tema:

Goleada histórica del Depor, ayer en el Olímpico.

Este funcionamiento de la memoria nos explica lo difícil que es dar una significación al conjunto cuando leemos - ocasional o permanentemente - de forma lenta y fijándonos en cada palabra y letra (para identificar su función sintáctica, por ejemplo, o para reconocer la palabra o su ortografía). En una lectura lenta o muy lenta se satura con rapidez la memoria de trabajo. Lo más significativo no se llega a procesar en una síntesis de forma global para grabarla en la memoria a largo plazo. Es decir, el detenimiento de los ojos, más o menos forzado, frena el proceso para integrar nuevos conocimientos. Y si el texto está fuera de las expectativas del lector, la dificultad de comprensión será aún mayor.

Lectura e inferencias

Al recuperar la información hacemos *inferencias* basadas en los conocimientos *de la lengua* y en los *extralingüísticos*. Son las inferencias lingüísticas y pragmáticas respectivamente. Las primeras parten de lo dicho, de la realización lingüística. Las pragmáticas las hacemos desde nuestros conocimientos de la realidad fuera de la lengua.



QUINO: Gente en su sitio.

Haciendo inferencias

Si al recordar la unidad global: *Goleada histórica del Depor, ayer*, queremos expresarla, posiblemente le uniremos inferencias útiles para reconstruir los detalles: Fue un partido *de fútbol*; en la localidad X, (la del nuevo estadio) frente al equipo Z...

Ante otro enunciado, como: "*su hijo tiene un coche*" una inferencia lingüística es: "*él / ella tiene un hijo*". Son inferencias pragmáticas: *ese hijo es mayor de edad; lo conduce él; su hijo no tiene un cochecito de juguete*. Las inferencias pragmáticas son las que hacemos desde nuestros conocimientos de la realidad fuera de la lengua.

Esta actividad inferencial nos explica por qué al recordar algo leído no sólo reproducimos el texto. Lo elaboramos con datos del texto, y desde otros conocimientos.

Lectura y conocimientos de la lengua y del mundo

Saber *cómo se lee* es saber cuáles son las estrategias cognitivas de elaboración de significado, es decir, qué conocimientos son los que nos permiten comprender un texto. Hacen falta ciertos conocimientos para comprender los textos, pero pueden adquirirse con la misma lectura, entre otros medios; de hecho, el carecer de ellos no nos impide leer; no son una condición cuya carencia impida la lectura. Precisamente es la lectura la que nos permite adquirir, modificar y enriquecer nuestras experiencias (usando el mecanismo de las inferencias, entre otros) y si leemos es en general con esos fines, no para ser lectores ni para comprobar cómo es nuestra lectura...

Los conocimientos del *sistema de la lengua*, se sitúan a varios niveles: gráfico, sintáctico, semántico y textual, en un todo interdependiente. *Prelingüísticos* son la acentuación, la pausa, la curva de entonación, índices para la comprensión del texto oral; en el escrito destacan *subrayados* del código gráfico como el título, las negritas, la disposición en párrafos, en columnas, en recuadros, con imágenes...



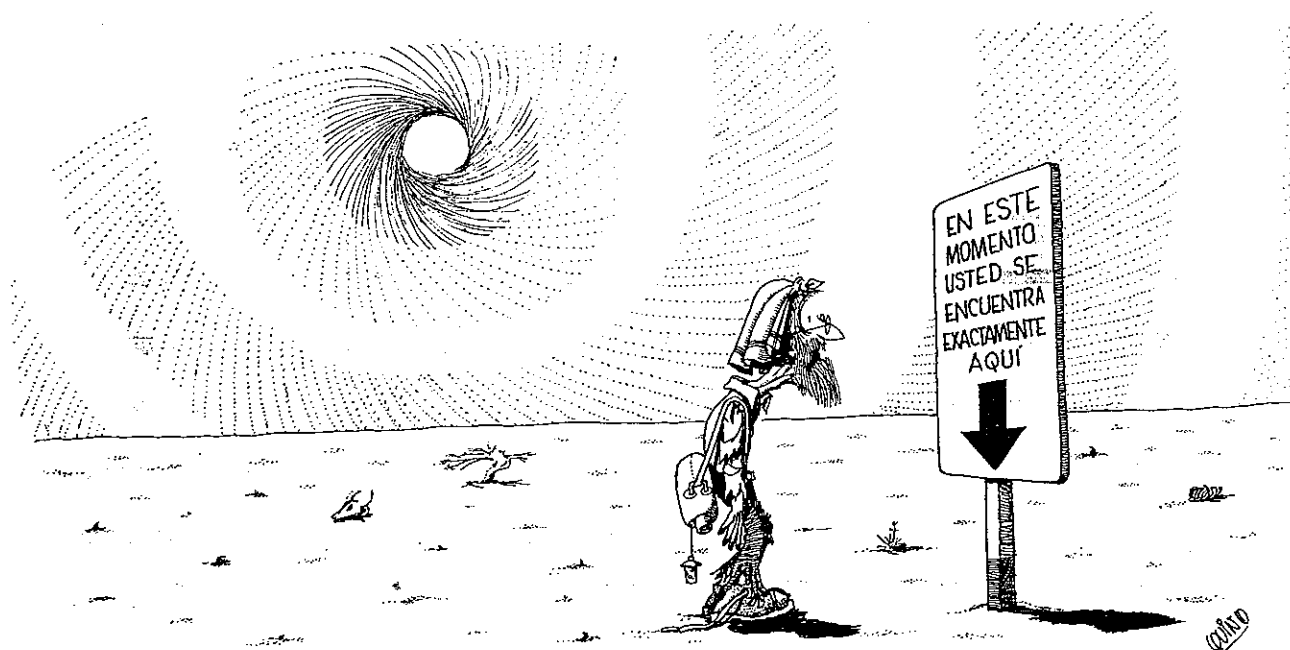
Con otro acento, las palabras dicen otra cosa

En general, nuestra percepción de esos elementos prelingüísticos es casi inconsciente. No efectuamos un análisis profundo de ese nivel, al leer un texto en condiciones normales, pero sus elementos, utilizados como índices de significado, nos sirven de referencia para construir la significación global.

Tampoco se analiza exhaustivamente el nivel *grafémico* o de articulación de la palabra en unidades (las menores: *grafemas* o letras) que combinan vocales-consonantes. A la estrategia básica del descifrado, que reconoce visualmente grafías, y establece su correspondencia con las unidades del lenguaje oral, se une la estrategia de la percepción selectiva de formas globales en la superficie del texto, de significación conocida. Así pues, para comprender un texto no basta con descifrarlo grafía por grafía, ni es necesario, ni siquiera posible. Si bien es imprescindible dominar a fondo ese nivel en la práctica, de hecho el lector no analiza uno por uno, expresamente, cada uno de los grafemas, salvo ante una ambigüedad léxica que el contexto lingüístico no aclare de forma suficiente.

En los niveles *sintáctico* y *semántico*, la memoria de trabajo facilita la comprensión. Operar con la frase y el texto da mejores resultados que trabajar con una serie de palabras sueltas: a diferencia de éstas, el texto tiene coherencia narrativa, un tema o significación global, y subtemas o significaciones parciales; las palabras se asocian, con relaciones semánticas (según tema y subtemas) y con relaciones sintácticas.

Es necesario para la comprensión el dominio de la sintaxis. Nos referimos aquí al conocimiento de la propia práctica, a una reflexión que progresa con los conceptos, con las realizaciones comunicativas y sobre todo con la experiencia de situaciones reales de comunicación. Por sí solo, el razonamiento sintáctico no sería suficiente para captar el sentido de las frases escritas; hay que recordar que siempre es posible el fenómeno de la ambigüedad, en un enunciado aislado del contexto verbal y pragmático; del nivel sintáctico y semántico hay que dar un paso al nivel siguiente.



Ambigüedad

Las informaciones *pragmáticas* son las del contexto del acto de comunicación. La pragmática se ocupa de todo lo que en el material lingüístico remite a *la situación* y *al acto de enunciación* (es decir, a las referencias deícticas -quién habla, cuándo, dónde - y a funciones del lenguaje: orden, petición, afirmación...) siendo indispensable tener en cuenta las informaciones del nivel pragmático para comprender el mensaje.

Por ejemplo, para interpretar una nota en el buzón con este breve mensaje *¿puedes venir a mi casa mañana?* el lector del mensaje puede suponer en principio que no hay realmente una pregunta: el emisor (¿quién?) no se plantea que quizá no pueda ir, sino que formula una petición: que él acuda a casa de X. Si decide ir, tiene que saber *quién ha escrito* y *cuándo*, y así aclarar a qué se refieren respectivamente *mañana* y *mi casa*.

En el acto de comunicación siempre son posibles las ambigüedades pragmáticas, que dan lugar a problemas de comprensión. Así, determinadas situaciones de aprendizaje y ejercicios presentan ambigüedades pragmáticas que dan lugar a un lenguaje y una lógica *especiales* de las aulas, cuya interpretación se supone familiar para los alumnos, teniendo en cuenta la intención del emisor.

Una consigna de composición escrita como la siguiente: "*envías una carta a tu mejor amigo para contarle...*" no exige ningún envío, ni siquiera una carta real para un amigo. Tomada *al pie de la letra*, daría lugar a un escrito privado; pero comprender esta consigna es contar con que, *en este caso*, la carta es solamente la forma del escrito y que el destinatario será el profesor. El contenido de la carta no deberá adecuarse al tipo de relación sugerida. La respuesta a ese escrito no será evidentemente otra carta del amigo. En definitiva, no hay tal carta ni tampoco un envío postal normal. Los implícitos de la situación tiene que interpretarlos el estudiante a la luz de cómo funciona el mundo tras las paredes de las clases.

El nivel de las *superestructuras textuales* facilita la comprensión, al definir la forma del texto: cuento, argumento, relato de ciencia ficción... Su funcionamiento viene a ser el de un esquema abstracto con casillas vacías, que se llena con el contenido semántico correspondiente al discurso concreto, dado que la forma no determina el contenido global. Estos elementos suponen el último de los niveles de estructuración lingüística, cuyo conocimiento y manejo son necesarios en la lectura de textos escritos.

Los *conocimientos del mundo* también contribuyen por su parte a la comprensión lectora. Ante un texto cualquiera, el lector necesita recurrir a sus conocimientos de la realidad de las cosas que nombra la lengua, y movilizarlos para dar sentido. De forma casi inmediata el lector hallará en su memoria algunos, pocos o muchos conocimientos de las cosas que él sabe, o cree saber, acerca del ámbito a que se refiere el texto y que le permitan dar sentido al enunciado. Entre todo lo que conoce, tendrá que buscar y hacer una selección de lo que es pertinente.

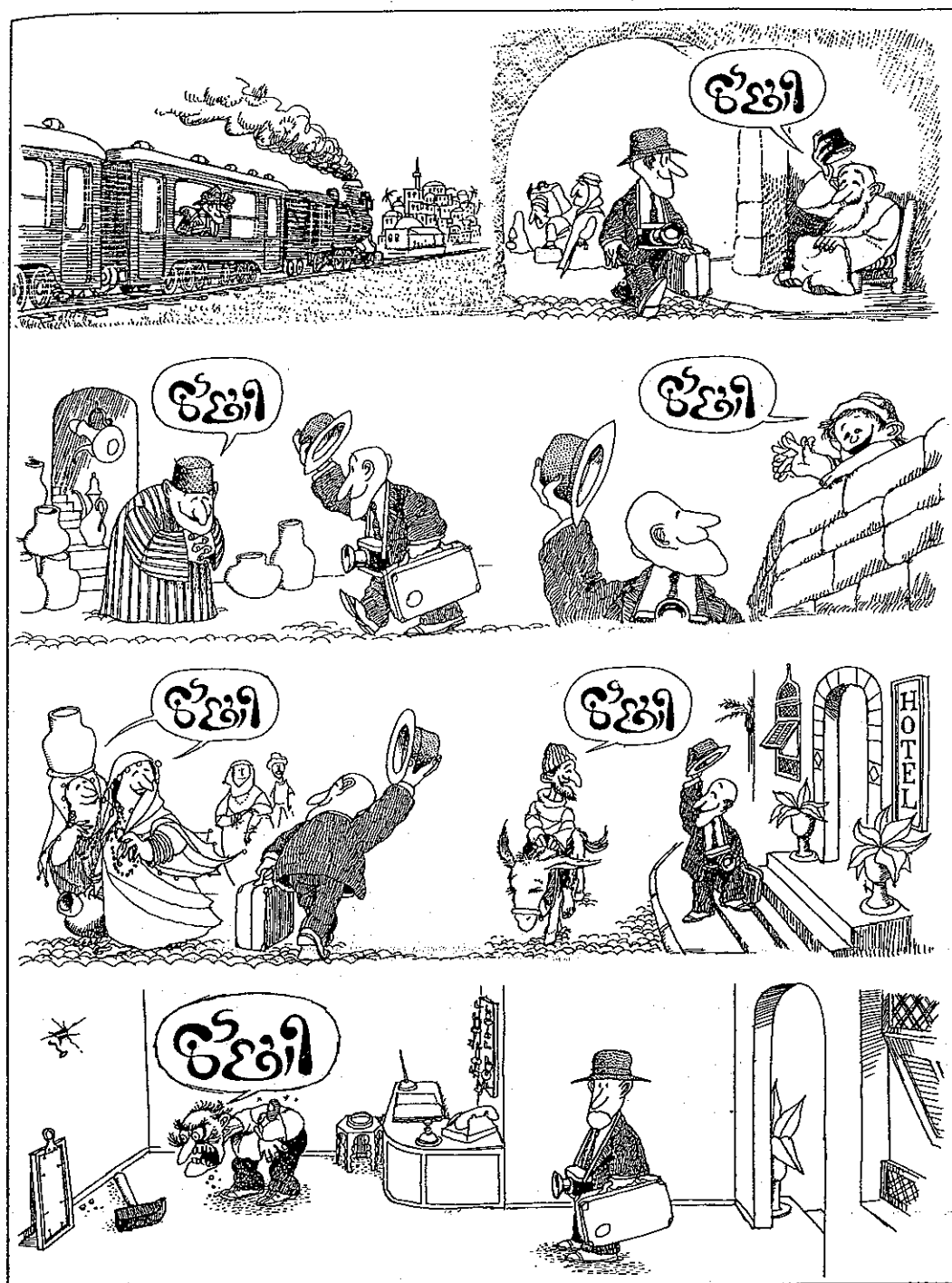
Lectura y predicciones acerca del significado

Así como el lenguaje es un sistema, no un conglomerado, los conceptos no están sueltos en la mente, sino integrados en el funcionamiento sintáctico y semántico, por el juego de las asociaciones lingüísticas.

Partimos, en relación con la lectura, de la hipótesis de que los conceptos están organizados en la mente (no forman una masa en la que habría que buscar como una aguja en un pajar) y se agrupan en unidades globales de significación, en *un mapa*. La llamada *memoria semántica* los graba y los reúne en forma de red, con la información que tiene sobre cada uno de esos conceptos. La configuración general del mapa y de la red de informaciones es clave: el concepto verbal no está simplemente guardado como en un diccionario⁵. El modo de organización real de nuestra estructura cognitiva es tal que nos permite ir por diferentes caminos, hacer predicciones o hipótesis y seleccionar

⁵ En un diccionario general *el orden* de ocurrencia de los términos no es intrínseco sino el orden convencional del alfabeto.

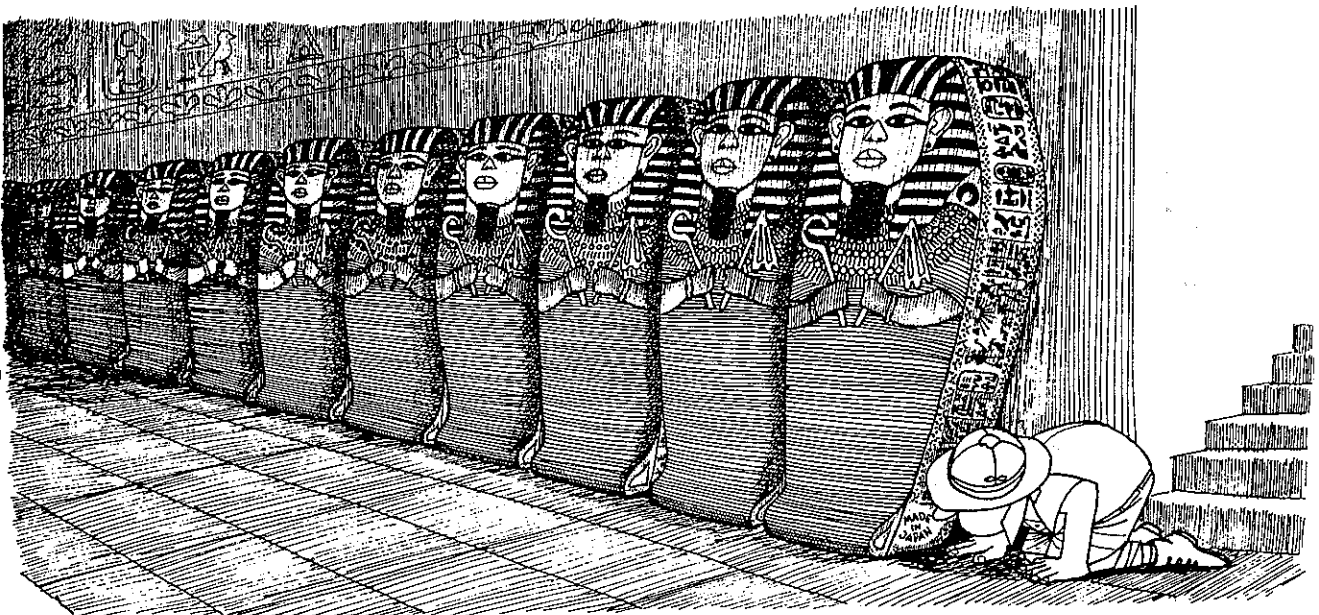
y volver atrás, es decir, elegir el elemento o la estructura necesarios, y sólo en caso de no hallarlos adecuados, volver atrás para corregir la asociación hecha.



¿?

La predicción o hipótesis a partir de: *¿Puedes venir mañana a a mi casa?* moviliza conocimientos acerca de un concepto, para interpretar la intención del emisor y los implícitos en la situación. Pero quizá los conocimientos activados en un primer momento (se trata de una petición...) choquen con lo siguiente: *Dime si tienes ya el coche o si voy a buscarte. Te espero a las dos* (la frase *¿Puedes venir...?* ¿no era una petición?) Hay que descartar la hipótesis inicial de que se trataba de una petición implícita, ya que se muestra contradictoria con la siguiente frase. Será necesario seleccionar en la memoria otros conocimientos pragmáticos. En un segundo análisis se hace una nueva predicción o hipótesis para superar la ambigüedad.

Está claro que esa organización de conocimientos en la mente sólo es útil si funciona con flexibilidad en la selección de posibilidades, para ser capaz de actualizar la información que se necesita y no otra.



Haciendo hipótesis

Lectura y economía lingüística

La lectura no exige leer con detenimiento absolutamente todo, como ya se ha indicado más arriba. Contando con una organización más o menos flexible de los conocimientos de la lengua y de la realidad en nuestra memoria y estructura cognitiva, lo que hacemos es detectar selectivamente los datos de la superficie del texto, y proyectar sobre el conjunto una significación global. La lengua funciona con economía a todos los niveles, incluidas las estructuras textuales.

Por ejemplo, si aparece la palabra *oposición* en un texto que ofrece ambigüedad: *la oposición se iniciará mañana* no necesitamos recorrer todos y cada uno de los sentidos de esa palabra en el eje paradigmático de la lengua. Elegimos un sentido determinado según el contexto verbal y los conocimientos pragmáticos. Es decir, marcamos el rumbo sobre la marcha; pero si vemos que la elección no nos permite construir el sentido del conjunto, dado el contexto verbal que sigue, tendremos que volver a hacer un rápido análisis de otras posibilidades léxicas.

Es sabido que en el nivel semántico las lenguas no son exactas; los significados son aproximados, tienden constantemente a la variación, y es esa amplitud, cambio y cierta indefinición de los signos, su extensión de significado, la que los hace utilizables. Los conceptos de lo extralingüístico tampoco se organizan según leyes rígidas. Hay muchos conocimientos que son agrupados con economía en forma de esquemas de acciones convencionales o episodios (en la hipotética memoria *episódica*). Hay otros que toman forma de proposiciones, agrupando conceptos, en la memoria *semántica*.

Si leo una escena en el restaurante: "*el muchacho trajo la hoja a la mesa*" la proposición no me basta para comprender lo que puede ser *la hoja*, que *un muchacho* trajo a la mesa. Para comprender este enunciado necesito saber lo que pasa en un

restaurante, es decir que yo conozca el *guión* de "ir al restaurante" con las series de sujetos y de acciones (en la secuencia: entrada, presentación de la carta, elección, presentación de la cuenta...) Si conozco el guión, puedo comprender la frase empezando por situar el episodio: al comienzo del guión, *la hoja* designa la carta, en una de las escenas iniciales de la secuencia; si se trata del final, se referirá a la cuenta. Los guiones "Ir al restaurante", "tomar el tren", "ir al banco" son conocimientos almacenados como episodios en esta memoria, e incluyen series de acciones convencionales.

Por ejemplo, la carta a un amigo contando la última salida al cine, no ha de precisar cada una de las acciones: la llegada, la espera ante la taquilla, la compra del billete, la entrada en la sala, la recepción del acomodador... porque él ya sabe esos detalles y puede inferir desde sus conocimientos los implícitos del texto necesarios para comprender.

A diferencia de los anteriores, existen otros esquemas de acciones que la memoria agrupa como tales pero que no son acciones incluidas en una rutina, en planes consabidos. Por ejemplo, el recuerdo de un viaje, de un paseo o de una jornada:

Amanecer en Sierra Morena, mediodía en la Mezquita de Córdoba, tarde junto al Guadalquivir se guarda en la memoria en forma de una serie de acciones, pero no como secuencias de convenciones o rutinas de un guión.

El supuesto "no todo se cuenta" es doble: no se escribe todo; no se lee todo. El lector parte implícitamente de este supuesto y procede a comprender un texto, a construir un significado posible, contando con sus conocimientos y desde algunas hipótesis básicas: el texto tiene coherencia textual interna y externa; y sentido local y global.⁶

⁶ La *coherencia interna* del texto la da el hilo conductor que une elementos lingüísticos. La *externa*, la ausencia de contradicciones entre los datos del texto y lo sabido por el lector. El *sentido local* es la hipótesis lectora sobre el significado de una serie corta de elementos; el *global*, la construcción del tema general o macroestructura.

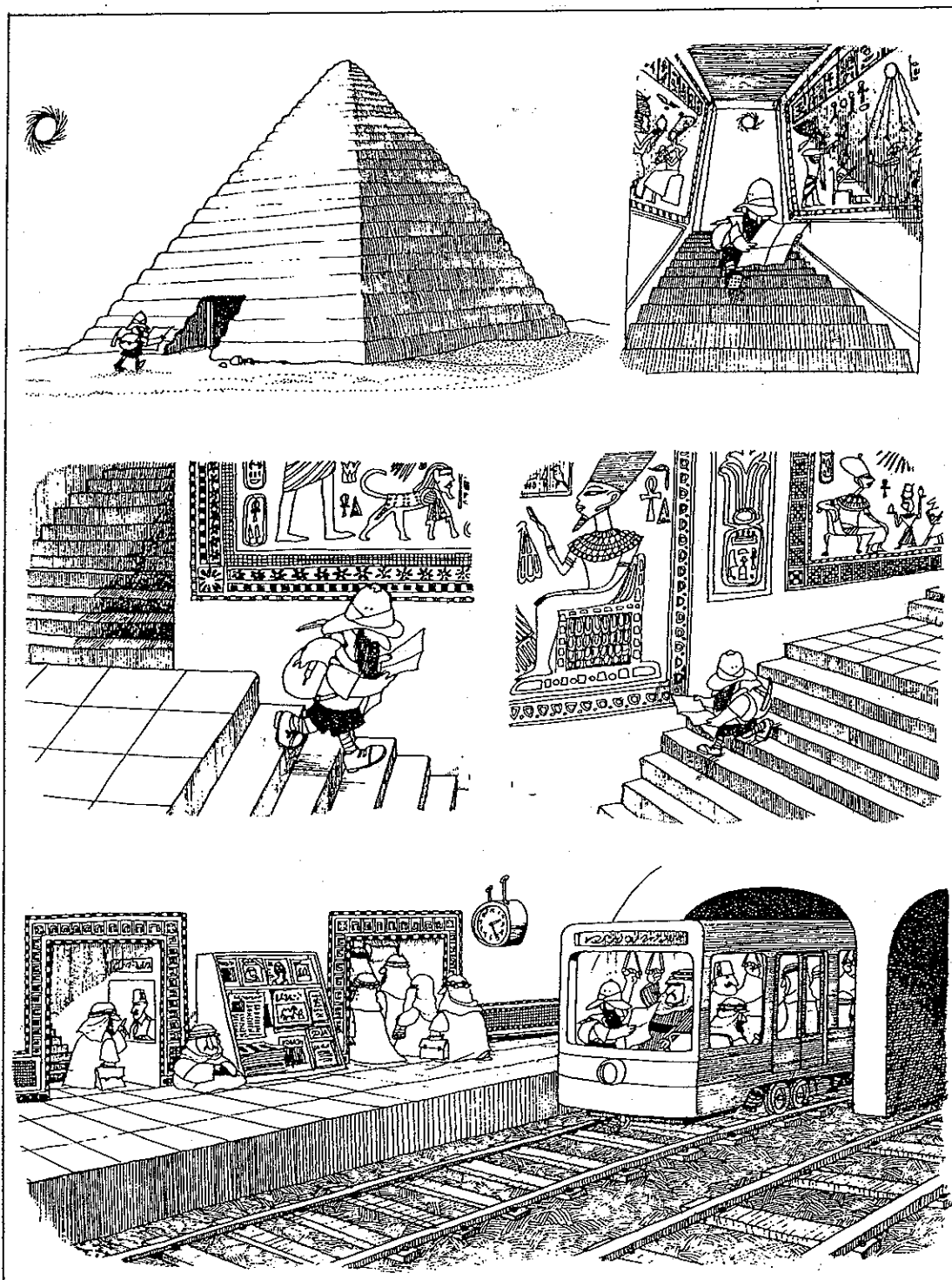
El enunciado *En la más alta cumbre del Himalaya, el explorador buceó por aguas profundas* tiene coherencia interna pero no externa. Es un enunciado incompatible con nuestros conocimientos del mundo. En lo más alto del Himalaya no se bucea y no hay aguas profundas.

El sentido a nivel local se construye a partir de una serie corta de elementos; si leo: *Gran goleada: el equipo local Deportivo Balompié barrió ayer fuera de casa al campeón de Europa por 8-1 en el nuevo campo Olimpia* puedo guardar en la memoria cada una de las partes del texto en forma de *s u b t e m a s* (resultados, 8-1; protagonista, el Depor; antagonista, el campeón; circunstancias locales y temporales...) y a la vez construyo el sentido global en forma de tema general o *m a c r o e s t r u c t u r a* del texto: se trata de *una noticia deportiva*, no de una crónica taurina o de sucesos.

La lectura de ciertas novelas contemporáneas tropieza a menudo con elementos que el autor presenta voluntariamente de forma inconexa. Los problemas de comprensión se presentan en esos casos por la dificultad específica de hallar el hilo conductor de esos elementos.

Sin captar o construir la coherencia interna y externa del texto, no hay hipótesis sobre el sentido global y el local, ni se llega a la comprensión de lo escrito, porque no se confirman hipótesis a los niveles de coherencia del escrito y de sentido local y global. Pero como se supone que todo escrito tiene una significación (las personas suelen comunicarse por alguna o varias motivaciones, no sin ellas) el lector ha de tratar siempre de comprender qué se le ha querido decir, y poner a funcionar sus conocimientos calculando el significado o los significados posibles.

Cuando se lee no se hace, probablemente, más que una sola hipótesis. Y se lleva hasta el final.



Por diversos caminos, o qué hacemos con las hipótesis

Si la hipótesis hecha nos permite hallar una coherencia local y global en el texto, no hay problema ni conciencia de haber hecho una hipótesis de lectura. Pero si la hipótesis se muestra contradictoria, es decir, si los conocimientos movilizados para comprender son incompatibles con las informaciones siguientes, la lectura se interrumpe. Al hallar contradictoria la hipótesis se toma conciencia de haber elaborado una hipótesis - una sola - sobre el significado posible del material que se iba leyendo, mediante la denominada estrategia *de laberinto*; como tal estrategia se opone al tratamiento *paralelo*. Se supone que con éste último, al leer un material ambiguo, se construyen al mismo tiempo varias hipótesis y sólo se elige una al final.

Probablemente usamos la estrategia de laberinto (una sola predicción) según lo investigado en relación con el movimiento de los ojos ante frases por el momento ambiguas a nivel sintáctico o semántico. Para ellas sólo elaboramos una interpretación, es decir, usamos la estrategia del laberinto, no un tratamiento paralelo de los diversos sentidos potenciales del texto leído; sólo al advertir que el rumbo elegido no nos deja construir un enunciado coherente detectamos la ambigüedad. La ausencia de sentido nos interrumpe el ritmo de lectura, y hay que volver al contexto verbal anterior en una lectura retrospectiva que logre en lo posible un nuevo análisis con fundamento. Un análisis pertinente será el que examine directamente los índices que permiten desechar la contradicción.

La hipótesis sobre el sentido del texto se elabora principalmente a partir del nivel semántico de estructuración del texto, y de nuestros conocimientos del mundo fuera de la lengua. Aunque como lectores partimos de los diferentes niveles de estructuración del material lingüístico para comprenderlo en un análisis conjunto, hay que reconocer que la relevancia de cada uno de esos niveles no es equivalente. Los niveles prelingüísticos, grafémicos y sintácticos son niveles de superficie, cuyo tratamiento es poco consciente y casi automático. Son niveles que se olvidan pronto. Se comprende mucho mejor si la lectura se centra en el nivel semántico; se comprende

menos si se refiere a los niveles prelingüístico, grafémico o sintáctico (una consigna de lectura en voz alta por ejemplo); la comprensión es mayor si el objetivo de lectura, por ejemplo, es prolongar un texto, es decir, si implica un tratamiento semántico.

Sólo cuando cesa de pronto la lectura, al mostrarse difícil de mantener nuestra hipótesis sobre el sentido del texto, pasamos a examinar paso a paso en una lectura retrospectiva los elementos de los niveles de superficie (entre otros) que nos permitan deshacer la ambigüedad. A diferencia de lo que ocurre en la lectura de textos literarios, cuyos problemas son específicos, podemos afirmar que el principio de economía es el que preside la lectura ordinaria.

II. LECTURA Y PROCESOS DE COMPRENSION DE TEXTOS

- Los *Ejercicios de estilo*, de Raymond QUENEAU
- Textos
- Estrategias de comprensión del lector

LOS EJERCICIOS DE ESTILO, de Raymond QUENEAU

El presente estudio acerca de la lectura y la comprensión se articula sobre textos tomados de *Ejercicios de estilo*, de Raymond QUENEAU (París, 1947) en versión de Antonio FERNANDEZ FERRER, en la edición de Cátedra de 1987.

Esta obra literaria requiere un uso plural: los "*ejercicios de estilo*" no se agrupan por criterios de tema o complejidad, ni siquiera de orden alfabético de los títulos; lo que tienen en común los noventa y nueve textos que la integran, su punto de partida, es sólo una anécdota de la vida cotidiana en París ¹. El resultado no es simplemente un juego formal, sino el texto que *se hace* ante el lector: pueden hacerse y discutirse las interpretaciones, y también, por supuesto, crear nuevos textos.

Para la lectura que nos proponemos hacer de esos "ejercicios de estilo" reproducimos íntegramente algunos de ellos, siguiendo el orden de aparición en el libro. Advertimos que el primero en la edición es el titulado *Notaciones (Notations)*. Para Gérard Genette, la base de todas las variaciones, o exposición del tema, sería el titulado *Relato (Récit)* aunque el autor no parte, en su concepción de la obra, de éste ni de otro texto tomándolo como modelo.

El autor recomendaba a los lectores enfrentarse directamente a los textos, comenzando por la página 49 del libro. En el prólogo ² explicaba cómo pensó la construcción del conjunto basada en la variación estilística.

¹ El resultado no es simplemente un juego formal sino el texto que *se hace* ante el lector: caben discusiones y construcciones nuevas, según la interpretación de los lectores.

² El prólogo nos narra un hecho musical que dió la idea al autor:

...estuvimos escuchando un concierto en el que se interpretaba el *Arte de la Fuga*. Al salir nos dijimos que sería muy interesante hacer algo de ese tipo en el plano literario, considerando la obra de Bach como construcción de una obra por medio de variaciones que proliferaran hasta el infinito en torno a un tema bastante nimio" esperando que la lectura de tantos capítulos "idénticos en cuanto al tema, no dejara de provocar algún efecto en el lector".

TEXTOS

**Tomados de *Ejercicios de estilo*
de Raymond QUENEAU
en versión de A. Fernández Ferrer**

Notaciones

En el S, a una hora de tráfico. Un tipo de unos veintiséis años, sombrero de fieltro con cordón en lugar de cinta, cuello muy largo como si se lo hubiesen estirado. La gente baja. El tipo en cuestión se enfada con un vecino. Le reprocha que lo empuje cada vez que pasa alguien. Tono llorón que se las da de duro. Al ver un sitio libre, se precipita sobre él.

Dos horas más tarde, lo encuentro en la plaza de Roma, delante de la estación de Saint-Lazare. Está con un compañero que le dice: "Deberías hacerte poner un botón más en el abrigo." Le indica dónde (en el escote) y por qué.

Retrógrado

Te deberías añadir un botón en el abrigo, le dice su amigo. Me lo encontré en medio de la plaza de Roma, después de haberlo dejado cuando se precipitaba con avidez sobre un asiento. Acababa de protestar por el empujón de otro viajero que, según él, le atropellaba cada vez que bajaba alguien. Este descarnado joven era portador de un sombrero ridículo. Eso ocurrió en la plataforma de un S completo aquel mediodía.

Punto de vista subjetivo

No estaba descontento con mi vestimenta, precisamente hoy. Estrenaba un sombrero nuevo, bastante chulo, y un abrigo que me parecía pero que muy bien. Me encuentro a X delante de la estación de Saint-Lazare, el cual intenta aguarme la fiesta tratando de demostrarme que el abrigo es muy escotado y que debería añadirle un botón más. Aunque menos mal que no se ha atrevido a meterse con mi gorro.

Poco antes, había reñido de lo lindo a una especie de patán que me empujaba adrede como un bruto cada vez que el personal pasaba, al bajar o al subir. Eso ocurría en uno de esos inmundos autobuses que se llenan de populacho precisamente a las horas en que debo dignarme utilizarlos.

Otro punto de vista subjetivo

Había hoy en el autobús, a mi lado, en la plataforma, uno de esos mocosos de los que no abundan afortunadamente porque si no, acabaría por matarle a uno. Aquel, un muchacho de unos veintiséis a treinta años, me irritaba especialmente, no tanto por su largo cuello de pavo desplumado como por la clase de cinta de su sombrero, cinta reducida a una especie de cordón de color morado. ¡Cómo me cargaba! Como a esa hora había mucha gente en nuestro autobús, aprovechaba los empujones de costumbre a las subidas o bajadas para hincarle el codo en las costillas. Acabó por largarse cobardemente antes de que me decidiera a pisotearle un poco los pinreles para jorobarlo. También le hubiera dicho, para fastidiarlo, que a su abrigo demasiado escotado le faltaba un botón.

Relato

Una mañana a mediodía, junto al parque Monceau, en la plataforma trasera de un autobús casi completo de la línea S (en la actualidad el 84), observé a un personaje con el cuello bastante largo que llevaba un sombrero de fieltro rodeado de un cordón trenzado en lugar de cinta. Este individuo interpelló, de golpe y porrazo, a su vecino, pretendiendo que le pisoteaba adrede cada vez que subían o bajaban viajeros. Pero abandonó rápidamente la discusión para lanzarse sobre un sitio que había quedado libre.

Dos horas más tarde, volví a verlo delante de la estación de Saint-Lazare, conversando con un amigo que le aconsejaba disminuir el escote del abrigo haciéndose subir el botón superior por algún sastre competente.

Propaganda editorial

En su nueva novela, tratada con el talento que le caracteriza, el célebre novelista X, a quien debemos ya tantas obras maestras, se ha esmerado en presentar únicamente personajes muy matizados que se mueven en una atmósfera comprensible para todos, grandes y chicos. La intriga gira, pues, en torno al encuentro en un autobús del héroe de esta historia con un personaje bastante enigmático que se pelea con el primero que llega. En el episodio final, se ve a ese misterioso individuo escuchando con la mayor atención los consejos de un amigo, modelo de elegancia. El conjunto produce una sensación encantadora que el novelista X ha cincelado con notable fortuna.

Ignorancia

Yo, no sé qué quieren de mí. Pues sí, he cogido el S hacia mediodía. ¿Que si había gente? A esa hora, por supuesto. ¿Un joven con sombrero de fieltro? Es muy posible. Aunque yo no miro descaradamente a la gente. Me importa un pito. ¿Una especie de galón trenzado? ¿Alrededor del sombrero? Comprendo, una curiosidad como otra cualquiera, pero, desde luego, no me fijo en eso. Un galón trenzado... ¿Y se habría peleado con otro señor? Cosas que pasan.

Y, además, ¿tendría que haberlo vuelto a ver otra vez una o dos horas más tarde? ¿Por qué no? Hay cosas aún más raras en la vida. Precisamente, recuerdo que mi padre me contaba a menudo que...

Ampuloso

A la hora en que comienzan a agrietarse los rosados dedos de la aurora, cabalgaba yo, cual veloz saeta, en un autobús, de imponente alzada y bovinos ojos, de la línea S de sinuoso periplo. Advertí, con la precisión y agudeza del indio presto al combate, la presencia de un joven cuyo cuello era más largo que el de la jirafa de pies ligeros, y cuyo sombrero de fieltro hendido estaba ornado con una trenza, cual héroe de un ejercicio de estilo. La funesta Discordia de senos de hollín vino con su boca hedionda por desdén del dentífrico; la Discordia, digo, vino a inocular su maléfico virus entre este joven del cuello de jirafa y trenza alrededor del sombrero, y un viajero de borroso y farináceo semblante. Aquél dirigióse a éste en los siguientes términos: "¡Oígame, malvado ser, diríase que usted me está pisoteando adrede!" Así exclamó el joven del cuello de jirafa y trenza alrededor del sombrero y fue, presto, a sentarse.

Más tarde, en la plaza de Roma, de majestuosas proporciones, reparé de nuevo en el joven del cuello de jirafa y trenza alrededor del sombrero, acompañado de un camarada, árbitro de la elegancia, el cual profería esta crítica que me fue dado percibir con mi ágil oído, crítica dirigida a la indumentaria más externa del joven del cuello de jirafa y trenza alrededor del sombrero: "Deberías disminuirle el escote mediante la adición o elevación de un botón en la periferia circular."

Vulgar

¿Sabes? Eran poco más dlas doce cuando me las vi negras para subir a lese. Mesubo, pues, pago mi billete porque no había más remedio, ¿no te parece?, y, bueno, me fijo nun fulano con pinta panoli, con un cuello, osea, que a uno le parecía un telescopio y con una especie cordón alrededor duna birria sombrero. Y me lo miro, fíjate, qué pinta tenía de lila, entonces se ponechillar a uno questaba a su lao. Oiga, chamulla, mucho cuidao ¿eh?, añade, que me parece caposta, lloriquea, que me estáciendo polvo los pinreles, farfulla, pisándome sin parar, le encasqueta. En eso, muy pagao de la cosa, se larga sentarse. Comun ceporro.

Vuelvo a pasar más tarde por la plaza Roma y, mira, me lo veo pegando la hebra con otro mamarracho de su cuerda. Oyes, le suelta lotro, pues tendrías, le decía, que poner otro botón, añadía, a tu abrigocho, concluía.

Torpe.

No tengo costumbre de escribir. No sé. Me gustaría escribir una tragedia o un soneto o una oda, pero hay reglas. Eso me corta. No son cosas para aficionados. Todo esto ya está muy mal escrito. En fin. En todo caso, hoy he visto algo que me gustaría mucho asentar por escrito. Asentar por escrito no me parece muy acertado. Debe de ser una de esas frases hechas que repelen a los lectores que leen para los editores que buscan la originalidad que les parece necesaria en los manuscritos que los editores publican cuando éstos han sido leídos por los lectores a quienes repelen las frases hechas del tipo "asentar por escrito" que es, sin embargo, lo que me gustaría hacer con una cosa que he visto hoy, aunque yo sólo soy un aficionado a quien cortan las reglas de la tragedia, del soneto o de la oda, porque no tengo costumbre de escribir. ¡Ah! ¡No sé cómo me las he arreglado pero ya estoy otra vez al principio! No me voy a aclarar nunca. Da igual. Cojamos el toro por los cuernos. Un tópico más. Y, además, el chico aquel de toro no tenía nada. Mira, eso no está mal. Si escribiese: cojamos al mequetrefe por el cordón de su sombrero de fieltro a un largo cuello pegado, a un

cuello superlativo, tal vez eso seguramente sería original. Quizás cosas así me permitirían conocer a los señores de la Real Academia, del Gijón y de la editorial Cátedra. Al fin y al cabo, por qué no iba a hacer adelantos. La práctica de escritura hace maestro de literatura. Qué bien me ha salido eso. Aunque no hay que perder los estribos. El tipo de la plataforma sí que los perdió cuando se puso a insultar a su vecino con el pretexto de que este último le pisoteaba cada vez que se encogía para dejar subir o bajar a los viajeros. Lo mismo que cuando, después de haber protestado de aquella manera, se fue deprisa a sentarse en cuanto vio un sitio libre dentro, como si se oliese los palos. Mira, ya he contado la mitad de mi historia. No sé cómo lo he hecho. Hasta es agradable esto de escribir. Aunque queda lo más difícil. Lo más duro. La transición. Y aún peor porque no hay transición. Mejor lo dejo.

Telegráfico

BUS ABARROTADO STOP JOVEN CUELLO
LARGO SOMBRERO CORDON APOSTROFA
VIAJERO DESCONOCIDO SIN PRETEXTO
VALIDO STOP PROBLEMA DEDOS PIES
ESTRUJADOS CONTACTO PRESUMIBLE-
MENTE ADREDE STOP JOVEN ABANDONA
DISCUSION POR SITIO LIBRE STOP
CATORCE HORAS PLAZA ROMA JOVEN
ESCUCHA CONSEJOS INDUMENTARIOS
COMPAÑERO STOP DESPLAZAR BOTON STOP
FIRMADO ARCTURUS

Versos libres

El autobús

lleno

el corazón

vacío

el cuello

largo

el cordón

trenzado

los pies

planos

planos y aplanados

el sitio

vacío

y el inesperado encuentro junto a la estación de mil

luces apagadas

del corazón, del cuello, del cordón, de los pies,

del sitio vacío

y de un botón.

Gastronómico

Tras cocerme de tanto esperar bajo un sol como para fundir mantequilla, acabé subiendo en un autobús de color pistacho en el que los pasajeros bullían como gusanos en un queso pasado. En este plato de merluzos observé un fideo con un cuello largo como un día sin pan y una galleta en la cabeza rodeada por un hilo de cortar mantequilla. Este macarrón rompió a hervir porque una especie de besugo al horno le traía frito exprimiéndole, y le dejaba los pies hechos puré. Pero cesó rápidamente de charrar mandándole a freir espárragos, y se metió en un molde que había quedado vacío.

Iba en el autobús de vuelta haciendo la digestión, cuando, delante del restaurante de la estación de Saint-Lazare, volví a ver al mismo pollo asado con un cochinillo que le daba una receta sobre cómo debía aderezarse mejor. Y él se quedaba hecho un flan.

Paleta

Pos aunque no tenia encasi niun rial ni desos cachocartones pal viaje ni ná, me subí ala camioneta. Aluego questaba drento del carromato queicen en la capital autobús, tuavía pude ir sentao ytó aunque to repretao, medio ringao y to tieso. Pos tuve de pagar y con pacencia me pongoservar al personal cabía alrededor, yascucha, pos no me veo un cangallón con un cacho güito asurdo del to. No sus figuráis qué piazo pescuezo tenía. Una risión. El sombrero con una guita trenzá lo mesmo que la dun melitar, tiaseguro. Y dempués, de golpe y porrazo, cádate que senrita con una probe presona que no hubiá guantao muncho más, aunque miá por onde deseguida dimpués desto apreta correr el cangallón huyendo comuncuete asentarse

Güeno, pos unaesas cosas que pue que namás pasan en la capital. Siguro que naide hubiá adevinao quiba topármelo otro viaje, el cangallón. Aluego, nomás dos horas dimpués delanteun edeficio comuna catredal de grandismo. Menúo. Aistaba el cangallón dantes pasiándose darriba pabajo conotro gandul, asín como él. Ascucha loqueleicía lotro gandul, asín como él. Pos lotro gandul asín comoél leicía: "Me paice de verdá, leicía, que te sería mester dir hacerte poner el botón de la zamarra una miaja más enlualto, pa que fua más majo" Eso leicía al cangallón el gandul asín comoél.

ESTRATEGIAS DE COMPRENSION

Las estrategias de comprensión en la lectura eran conocidas sólo genéricamente hasta hace pocos años. Aunque es preciso reconocer que los procesos de lectura son en sí mismos muy complejos y que en su enseñanza no hay soluciones simples ni definitivas, actualmente podemos identificar algunos factores claves que intervienen en ellos, y precisar sus funciones y sus interacciones.

Consideramos que la investigación en este campo aporta datos y ayuda a plantear los problemas de la enseñanza de la comprensión en la lectura de textos, para una renovación de la didáctica del desarrollo lector en Secundaria.

Lector, texto y contexto

Los factores indisociables en la comprensión lectora son el lector, el texto y el contexto. La comprensión lectora varía según el grado de relación entre los tres aspectos de la lectura. A mayor interacción entre los tres, más posibilidades hay de comprensión.

Por parte del lector, tanto sus *conocimientos* como sus *actitudes* determinan su comprensión; así como su *actividad* cognitiva durante la lectura.

En relación con el texto, las variables que intervienen en la comprensión se sitúan en estos niveles: *la intención* de comunicación - lo que pretende el autor - y *la estructura del texto*, determinada por lo anterior; el *contenido del texto* también contribuye al proceso de comprensión y a las dificultades del mismo.

El contexto de lectura es un tercer factor determinante. Forman parte de él el ámbito *psicológico* - las intenciones y motivaciones personales - así como el *social* - las interacciones relacionadas con el acto de lectura - y el *físico*, es decir, las circunstancias espaciales y temporales del proceso.

La comprensión de un texto por parte del lector, en un contexto determinado, supone diversos procesos caracterizados por su función y estrategias respectivas.

I. Estrategias en los niveles del texto

Su objeto son los niveles de *la oración*, de las *conexiones entre oraciones* o del *texto* en su conjunto.

1. Oración gramatical :

- Segmentación en unidades sintácticas: reconocimiento de las palabras.
- Segmentación del texto en grupos de palabras.
- Selección de los elementos informativos que el lector considera básicos.

2. Relaciones entre oraciones:

- Uso de los anafóricos lingüísticos.
- Uso de los conectores.
- Realización de inferencias.

3. El texto:

- Identificación de las ideas principales.
- Resumen del texto.
- Uso de la estructura del texto.

II. Estrategias de elaboración del sentido del texto

Los procesos de lectura con interpretación del texto implican:

1. *Predicciones* desde índices del texto.
2. Razonamiento de la distinción entre *hechos* y *opiniones*.
3. Producción de *imágenes mentales*.
4. Reconocimiento de *connotaciones* y *género literario*.

Diversidad de procesos y de estrategias del lector

I. ESTRATEGIAS EN RELACION AL TEXTO

Se refieren estas estrategias de comprensión a la estructura sintáctica de la *oración*, a las *relaciones de cohesión entre oraciones* y al conjunto del *texto*.

1. Comprensión de las oraciones

Las estrategias fundamentales para este nivel de comprensión (parcial con relación al conjunto del texto) son la segmentación en palabras, la lectura por grupos de palabras y la selección de determinados índices que se consideran relevantes.

Las palabras: selección y reconocimiento

El dominio de la estrategia de descodificación permite al lector identificar las palabras, es decir, conocer los elementos léxicos de las oraciones, sean o no familiares para él. El desarrollo lector permite ir más allá, después de las primeras fases de adquisición del lenguaje escrito: llegar a *reconocer* de modo instantáneo palabras ya conocidas; además de la descodificación, una estrategia que facilita el reconocimiento instantáneo es el manejo de los índices verbales, y ocasionalmente no verbales, que dan pistas al lector acerca del tipo de organización sintáctica y semántica.

El reconocimiento instantáneo de las palabras a medida que los ojos recorren los signos, se logra también en la medida que se domina el vocabulario; la amplitud y la complejidad de este terreno impone en el aprendizaje un largo itinerario hasta el logro de la necesaria autonomía lectora.

No obstante, aún en los lectores que efectúan el reconocimiento instantáneo, es decir, que utilizan una estrategia básica para la comprensión del enunciado, siempre cabe la necesidad de tener que efectuar expresamente la descodificación y el reconocimiento de cada una de las palabras, en determinados textos. A ello contribuyen los fenómenos de variación

lingüística, las deformaciones, las creaciones o el uso de términos desconocidos o de idiomas extranjeros.

Por ejemplo, en el texto que lleva por título **Vulgar** (pág 39) frases como:

Mesubo...y mefijo nunfulano con pinta panoli

Oiga...que me estáciendo polvo los pinreles

Para construir sentido, el lector necesita:

- descodificar para establecer las correspondencias de las sílabas y letras con los fonemas del lenguaje oral;
- reconocer en alguna de las unidades de la cadena escrita el modo inusual de representación gráfica;
- reconocer los índices de sintaxis y de contenido semántico en las palabras.

Igualmente, en el texto titulado **Paleta** (pág 45) en frases como:

Pos aunque no tenia encasi niun rial

Pos tuve de pagar y con pacencia me pongoservar al
personal cabía alrededor

Aparecen segmentaciones que no responden a las usuales; no hay posibilidad de reconocer instantáneamente las palabras; solamente si se procede a descodificar las sílabas y las correspondencias entre letras y fonemas, se podrá identificar el modo de segmentar las palabras del texto, y de hallar índices sintácticos y semánticos.

Lectura por grupos de palabras

Aunque se haya atendido expresamente a la segmentación de cada una de las palabras, siempre es necesario leer por grupos de palabras. Esta estrategia tiene como finalidad ver más organizada la información en la frase para captar mejor su sentido global, y para retener en la memoria una parte de sus elementos, puesto que no es posible retenerlos todos.

Como los grupos de palabras en el código escrito no están marcados gráficamente - a diferencia de lo que ocurre en el oral, que recurre a la entonación o las pausas, entre otros

medios - el llegar a acostumbrarse a segmentar por grupos de palabras, evitando la lectura de las palabras una a una, requiere un aprendizaje temprano, o la revisión de estrategias en quienes desconocen ésta aún después de varias etapas de avance lector.

En los textos de las páginas 45 y 39, la segmentación reviste unas características especiales de dificultad, incluso para un lector avezado:

siguro que naide hubiá adevinao quiba topármelo otro viaje.

... pues tendrías, le decía, que poner otro botón, añadía, a tu abrigocho, concluía.

La lectura de esos textos exige:

- identificar el obstáculo o dificultad para la comprensión en la forma peculiar de cortar la proposición y de situar los incisos;
- establecer una segmentación por grupos de palabras que permita comprender el conjunto.

Selección de índices

Ante cada oración, hay que decidir cuáles son los elementos que vale la pena retener en la memoria y tener principalmente en cuenta al pasar a las oraciones siguientes. Esta estrategia equivale a buscar de una forma general lo esencial de la oración. Para ello, el lector ha de reconocer las palabras con facilidad; en este sentido, la estrategia de selección de índices depende del reconocimiento de palabras y de grupos de palabras.

Por otra parte, esta selección es solamente un paso hacia la selección que habrá que hacer desde el conjunto del texto, dado que resulta insuficiente la unidad sintáctica para poder determinar la relevancia de la información que contiene.

El texto *Versos libres* (pág 43) hace la selección drástica de determinados índices:

El autobús
lleno

los pies
planos
planos y aplanados

El lector se enfrenta a una frase muy condensada: una breve enumeración de índices en referencia a un contenido lleno de connotaciones; se utiliza el cambio de significados: los pies (de la gente que viaja) planos (estrujados como la gente) y aplanados (pisoteados, laminados, los del dueño de un cuello largo). En este nivel de la frase, el sentido se construye usando algunos términos como índices de significado del conjunto.

2. Comprensión de relaciones entre oraciones

Las relaciones entre las oraciones o las diferentes partes de un texto, vienen indicadas mediante diversos medios, como las repeticiones, los pronombres, los conectores, etc. Todos estos medios son índices que refuerzan la cohesión del texto.

En el nivel de las *relaciones entre las oraciones*, las estrategias se refieren a los principales índices de cohesión: *uso de los referentes* y *uso de los conectores*, respectivamente. Un tercer aspecto de la construcción del sentido en las relaciones entre enunciados es el de las *inferencias*. La realización de inferencias es una estrategia basada en los conocimientos que tiene el lector acerca de la realidad en forma de esquemas.

Uso de los referentes

Entre los enunciados, se dan relaciones de referencia respecto a unos antecedentes, con términos que los reemplazan: pronombres, adverbios, sinónimos y otros elementos.

El lector ha de establecer la relación entre el referente y el término al que sustituye. En unos casos la relación queda clara, en otros no ocurre así.

En el texto *Notaciones* (pág.31) podemos ver la proximidad de los antecedentes respecto a los sustitutos:

El tipo en cuestión se enfada con un vecino.

Le reprocha (al vecino)

que lo empuje (al tipo en cuestión) cada vez que pasa alguien.

El texto *Retrógrado* (pág 32) por el contrario requiere localizar la unidad de lenguaje a que se refieren los sustitutos:

Te deberías añadir (¿quién?) un botón en el abrigo, le dice (¿a quién?) su amigo (¿de quién?).

Me lo encontré (¿a quién?) en medio de la plaza de Roma...

Este joven (el mencionado antes mediante sustitutos)... era portador de un ridículo sombrero

Para construir sentido, el lector ha de hacer hipótesis o predicciones sobre quién es el sujeto de cada una de las oraciones y a quién se dirige. Dicho de otra forma, el lector deberá relacionar el referente anticipador con el término referido que aparece tras él y a distancia.

Uso de los conectores

Los conectores son los medios que se usan para expresar las relaciones entre las diferentes partes del texto: oraciones, párrafos... Los conectores pueden ser espaciales, temporales y lógicos (estos últimos, conjunciones de causa, concesivas, consecutivas, etc.)

En el texto *Telegráfico* (pág. 42) esas relaciones quedan implícitas

BUS ABARROTADO STOP JOVEN... APOSTROFA VIAJERO DESCONOCIDO SIN PRETEXTO VALIDO STOP PROBLEMA DEDOS PIES ESTRUJADOS

La lectura de este texto revela la ausencia de conectores explícitos, especialmente para las relaciones causa-efecto y temporales. La estrategia de lectura en este caso consiste en identificar las relaciones entre oraciones cuyos conectores solamente están implícitos, y establecer de qué tipo son esas relaciones:

- cuándo ocurre la acción;
- por qué causa se produce el efecto.

Inferencias

Además de los contenidos explícitos que presenta el texto en superficie, hay contenidos implícitos en él, que el lector puede inferir utilizando el texto y sus propios conocimientos.

El texto *Notaciones* (pág. 31) explicita suficientemente el asunto pero deja implícitos:

En el S, (en el S, autobús de la red de transporte urbano)

a una hora de tráfico (en hora punta, de más intensidad del tráfico en la ciudad)

La gente (algunos viajeros del autobús) baja (del autobús; no en marcha; en la parada del recorrido donde desean apearse)

El tipo en cuestión se enfada con un vecino (con uno que está a su lado en el pasillo del autobús)

Tono llorón (de su voz al quejarse) que se las da de duro (la actitud del tipo)

Las inferencias del lector, como puede observarse, hacen referencia a nociones de:

- lugar
- tiempo
- acción
- agente
- categoría del agente o del objeto
- actitud o sentimiento
- causa o efecto.

Estas son la mayor parte de las inferencias frecuentes al nivel de relaciones entre oraciones.

3. Comprensión del texto

Al nivel del texto, las estrategias que se utilizan en el proceso lector son el reconocimiento de *las ideas principales del texto*; la condensación del conjunto en sus

elementos principales, es decir, *el resumen* ; finalmente, *el uso de la estructura del texto* como medio para la comprensión.

Reconocimiento de los principales elementos del texto

El texto **Relato** (pág.35) es una narración cuyos elementos principales a nivel textual hacen referencia a unos *hechos* y a su interpretación por el autor:

Una mañana a mediodía, junto al parque Monceau en la plataforma trasera de un autobús casi completo de la línea S (en la actualidad el 84)

observé a un personaje ... (primer hecho)

Este individuo interpeló...a su vecino (segundo hecho)

pretendiendo que le pisoteaba adrede (tercer hecho)

Las hipótesis del lector sobre los elementos o ideas principales del conjunto del texto - atendiendo a la intención del autor, marcada por índices en el texto, y a la propia intención de lectura - se orientan por el carácter informativo y narrativo del texto, organizado en torno a los acontecimientos; este tipo de texto narrativo es por sí mismo un indicador de los elementos principales.

Aunque en torno a los acontecimientos haya otros datos: del lugar, del momento, del vehículo, por ejemplo, el autor en su intención de comunicación se centra en el relato, como lo indica el título. Para el lector esos otros datos de la situación pueden ser importantes para él y su intención propia de lectura - es decir, contextualmente importantes - pero la práctica de la lectura y el aprendizaje expreso le enseñan a diferenciar lo que es importante para él y lo que es textualmente importante.

El resumen o condensación del texto

El texto **Relato** (pág. 35) está compuesto por dos párrafos. Este es el comienzo de cada uno:

Una mañana a mediodía, junto al parque Monceau...

Dos horas más tarde, volví a verlo delante de la estación...

El lector puede evocar tiempo después estos datos, e incluso recordar expresamente las circunstancias, más que los hechos relatados, pero si quiere condensar la información importante en el texto tiene que eliminar información secundaria o redundante, manteniendo a la vez lo básico del texto, y formularlo en una frase ya expresa en el texto o creada por él mismo. Por la estrategia del resumen eliminará las dos frases citadas más arriba pero mantendrá una parte de los datos que contienen: *primero...después; en un lugar...en otro lugar.*

Utilización de la estructura del texto

Los textos de estructura narrativa presentan determinadas regularidades de organización de los hechos. Cuando el lector cuenta con ello y va identificando las partes esenciales de un relato, encuentra más facilidad para comprender y retener el conjunto.

En el texto **Torpe** (págs.40-41) apreciamos una serie de elementos de estructura, con un largo inicio y un final abrupto, que enmarcan los episodios de la historia en la expresión de la intención del autor:

No tengo costumbre de escribir. No sé... En todo caso, hoy he visto algo que me gustaría mucho asentar por escrito... no tengo costumbre de escribir... ¡ya estoy otra vez al principio! (Exposición de la intención narrativa del autor)

El tipo de la plataforma sí que perdió los estribos...

(exposición del primer episodio del relato)

cuando se puso a insultar a su vecino (segundo episodio del relato)

.... (otros episodios)

Mira, ya he contado la mitad de mi historia. Aunque queda lo más difícil. Lo más duro. (Alusión a la exposición y anticipo de la resolución)

Mejor lo dejo. (Final)

Por otra parte, el mismo lector suele tener, a medida que realiza experiencias de lectura, una representación interna o esquema cognitivo de las partes típicas de los relatos, como las novelas policiacas, las anécdotas o las novelas de aventuras, por ejemplo. Contar con esos esquemas internos permite predecir y captar elementos claves, relaciones de causa y efecto entre unas acciones y otras, motivaciones de los personajes, fines que persiguen, etc. La adquisición de esquemas cognitivos en este sentido depende en gran parte de las experiencias de lectura y de otras experiencias de la realidad fuera del lenguaje.

II. ESTRATEGIAS DE ELABORACION DEL SENTIDO DEL TEXTO

Comprender un texto implica en el lector una parte activa de interpretación, de elaboración de un juicio personal sobre el texto, a partir de la creación de nuevas asociaciones mentales o afectivas, más allá del texto. Los procesos de lectura correspondientes implican la capacidad de anticipar el sentido del texto a partir de índices como el título, la introducción, los caracteres gráficos, las figuras... la creación de imágenes sensoriales y el razonamiento sobre el texto. Implica también integrar la información nueva con los conocimientos del lector.

1. Predicciones desde índices del texto

En los siguientes textos, el título y la introducción son pistas claves de interpretación:

Punto de vista subjetivo (Pág. 33)

No estaba descontento con mi vestimenta, precisamente hoy. Estrenaba un sombrero bastante chulo.

Otro punto de vista subjetivo (Pág. 34)

A mi lado, uno de esos mocosos... me irritaba por la clase de cinta de su sombrero.

Ignorancia (Pág. 37)

Yo, no sé qué quieren de mí. Pues sí, he cogido el S a mediodía ¿Que si había gente? A esa hora, por supuesto. ¿Un joven con sombrero de fieltro? Es muy posible... no me fijo en eso

Propaganda editorial (Pág. 36)

La intriga (de la nueva novela, tratada con talento) gira en torno al encuentro en un autobús del héroe de esta historia con un personaje enigmático que se pelea con el primero que llega.

Los textos se pueden interpretar desde los títulos o la introducción, que señalan por dónde va a discurrir el mensaje escrito: en el primer caso, desde el punto de vista del protagonista del relato. En el segundo, desde la visión del antagonista. Los otros vienen, respectivamente, de una figura ajena a los hechos y del editor de la creación literaria. El lector, para construir sentido, ha de identificar en cada caso quién es el narrador y su intención.

2. Razonamiento de la distinción entre hechos y opiniones

Los textos arriba citados presentan hechos y opiniones:

No estaba descontento con mi vestimenta, precisamente hoy

Estrenaba un sombrero (hechos) un sombrero bastante chulo.

...uno de esos mocosos... (opiniones)

me irritaba por la clase de cinta de su sombrero (hecho)

En su nueva novela (hecho) tratada con el talento que le caracteriza...el conjunto produce una sensación encantadora (opiniones)

3. Producción de imágenes mentales

Las comparaciones y las metáforas son elementos del texto que facilitan la producción de imágenes mentales en el lector y lo ayudan a ser consciente de su propia comprensión.

En el texto *Gastronómico* (p 44) aparece un lenguaje metafórico:

Tras cocerme de tanto esperar... al sol... acabé subiendo a un autobús de color pistacho en el que los pasajeros bullían como gusanos en un queso pasado. En este plato de merluzos observé un fideo...

Comprender este texto desde la intención del autor y la organización de los elementos requiere por parte del lector una atención consciente a la dimensión visual muy acentuada en este caso por el uso continuo de las metáforas.

4. Reconocimiento de connotaciones y del género literario

La interpretación del texto literario depende del propio texto y de la función activa del lector, con esta estrategia interpretativa. Es fundamental, para descubrir las dimensiones plurales del texto, la reacción de los destinatarios a los valores emotivos o connotaciones del lenguaje del autor, a las convenciones de género, al juego de las relaciones intertextuales.

El texto titulado *Ampuloso* (pág. 38) está caracterizado por las relaciones con otros textos, que le dan un tono peculiar:

A la hora en que comienzan a agrietarse los rosados dedos de la aurora, cabalgaba yo, cual veloz saeta, en un autobús de imponente alzada y bovinos ojos, de la línea S de sinuoso periplo.

El lector de textos literarios necesita conocimientos acerca de otros textos y sobre los géneros y las connotaciones en el lenguaje, y relacionarlos con su comprensión y experiencia de la comunicación en su propio entorno cultural, aportando un trabajo cooperativo que llene los implícitos del texto.

III. LA COMPRENSION DE TEXTOS EN UN CONTEXTO DIDACTICO: GUIA DE ANALISIS

The first of these is the fact that the
 government has been unable to raise the
 necessary funds to meet its obligations.
 This is due to a number of factors, including
 the fact that the government has been unable to
 raise the necessary funds to meet its obligations.

The second factor is the fact that the
 government has been unable to raise the
 necessary funds to meet its obligations.
 This is due to a number of factors, including
 the fact that the government has been unable to
 raise the necessary funds to meet its obligations.

The third factor is the fact that the
 government has been unable to raise the
 necessary funds to meet its obligations.
 This is due to a number of factors, including
 the fact that the government has been unable to
 raise the necessary funds to meet its obligations.

The fourth factor is the fact that the
 government has been unable to raise the
 necessary funds to meet its obligations.
 This is due to a number of factors, including
 the fact that the government has been unable to
 raise the necessary funds to meet its obligations.

The fifth factor is the fact that the
 government has been unable to raise the
 necessary funds to meet its obligations.
 This is due to a number of factors, including
 the fact that the government has been unable to
 raise the necessary funds to meet its obligations.

The sixth factor is the fact that the
 government has been unable to raise the
 necessary funds to meet its obligations.
 This is due to a number of factors, including
 the fact that the government has been unable to
 raise the necessary funds to meet its obligations.

El material incluido en las páginas siguientes se refiere a tres factores claves de la lectura: el texto, el lector y el contexto de enseñanza y de aprendizaje.

En Secundaria Obligatoria, la lectura y la comprensión de textos implica un *contexto* didáctico, que da relevancia al *texto* objeto de lectura y también al *lector* que construye el sentido del mensaje de la comunicación escrita.

El análisis de estos factores tal como interaccionan en la lectura tiene en cuenta:

- El uso del texto en las aulas - con fines comunicativos- y las características del texto desde el punto de vista lingüístico, así como las expectativas y predicciones que genera el texto por sus propios rasgos específicos.
- La función activa del lector y los procesos cognitivos de lectura que se plantean explícitamente en la enseñanza y que se aprenden en situaciones didácticas.
- El contexto comunicativo donde encuentra sentido la práctica de la lectura

La guía de análisis que presentamos puede aplicarse a:

- las situaciones de comunicación y de aprendizaje en las aulas;
- los recursos didácticos que utilizan quienes toman parte activa en ellas.

GUIA DE ANALISIS DE LA LECTURA DE TEXTOS EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESION

1. El texto

1.1. El material de lectura no se presenta aislado sino situado en una realidad más allá del texto - o contexto extralingüístico- que ayuda a entender el significado de éste.

- Conocimiento de su autor; el mundo donde nace el texto; ambientes en que se difunde; otros textos relacionados con él; sus intérpretes; sus destinatarios...

1.2. Por los rasgos del texto -con el contexto donde aparece- se puede conocer la intención de comunicación del autor.

- De qué tipo de texto se trata; partes de que consta; contenido...

1.3. La intención del autor determina la estructura del texto.

- Adecuación de la intención comunicativa del autor a la expresión lingüística...

1.4. Existe en el texto que se propone una forma de organización del contenido, o estructura.

- Relación perceptible entre el plano formal y el del contenido...

1.5. La expresión léxica del texto transmite significado.

- Coherencia entre contenido y registro de lenguaje, o entre contenido y subcódigo léxico.

Predicciones o hipótesis de lectura que se generan por el texto

1.6. Por el texto - con una intención, estructura y contenido determinados - se generan predicciones a nivel léxico.

- Uso de metáforas; de comparaciones; de determinadas palabras; de clases de palabras. Cambios de palabras o de significados... Asociaciones léxicas.

1.7. El texto genera predicciones o expectativas al nivel morfosintáctico.

- A partir del texto son previsibles determinadas construcciones; los conectores: explícitos o implícitos...

1.8. El texto genera la creación de hipótesis de carácter semántico.

- Los lectores tienen posibilidad razonable - en el contexto de aprendizaje- de hacer hipótesis acerca del tema del texto, acerca de las opiniones del autor, del sentido de las expresiones... dado que estas predicciones están a su alcance.

1.9. El tipo de texto genera expectativas específicas - sobre cómo se organizan las ideas en la estructura- que son útiles para comprender el conjunto.

- El sentido del texto puede inferirse de la estructura detectada en la lectura.

1.10. El texto incluye unas marcas formales en el nivel grafémico que facilitan lo anterior.

- Existencia de títulos; de espaciados: tipo de puntuación...

2. El lector

2.1. Las referencias al texto en la enseñanza, se acompañan de referencias *al lector y a su función* activa en la lectura del texto.

- Actitudes del lector, experiencias relacionadas con el texto, efectos de su recepción...

2.2. El lector, en interacción con el texto y con el contexto, puede hallar, concretar y explicitar sus propias *motivaciones de lectura*

- Expresión por el lector de sus motivaciones o de sus interrogantes ante el texto.

2.3. El lector puede avanzar en su *proceso de elaboración de hipótesis* con ayuda de medios didácticos como las preguntas y actividades diversas.

- Estímulos a la elaboración de sentido, como las preguntas, la búsqueda de soluciones...

2.4. El lector encuentra ayudas o *pistas* para verificar sus hipótesis.

- Se da orientación expresa acerca de índices relevantes para la comprensión

2.5. El lector ve reforzada su consideración de la *relevancia del texto y de su manejo*

- El texto y su comprensión, las referencias y el trabajo en torno a él, son el eje central, no aspectos secundarios o accesorios de la enseñanza y del aprendizaje en la lectura.

2.6. El lector es invitado a aportar *información propia* en su proceso de lectura.

- Se realizan actividades de búsqueda, de selección y de organización de la información de que dispone o puede disponer el lector.

2.7. Se le propone al lector procesar *la información que da el propio texto*.

- El trabajo sobre el texto supone actividad cognitiva en el lector, con planteamiento de interrogantes por su parte.

2.8. El lector encuentra medios para identificar sus eventuales *errores de comprensión*.

- Se explicitan aspectos centrales en la comprensión, como son el tema, las ideas principales, las inferencias a partir del texto...

2.9. El lector cuenta con orientación sobre *estrategias para salvar dificultades* en la comprensión del texto.

- Se explicitan diversas estrategias de comprensión: buscar la intención del autor y los elementos formales del texto, identificar el léxico que usa, el contenido, el ritmo... y hallar motivaciones de lectura, volviendo atrás en la lectura cuando se vea necesario.

2.10. El lector encuentra medios para explicitar su propia *elaboración de la estructura del texto*.

- Las actividades de lectura incluyen la creación de formas gráficas u otras, de estructuración del texto.

3. El contexto didáctico

3.1 El contexto incluye la realización de una enseñanza y un aprendizaje explícito de los procesos de lectura.

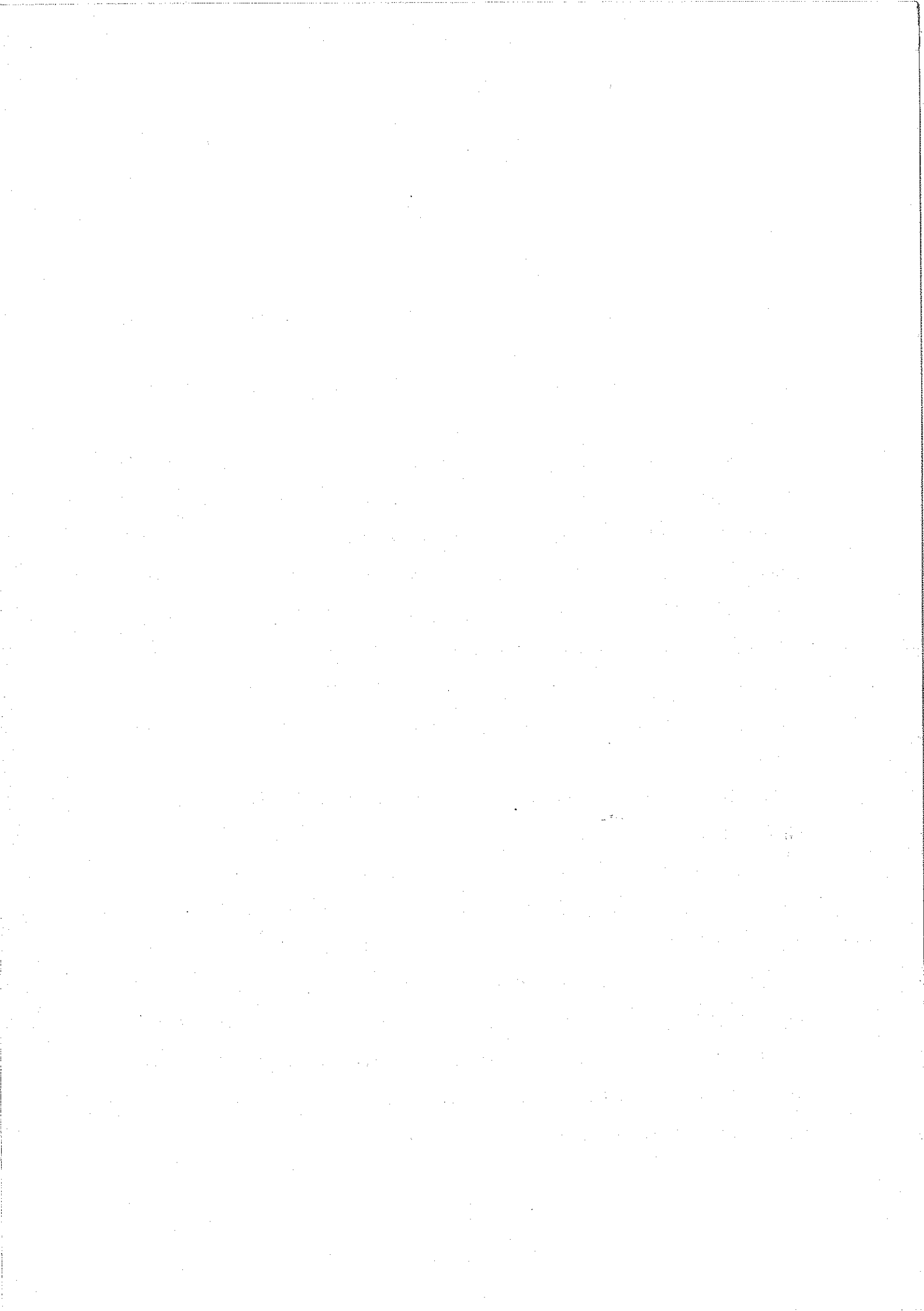
- Las situaciones, la intervención educativa, la selección de los recursos y las actividades, facilitan un itinerario de desarrollo lector con las estrategias de comprensión.

3.2. El contexto de enseñanza facilita que el lector compruebe su *grado de éxito* en la tarea.

- Se realizan actividades específicas de aplicación de los contenidos de desarrollo lector con fines diversos, más allá de la práctica de la lectura, en usos y situaciones de comunicación orales y escritos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADAM, J.M. (1983): "La lecture au college: problemes cognitifs et textuels." *Enjeux* n° 3
- ALONSO, J., y MATEOS, M. (1985): "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación." *Infancia y Aprendizaje*, 31-32.
- ALONSO TAPIA, J.(1991): "Comunicación escrita. 1: comprensión lectora" en *Motivación y aprendizaje en el aula*. Santillana, Madrid
- AZNAR, E. CROS, A., QUINTANA, LL.(1991): *Coherencia textual y lectura*. ICE-Horsori, Barcelona.
- BARRIENTOS, C.(1987): "La actividad de la lectura en la práctica escolar" en: BARRIENTOS, .C.- GARCIA, C.R., MARTINEZ, I.: *Orientaciones didácticas sobre la lengua*. Narcea, Madrid.
- BENOIT, J.(1989): "Le developpement de la categorisation des types de textes." *Pratiques* 62
- BRONCKART, J.P. (1979): *Pour une méthode d'analyse de textes*. Presses Univ. Bruxelles.
- COOPER, J.D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor - MEC, Madrid.
- CHARMEUX, E. (1985): *Savoir lire au collège*. Cedic, Paris.
- CHAROLLES, M. (1991): "Le resumé de texte scolaire." *Pratiques* 72, 7-32.
- ECO, U.(1979): *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen Barcelona.
- FAYOL, M. (1985): *Le recit et sa construction*. Delachaux Niestlé, Neuchatel.
- ISER, W. (1987): *El acto de leer*. Taurus, Madrid.
- PETITJEAN, R.(1989): "Les typologies textuelles." *Pratiques* 62, 86-125.
- PUENTE, A. dir. (1991): *Comprensión de la lectura y acción docente*. GSR - Pirámide, Madrid.
- REUTER, Y. (1992): "Comprendre, interpréter, expliquer des textes." *Pratiques* 76, 7-25.
- RICOEUR, P. (1986): *Du texte à l'action. Essais d'hermeneutique*, II. Seuil, Paris.
- SANCHEZ MIGUEL, E. (1990): *La comprensión de textos en el aula*. ICE Univ. Salamanca.
- SOLE, I. (1987): "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora." *Infancia y Aprendizaje* n° 39-40, 1-13.
- VAN DIJK (1983): *La ciencia del texto*. Paidós, Barcelona.



i.e.p.s.

instituto de estudios
pedagógicos somosaguas

Vizconde de Matamala 3
28028 MADRID