

# Estrategias metodológicas lingüísticas y culturales para la comprensión lectora de textos narrativos

María del Carmen Griselda Santibáñez Tijerina\*

Antes de abordar el tema motivo de este trabajo, se considerará el significado del vocablo comprensión. El Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española define el término de comprensión como “la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas”. (Diccionario de la Lengua Española, 1992:525).

Para la didáctica, la comprensión es una de las subcategorías del “dominio cognoscitivo en la taxonomía de Bloom, B. S. (1980), que incluye las operaciones de traducción, interpretación y extrapolación”.

Se considera que la comprensión es la capacidad que posee cada uno de entender y elaborar el significado de ideas importantes de textos narrativos, analizando, resumiendo e interpretando el mensaje del texto, y relacionándolo a través del bagaje cultural del sujeto.

Sin embargo, aunque se conoce la semántica del vocablo, se ha observado últimamente que “la comprensión de textos de todo tipo ha venido a convertirse en uno de los problemas más acuciantes de la enseñanza de la lengua, incluyendo la literaria” (Gassó, 1998:79).

Según Ofelia Gassó, resulta lamentable presenciar a estudiantes de diferentes grados y niveles detenerse, quedarse en lo superficial y vago del significado y perder toda la riqueza de matices cuyo descubrimiento constituye la verdadera lectura, la revelación de los tesoros que todo texto encierra, en especial los literarios.

De ahí que frecuentemente el docente se enfrente con la dificultad de buscar estrategias metodológicas que puedan ayudar a los alumnos a comprender la lectura.

Desde que en la psicología cognitiva se ha insistido en la relación existente entre la estructura de los textos y la representación que de los mismos construye el sujeto (Meyer, 1975); (Kintsch y Van Dijk, 1978); (Van Dijk y Kintsch 1983), se han diseñado distintos procedimientos de intervención con el propósito de optimizar la comprensión. Dichas alternativas metodológicas unas veces han tenido como objetivo modificar los textos y otras dotar al lector de las estrategias necesarias para enfrentarse con el texto, captar su organización lógica y lograr una representación lo más rica, compleja y acorde posible con la intención del autor.

De acuerdo con lo dicho, para tratar de sugerir algunas estrategias metodológicas lingüísticas, este estudio se apoyará en postulados teóricos

\*Profesora-investigadora del Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. tomascarmen3@hotmail.com

estructuralistas de Van Dijk y Roland Barthes, incluyendo también a Daniel D’Cassany; habrán de considerarse también las estrategias metodológicas culturales propuestas por Pilar Vieiro Iglesias, Yolanda Argudín y María Luna a partir del enfoque cognitivo de Ausubel, que permitirá conocer la forma en que se estructura el conocimiento en la mente del sujeto.

Teun Van Dijk postuló en su libro *La ciencia del texto* que “la producción y la comprensión de textos de cualquier índole, incluyendo los narrativos, son aspectos centrales de la enseñanza de la lengua materna”. Por tanto, “los posibles resultados del campo de la elaboración textual y de su aplicación, por ejemplo en las clases de lengua, en especial la materna, son muy importantes cuando se desean acoplar tareas como las redacciones, los resúmenes, las contestaciones a preguntas, las paráfrasis y otras similares con la comprensión de la función de los textos” (Van Dijk, 1980: 228)

De ahí que el autor haya planteado lo siguiente:

- Un alumno no sólo tendrá que comprender oraciones, sino que también deberá aprender de qué manera están organizadas las informaciones de un texto más extenso.
- Cómo podrá “aprender” la habilidad para comprender oraciones.
- Cómo podrá “aprender” la habilidad para organizar las informaciones de un texto.
- Cómo resumirá adecuada y correctamente un texto y
- Cómo relacionará finalmente las estructuras textuales con las funciones pragmáticas y sociales de los textos.

Van Dijk afirmó que después de haber conseguido un cierto conocimiento de causa sobre la manera en que de hecho pueden elaborarse los textos, se podrá predecir la complejidad didáctica de determinado texto, su posibilidad de aprendizaje, las cuestiones más relevantes que podrán y deberán plantearse y la proporción de informaciones textuales que se retendrá y que seguirá siendo asequible durante algún tiempo.

Recomienda a los profesores que “una vez que el alumno haya acumulado cierta experiencia con las estructuras textuales que encauzan estos procesos de elaboración, se podrá adecuar mejor el material didáctico y las tareas planteadas como docentes a las posibilidades cognitivas de los alumnos”; por tanto, según este autor, “sólo entonces se podrá expresar más claramente las macro y superestructuras del texto o enfatizar otras características de la estructura superficial que hacen aumentar tanto la comprensión como la retención” (Van Dijk, 1980:229).

Para realizar este proceso, el autor señaló que las operaciones básicas involucradas en la complejidad estructural del texto son la eliminación, generalización, integración y construcción, indispensables para la elaboración del resumen, y, consecuentemente, la comprensión y producción de textos narrativos. Éstas reciben el nombre de macrorreglas<sup>1</sup> y Van Dijk las dividió en cuatro:

<sup>1</sup> Las macrorreglas son una reconstrucción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes. Es decir: introducimos un orden en lo que a primera vista no es más que una larga y complicada serie de relaciones, como por ejemplo, entre proposiciones de un texto.

- I. Omitir. Esta regla se refiere a que toda información de poca importancia y no esencial puede ser omitida. Esta primera regla permite eliminar la información accidental, irrelevante o redundante: detalles, ejemplos, repeticiones y toda información que resulte innecesaria para la construcción de la estructura global del significado del texto (la macroestructura).
- II. Seleccionar. En esta regla también en este caso se omite cierta cantidad de información. Esto significa que cuando haya una serie de proposiciones: a, b, c, se podrá simplemente eliminar a y c, siempre y cuando estas dos proposiciones no tengan una función ulterior para el texto.
- III. Generalizar. Se omiten, en esta regla, los componentes esenciales de un concepto al sustituir una proposición por otra nueva. La regla de generalización proporciona criterios para reemplazar varios enunciados por una generalización simple (reunir información esencial en una categoría superordinada) o mediante una combinación o integración (empleo de categorías agrupadoras).
- IV. Construir o integrar. Finalmente, en esta regla de construcción se permite reemplazar una secuencia de proposiciones por una proposición simple que contiene el sentido total de la secuencia. Se hace preciso anotar que esta regla, con sus contrapartes en la identificación implícita y explícita de ideas importantes, ha demostrado ser resistente a la enseñanza.

Según la lógica del planteamiento vandijkniano, en la comprensión textual se habrá de resumir, organizar y reducir informaciones mediante macrorreglas, y en las reglas de la reproducción precisamente se tienen que especificar, ampliar y detallar con cuidado las informaciones existentes.

La dinámica de la metodología de Van Dijk se apoyó en lo que él ha denominado macrorreglas. Y es el mismo teórico quien ha señalado que para la utilización de las mismas se hace indispensable el desarrollo de habilidades específicas para comprender oraciones, organizar las informaciones de un texto, resumir el texto narrativo adecuada y correctamente y relacionar las estructuras textuales con las funciones pragmáticas y sociales de los textos.

Sin embargo, Van Dijk hizo hincapié en que la aplicación real de estas macrorreglas “no es una labor mecánica ni sucesiva, puede ser variable, por supuesto dentro de ciertos límites. Aunque las macrorreglas mismas tienen una naturaleza general y definen unos principios igualmente generales de reducción de información semántica, en la práctica no todo usuario de la lengua aplicará las reglas de la misma manera” (Van Dijk, 1980: 52)<sup>2</sup>.

Según Van Dijk, con textos narrativos se hará referencia a las narraciones producidas en la comunicación diaria. Esta narración cotidiana de tipo oral atenderá al contexto de la situación conversacional. En el contexto conversacional, en el que se transmite la misma narración a otros interlocutores, se producirá por lo general una variante de la primera narración, es decir, un texto con la misma macroestructura.

Van Dijk propuso que la superestructura de los textos narrativos consta de tres categorías fundamentales:

<sup>2</sup> Citado por Olarte Ortega, Nora Patricia: “El problema de la comprensión lectora”, *Revista Correo del Maestro*, número 23, abril de 1998, pp. 7-8

- La complicación,
- La resolución y
- El suceso.

En el caso particular de la comprensión de textos narrativos, habría que considerar que ellos refieren una información sobre tópicos específicos cuya característica esencial es el transcurrir de un tiempo determinado. En tal sentido, los textos narrativos referirán hechos, sucesos, eventos y procesos, que poseen un patrón organizacional que consiste en la presentación de un problema, la acción-reacción para resolverlo y el desenlace final, cuya característica fundamental del texto narrativo ha consistido en que “éste se refiere ante todo a acciones de personas, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan claramente subordinadas” (Van Dijk, 1980:186).

Siguiendo la dinámica vandijkniana, para llevar a cabo el proceso de comprensión de textos narrativos se recurrirá a las estrategias siguientes:

1. Realizar la lectura de textos narrativos completos, entendiendo las oraciones.
2. Organizar las informaciones de un texto.
3. Proponer actividades después de la lectura que incluyan alternativas para construir nuevos significados, como la escritura de resúmenes.
4. Construir el significado de los textos.
5. Planear actividades que relacionen la lectura del texto narrativo con otras formas del lenguaje.
6. Relacionar las estructuras textuales con las funciones pragmáticas y sociales de los textos, partiendo de la complicación, la resolución y el suceso.
7. Buscar en la lectura aspectos sobre sí mismo y el mundo circundante

Se considera oportuno señalar que ni la enseñanza ni la aplicación real de macrorreglas garantizan el éxito incondicional en la elaboración de resúmenes como estrategia cognitiva, ni en la comprensión ni en la producción de textos narrativos. Esto sólo se alcanzará cuando el estudiante se apropie del contenido de la ciencia: conocimientos y métodos que mejor se adecuan al objetivo, tal cual lo propone Carlos Álvarez (1996) en la monografía *La escuela en la vida*.

Otro de los lingüistas que ha incursionado en esta temática fue Roland Barthes, que en *La aventura semiológica* postuló la necesidad de vivir lo plural del texto y la apertura de su significancia. De acuerdo con su teoría, el autor formuló que:

- El análisis textual no intenta describir la escritura de una obra.
- El análisis textual no trata de registrar una estructura en el texto.
- La intención en el análisis textual consiste en producir una estructura móvil del texto (a esto, el autor lo denomina estructuración que se desliza de lector en lector a lo largo de la historia).

Según este autor, “el análisis textual no trata de averiguar mediante qué está determinado el texto (engarzado como término de una causalidad), sino más bien cómo estalla y se dispersa” (Barthes, 1999:67).

De tal forma, el lector puede acceder a la lectura del texto mediante ciertas estrategias:

- Leer un texto narrativo con lentitud y atendiendo al aspecto sensorial gustativo, intentando descubrir y clasificar formas y códigos, según los cuales los sentidos son posibles.
- Detenerse con tanta frecuencia como sea necesario durante la lectura del texto narrativo.
- Descubrir significados en la lectura del texto narrativo.
- Clasificar las estructuras morfosintácticas del texto narrativo.

Un especialista en el tema de la comprensión de textos fue Daniel D’Cassany. Este autor, en su libro *La cocina de la escritura*, afirmó “que las investigaciones sobre las dificultades de comprensión demuestran que los dos escollos más importantes que se deben superar cuando leemos textos difíciles son la estructura sintáctica de la frase y la ausencia de un contexto compartido autor-lector [...] También pueden crear dificultades la puntuación, la construcción del párrafo o la presentación general del texto. El denominador común de estos aspectos es que son poco familiares al texto” (D’Cassany, 1993: 28).

Apoyándose en la preceptiva literaria horaciana, en su *Epístola a los pisones*, D’Cassany postuló que antes de la producción de un texto se requiere hacer ciertas reflexiones generales sobre la escritura. Según el autor, se debe considerar el tipo de empresa en que se incursiona; tomar conciencia de las dificultades que esperan al escritor y formular objetivos sensatos según la capacidad y el interés de cada cual.

D’Cassany reconoció la relevancia cognitiva de la gramática y el léxico; sin embargo, reconoció que su aprendizaje sería nulo si no se supiera utilizar en cada momento. De ahí que para escribir se deben desarrollar habilidades y actitudes.

Por tal motivo, el teórico señaló la problemática “de que no sólo sirve saber cómo, sino que hay que dominar las estrategias de redacción: buscar ideas, hacer esquemas, hacer borradores, revisarlos” (D’Cassany, 1993: 30-31), u otras actividades inherentes a este quehacer. Sin embargo, como lo apunta este autor, esos dos aspectos se encuentran determinados por un tercer nivel más profundo, donde se halla lo que se piensa, se opina y se siente acerca de la escritura.

La dinámica metodológica de D’Cassany se apoyó en la intervención de tres dimensiones que incluyeran vehículos de comunicación, estrategias de redacción y la motivación para llevar a cabo la escritura. La primera dimensión la denominó de conocimientos, y en ella se encuentran una lista de las propiedades que debe tener cualquier producto escrito para que actúe con éxito como vehículo de comunicación:

- Adecuación: nivel de formalidad.
- Cohesión, pronombres, puntuación, etc.
- Gramática y ortografía.
- Presentación del texto.
- Estructura y coherencia del texto.

En la dimensión de las habilidades se registran las principales estrategias de redacción que se ponen en práctica durante el acto de escritura. D’Cassany añadió que se podrían incluir en ella las destrezas psicomotrices de la caligrafía:

- Analizar la comunicación.
- Buscar ideas, hacer esquemas, ordenar ideas.
- Hacer borradores.
- Valorar el texto.
- Rehacer el texto.

Una tercera dimensión se refiere a las actitudes, en ésta se han recogido cuatro preguntas básicas sobre la motivación de escribir, que condicionan todo el conjunto:

- ¿Me gusta escribir?
- ¿Por qué escribo?
- ¿Qué siento cuando escribo?
- ¿Qué pienso sobre el hecho de escribir?

De acuerdo con los planteamientos anteriores, se desprende que el proceso de composición recibe influencia de la psicología cognitiva y de la lingüística del texto; por tanto, en la metodología para el desarrollo de habilidades se hace hincapié, en primer término, en la importancia del plano comunicativo. Por tal motivo, el estudiante se percató de la necesidad de saber utilizar los componentes gramaticales y lexicales con propiedad y exactitud.

Lo mismo sucede en la última dimensión, la de las actitudes, donde D' Cassany recalcó la importancia de colocar al lector frente al texto. En este nivel más profundo se hallaron los pensamientos, las opiniones y el sentir acerca de la escritura.

Se observa que la dinámica del proceso de comprensión de textos narrativos propuesta por D' Cassany se torna valiosa porque el teórico observó el problema desde un enfoque holístico. En ese enfoque, el método, como estructura del proceso, no es sólo estructura de la actividad sino que en él se expresa, en un mayor nivel de profundidad, la estructura de las relaciones sociales que están presentes en el proceso y en primer lugar en la comunicación, como lo señaló Carlos Álvarez.

Hasta aquí el tratamiento de las estrategias metodológicas lingüísticas para el proceso de comprensión de textos narrativos desde la visión del enfoque estructuralista. A continuación hablaremos sobre el tratamiento de las estrategias metodológicas culturales a partir del enfoque cognitivo de Ausubel, que analiza la forma en que se estructura el conocimiento en la mente del sujeto.

Para Ausubel, el aspecto más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya conoce y utiliza para la interpretación de diversos conceptos antes del aprendizaje proporcionado por la explicación científica. Lo que el alumno ya conoce se denomina como ideas previas. Este teórico parte de dos conceptos: el de las estructuras cognitivas<sup>3</sup> y el aprendizaje significativo.<sup>4</sup>

En el artículo *La comprensión de textos narrativos a través de un programa de enseñanza activa*, Pilar Vieiro Iglesias afirmó que el lector, al enfrentarse a un tex-

<sup>3</sup> Se entiende por estructura cognitiva la forma en que el individuo tiene organizado el conocimiento. Esta estructura afecta lo que se va a aprender, cambia conforme se aprende y es propia de cada individuo.

<sup>4</sup> Para que el aprendizaje sea significativo se requiere que el alumno tenga disposición activa, dándole sentido a lo que aprende; de ahí que la información que recibe permita establecer una relación sustantiva con ideas ya existentes y que la estructura cognitiva previa del alumno posea las ideas relevantes necesarias para que pueda relacionarse con los nuevos conocimientos.

to narrativo, “debía comprender y retener de la manera más exacta posible el contenido de un texto” (Vieiro, 1995: 2).

La investigadora se planteó las siguientes preguntas:

1. “¿Cómo se le puede proporcionar un esquema adecuado al estudiante que no dispone de suficientes conocimientos previos necesarios para comprender un pasaje?”
2. Y en caso de que el lector poseyera suficiente conocimiento, “¿de qué manera se le puede ayudar para que sea capaz de relacionar sus estructuras de conocimientos existentes con la nueva información?”

Sus preguntas hallaron respuesta en la psicología educativa, interesada ya desde los años sesenta en el aprendizaje del material escrito.

Esta investigadora, apoyándose en la teoría sobre el aprendizaje significativo de Ausubel (1963, 1968) postuló que:

- Los organizadores previos constituyen una técnica que permite obtener al lector una dimensión general de las nuevas ideas del texto narrativo.
- En términos de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la función de los organizadores previos es servir de puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar nuevos contenidos.

En el método de Vieiro para comprender textos narrativos, se evidencia la preferencia de Ausubel sobre la teoría de la estructura del texto. La propia investigadora escribió que “los sujetos instruidos en mejora de la comprensión abandonan la estrategia del listado estructural, al aplicar sus conocimientos sobre la organización interna del texto, en la detección, asimilación, recuperación y organización de las respuestas sobre la información leída, como en la transferencia de esos conocimientos a situaciones nuevas” (Vieiro, 1995:1). Por lo tanto, la investigadora en cuestión encontró en la técnica de los organizadores previos<sup>5</sup> la forma de comprender textos narrativos.

De acuerdo con su teoría, las estrategias que se proponen son las siguientes:

- Aplicar los conocimientos ya poseídos sobre la organización interna del texto.
- Detectar las respuestas sobre la información leída.
- Asimilar las respuestas sobre la información leída.
- Organizar las respuestas sobre la información leída.
- Utilizar los organizadores previos para comprender textos narrativos.

Otras investigadoras que siguen el enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel son las profesoras Yolanda Argudín y María Luna, quienes formularon en su libro *Desarrollo del pensamiento crítico* que el desarrollo de diversas disciplinas y escuelas de interpretación como la lingüística, la teoría y crítica literarias, la hermenéutica y la semiótica, han subrayado el papel activo del lector, afirmando con ello que la lectura no es la simple reproducción literal del mensaje, sino la construcción de un “objeto conceptual” en el momento de leer. “De ahí

<sup>5</sup> Los organizadores previos constituyen una técnica que permite al lector obtener una dimensión general de las nuevas ideas del texto, presentadas con un mayor nivel de abstracción y generalidad. En términos de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la función de los organizadores previos es servir de puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar nuevos contenidos.



que es el lector quien construye desde su propia experiencia y circunstancia el significado de lo que lee" (Argudín y Luna, 2001:24-25).

Argudín y Luna afirmaron que la crítica literaria y la hermenéutica han buscado descubrir quién escribe y cómo lo escribe para llegar al proceso de comprensión con mayor profundidad del mensaje que comunica el texto.

Apoyándose en estas disciplinas y escuelas de interpretación, las profesoras-investigadoras propusieron un método que desarrollase habilidades de lectura a nivel superior. La metodología integró y articuló los avances recientes de tres campos de investigación: el educativo, la lingüística y la hermenéutica.

Por otro lado, Argudín y Luna postularon que "el método recupera esta perspectiva de indagar por el objetivo o intencionalidad del autor, su posición, tono, tema, las hipótesis, los puntos principales (ideas clave), y la estructura o patrón de organización del texto" (Argudín y Luna, 2001:24).

Dicha metodología propuso que la comprensión del texto narrativo no se agota en la capacidad de los alumnos para reproducir el mensaje en sus propias palabras, sino que implica la construcción de un objeto conceptual y la transformación del lector por medio del texto.

La metodología considera lo siguiente:

1. Desarrollar las habilidades de razonamiento, en particular el pensamiento crítico.
2. Ofrecer estrategias para que el alumno desarrolle su propio juicio y no se deje guiar irreflexivamente por sus lecturas.
3. Propiciar el aprendizaje significativo.

En el contenido de la propuesta, Argudín y Luna destacaron la importancia del uso de las estrategias de aprendizaje que permiten que dicho conocimiento se cimiente en el alumno y así ambos constituyan la base del desarrollo de las habilidades del pensamiento.

Por lo tanto, las estrategias del proceso de comprensión de textos narrativos serán:

- Identificar las ideas más importantes del texto.
- Seleccionar la información relevante del texto.
- Construir el significado del texto.
- Identificar las relaciones entre conceptos.
- Relacionar un conocimiento nuevo con el ya conocido.
- Integrar la información.
- Organizar y analizar la información del texto.

Dichas estrategias se pueden modificar durante el mismo proceso lector, debido a que la construcción del significado está determinada por quién lee, qué se lee y cómo se lee.

Como última consideración, Argudín y Luna expusieron la importancia de relacionar habilidades y estrategias de lectura con el desarrollo del pensamiento crítico. Este planteamiento señaló que para analizar, desarrollar conceptos, deducir inferencias y formular hipótesis se hace indispensable una lectura crítica; para argumentar, reconocer conceptos y comparar se requiere realizar una lectura crítica y de comprensión.



En el proceso de la dinámica de la metodología propuesta por Argudín y Luna, se observa la importancia otorgada a la adquisición de saberes. En ésta, el proceso docente educativo consiste en guiar al alumno para que desarrolle estrategias y habilidades adecuadas, destrezas y competencias de razonamiento que le permitan actuar como sujeto activo en su proceso de aprendizaje.

Se considera que la dinámica del proceso de comprensión de textos narrativos de Argudín y Luna incluye los procesos instructivo, educativo y desarrollador, propuestos por Carlos Álvarez para que el estudiante se prepare para la resolución de problemas presentes en su actividad escolar. Asimismo, se descarta la idea de que la función de los profesores se reduzca a transmitir o actualizar el conocimiento, que fundamentalmente favorezca el aprendizaje memorístico y encamine al estudiante a mantener una actitud pasiva y mecánica. En este proceso formativo, el docente se convertirá en guía del estudiante para el logro de la adquisición y desarrollo de habilidades que lo capaciten no sólo en el campo estudiantil sino también en el laboral.

A lo largo de este análisis, hemos tratado de exponer algunas estrategias metodológicas lingüísticas y culturales para la comprensión lectora de textos narrativos, donde las teorías de la estructura del texto y la del aprendizaje significativo desempeñan un papel decisivo para lograr la comprensión lectora; sin embargo, queda claro que las cuestiones generales serán siempre las mismas para todos los textos, es decir, que se convertirá en motivo de análisis la estructura del texto, la dificultad de la sintaxis, el tópico o tópicos existentes, lo interesante del estilo y otras cuestiones inherentes al texto; pero la individualidad del acercamiento a la obra dependerá de las condiciones especiales del lector en cada caso. De este modo, en el proceso de la comprensión del texto narrativo, el lector podrá lograr el éxito buscando un concepto central que tome forma a lo largo de su acercamiento a dicho texto.

## B I B L I O G R A F Í A

- Álvarez de Zayas, Carlos M., *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Félix Varela, 1992.
- Argudín, Yolanda y María Luna, *Desarrollo del pensamiento crítico*, Libro del profesor. México: Universidad Iberoamericana, Golfo Centro, 2001.
- Barthes, Roland, *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Cassany, Daniel, *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, Colección Argumentos, 1993.
- De la Vega, M.; M. Carreiras, M; Gutiérrez-Calvo y M. Alonso, *Lectura y Comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza, 1990.
- Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española de la Lengua. Vigésima primera edición, tomo I, Madrid: Espasa Calpe, 1992.
- Gassó, Ofelia, *Una experiencia sobre comprensión de textos* (formato electrónico), 1998.
- Olarte Ortega, Nora Patricia: "El problema de la comprensión lectora", revista *Correo del Maestro*, número 23, abril de 1998.
- Parra, Marina, *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica*. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1996.
- Van Dijk, Teun, *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1980.
- Vieiro Iglesias, Pilar. "La comprensión de textos narrativos a través de un programa de enseñanza activa", *Revista Intercontinental de Psicología y educación*, Santiago de la Coruña, Universidad de Santiago de la Coruña, vol. 8, núm 1, junio, 1995.