

Entre el texto y el lector: la creación de mundos posibles

Alejandra Pellicer
Sofía A. Vernon *

Introducción

La comprensión de lectura, como actividad intelectual, involucra mucho más que la sola decodificación de unidades gráficas a sonoras y el reconocimiento de letras, sílabas o palabras.

Investigaciones que datan ya de muchos años atrás han puesto de manifiesto que la lectura implica una constante interacción entre texto y lector. Esta interacción fue sugerida en 1917 por Edward Thorndike: "comprender un párrafo es como resolver un problema de matemáticas. Consiste en seleccionar los elementos claves de la situación y en relacionarlos correctamente con la cantidad exacta de peso, influencia o fuerza para cada uno". Años después, Goodman (1982) describió a la lectura como un "juego psicolingüístico de adivinanzas" donde el lector, a partir de la información visual y de la información no visual, va anticipando, prediciendo, elaborando y corrigiendo hipótesis para comprender el texto.

Goodman, como muchos otros autores, ha tratado de descubrir los procesos cognoscitivos involucrados en la lectura de textos completos (por oposición a otros autores que trabajan a nivel infra-textual). Aunque los logros han sido significativos, está claro que el problema de cómo los lectores abordan un texto como totalidad es sumamente complejo y requiere de un trabajo de investigación más amplio. La lingüística del texto, desde sus diferentes enfoques, ha dejado en claro que un texto no es una yuxtaposición de palabras u oraciones (De Beaugrande, 1980; De Beaugrande y Dressler, 1981; Halliday y Hasan, 1976; Van Dijk, 1983 y 1988; Koch, 1989). Un texto es una unidad semántica que funciona como un todo ya que sus distintos elementos están relacionados cohesivamente entre sí a través de varios mecanismos (referencia, sustitución, elipsis, conjunción, cohesión léxica, etc.) Los elementos presentes en el texto son tomados por el lector para darles una determinada organización e interpretación. De esta manera, el sujeto establece relaciones, categoriza, compara, busca semejanzas y diferencias. Esta actividad conceptual, que implica una interacción entre sujeto y texto, es necesaria para dar significado.

Un problema psicológico fundamental al trabajar con la interpretación de textos en función de diferentes niveles de desarrollo (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982 y Vernon, 1991) es el esclarecimiento de las relaciones que los niños establecen entre el texto como totalidad y las partes que lo constituyen. Para que el lector pueda dar cohesión y coherencia a un texto, es indispensable que pueda relacionar las distintas partes (oraciones o

* Alejandra Pellicer es profesora-investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de la ciudad de México y Sofía Vernon es profesora-investigadora y coordinadora de la maestría en Psicología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro, México.

proposiciones) entre sí, y a su vez relacionarlas con su propio conocimiento del mundo.

En la literatura especializada parece haber un acuerdo general sobre el hecho de que es el lector quien, en última instancia, provee significado a los textos a partir de una serie de operaciones mentales. El problema central reside en esclarecer cómo el sujeto relaciona todos los elementos del texto. Los trabajos de Van Dijk (1983, 1988), De Beaugrande (1980) y De Beaugrande y Dressler (1981) ofrecen una visión de cómo se da este intercambio entre texto y lector desde el enfoque del procesamiento humano de la información. Sus modelos son jerárquicos y establecen una serie de niveles de procesamiento a través de los cuales se comprenden las secuencias de oraciones y el contenido global del texto. Así, para Van Dijk, la comprensión implica el establecimiento de "hechos" a partir de las proposiciones del texto, "marcos", "macroestructuras", "macrorreglas", etc. El lector usa una serie de estrategias y reglas que le permiten estructurar y organizar el discurso de tal manera que el resultado final es una transformación del texto original. Aunque estas teorías dan una explicación de la manera en que el sujeto relaciona los elementos del texto en un todo, están basadas en un modelo de procesamiento adulto. Es decir, suponen que el lector/oyente tiene un razonable conocimiento del mundo social, de los textos posibles y una cierta estructuración lógica que le permite establecer relaciones pertinentes entre proposiciones individuales, y entre estructuras amplias: aplicar cierto tipo de reglas, y hacer inferencias pertinentes. Es por esto que nos parece importante y valioso cuestionar qué pasa en la edad escolar, cuando los niños aún están construyendo su conocimiento lógico, su conocimiento del mundo social y su conocimiento acerca de la estructura de la lengua oral y escrita.

El trabajo que reportamos aquí intenta hacer una aproximación al problema de cómo los niños establecen relaciones entre las distintas partes de un texto. Hemos tomado como punto de partida el manejo que hacen los sujetos sobre los ítems cohesivos (anafóricos y catafóricos) presentes en una narración (Halliday y Hasan, 1976). En este sentido, nos interesa saber:

1) ¿Hasta qué punto los niños consideran que un texto es autosuficiente, en el sentido de contener la información necesaria para cohesionar las distintas partes? Es decir, ¿consideran los niños que el texto contiene la información necesaria para poder ser comprendido?

2) ¿Cómo establecen ligas cohesivas entre dos ítems (uno que presupone cierta información, y el presupuesto)? Un elemento cohesivo (catafórico o anafórico) exige identificar una ausencia de información (que en lo sucesivo denominaremos **hueco referencial** o **vacío de contenido**) que tiene que ser llenada. En este sentido, es esperable que los niños muestren mayores dificultades en el manejo de referencias catafóricas, que en el de anafóricas (Halliday y Hasan, 1976). El problema consiste en indagar cómo los niños llenan ese hueco (tanto en anáforas como en catáforas). Para hacer esto, los chicos pueden traer información de fuera del texto y establecer referencias **extratextuales** o, por el contrario, pueden intentar "llenar" el vacío de información presente en el texto (estableciendo relaciones endofóricas). En cualquier caso, interesa saber qué tipo de ligas establecen y

cómo las manejan para darle cohesión y coherencia al texto. Es decir, ¿pueden ellos ir confirmando o reelaborando las suposiciones que formulan a lo largo de la lectura?

3) ¿Qué información consideran los niños relevante para poder elaborar suposiciones sobre lo que es “posible” o “real” en el texto, y qué posibilidades tienen de reformular éstas a lo largo de la lectura para obtener un texto coherente? En este sentido, Van Dijk (1988) menciona que los sujetos transforman las oraciones en entidades referenciales (él las llama “hechos”) que toman un valor de verdad en relación con un conjunto de “hechos posibles” (o un “mundo posible”). Nuestra hipótesis es que, para los niños, el establecimiento de estos “posibles”, y el valor de realidad o necesidad que les asignan, pueden ser diferentes que los que les asignaría un lector adulto experimentado. Suponemos que los elementos que son retomados del texto y el tipo de relaciones que establecen entre ellos varían a lo largo del nivel de desarrollo de los niños.

Adicionalmente, este trabajo presenta una técnica experimental que nos parece novedosa y útil para la investigación en el campo de la comprensión de la lectura.

Metodología

Sujetos

La muestra estuvo formada por 115 niños, todos ellos alumnos regulares de escuelas primarias públicas de la Ciudad de México. La muestra se distribuyó en tres grados escolares: la tercera parte cursaban 2do. grado (promedio de edad T:5), otra tercera parte cursaban 4to. grado (promedio de edad 9:4) y el resto cursaban 6to. grado (promedio de edad 11:7) (**Cuadro 1**).

Categorías		I	II	III	Total
Grados	2º	31%	69%	---	100%
	4º	13%	72%	15%	100%
	6º	---	75%	25%	100%
Total		15%	72%	3%	100%
		17	83	15	115

Instrumentos y procedimientos

Con todos los niños se llevó a cabo, de manera individual, una entrevista clínica de corte piagetiano. En el transcurso de la entrevista se presentaron tres textos narrativos en forma sucesiva. Todos ellos presentaban ítems cohesivos de tipos diferentes, e incluían tanto anáforas como catáforas. Uno de estos textos, el primero que se trabajó con los sujetos y que será la base del análisis de este documento, es el siguiente:

Ese día él llegó esperando encontrarla en ese lugar./ Era lunes y él sabía que su amiga nunca faltaba a la escuela./ Allí buscó a Laura entre todos los amigos y la encontró platicando con Teresa./ Pedro tenía muchas ganas de darle la noticia a Laura y contarle todo lo que le había pasado./ Le contó que el día anterior él había ido al circo y que el mago le había regalado un conejo./ El mago le había pedido que lo ayudara./ Hizo que Pedro se metiera en una caja y luego lo desapareció./ El mago había hecho todo eso enfrente de la gente./

Al final, le regaló un conejito como premio por haber sido tan valiente.

Debido a que nuestro interés era observar la interpretación que los sujetos hacían de los distintos ítems cohesivos y, a partir de ello, observar cómo organizaban las distintas partes del relato para formar un todo significativo, procedimos de la siguiente manera: presentamos el texto completo (escrito a máquina y sin las marcas entre las oraciones) sólo para que los niños observaran su dimensión. Se les explicaba el procedimiento a utilizar y se procedía a mostrar la primera oración, tapando con una pantalla el resto. Pedíamos al niño que leyera en voz alta la parte visible y que nos dijera de qué iba tratando el "cuento". Después preguntábamos explícitamente sobre la interpretación de los ítems cohesivos presentes en la oración (¿qué día?, ¿quién es él?, encontrarla, ¿a quién?, etc.) Procedíamos así oración por oración, dejando siempre visible el texto ya leído por el niño para facilitar las referencias y lecturas que fueran necesarias para buscar la información que él considerara pertinente. El problema principal planteado por la situación experimental es tener que explicitar las ligas cohesivas presentes en el texto: a) anticipaciones sobre ítems referenciales aún no leídos (catáforas) y b) relaciones con elementos presentes previamente en el texto (anáforas). Una vez finalizada la lectura, el experimentador pedía al niño la recuperación global del contenido. Al inicio de la sesión se le había explicado al niño el procedimiento completo, para que tuviera claro que iba a tener que dar una versión completa del texto leído. Salvo la primera lectura en voz alta de cada oración, en la cual el experimentador corregía cualquier desacierto franco que pudiera entorpecer el trabajo posterior, el niño podía optar por leer como quisiera, las veces que fuera necesario hacerlo.

Resultados

Comenzaremos por señalar que los niños de la muestra presentan una comprensión aceptable del texto (más adelante precisaremos este punto), sin la cual no tiene sentido analizar los datos sobre el problema referencial. Se requiere que los niños tengan una mínima comprensión para comenzar a indagar los problemas involucrados en la recuperación del contenido. No localizamos ningún caso donde las dificultades para recuperar el contenido textual fueran extremas.

A pesar de que los sujetos más pequeños de la muestra cursaban el 2do. grado leían bastante bien. Para solucionar problemas como los que planteamos a los niños se requiere que éstos elaboren y usen estrategias de organización textual, es decir, que identifiquen la directriz de las líneas que conforman la red referencial. Como ya lo hemos señalado, el análisis está

centrado en la comprensión del texto a partir de la organización y establecimiento de redes referenciales. Así pues, el análisis no se centra en discriminar y contabilizar recuperaciones buenas y malas.

Una segunda observación es que la mayoría de los niños asumieron que las referencias (anafóricas y catafóricas) representan un “vacío de contenido” o “hueco referencial” momentáneo. Es de este fenómeno de donde se desprende nuestro principal interés: indagar las dificultades que los niños presentan para llenar dichos “vacíos”.

Los niños mostraron una actitud de alerta ante las catáforas de la primera oración. Es decir, cuando el experimentador pregunta: ¿quién es él?, el niño se da cuenta de que no hay suficientes datos en la primera oración para responder a dicha pregunta. Parecería que los niños se preguntaran: ¿cómo lleno el vacío?, ¿con qué lo lleno?, ¿dónde está la información que falta?, ¿dónde la busco? El planteamiento de estas preguntas por parte de los niños (aunque no sean explícitas) constituyó un excelente punto de partida para iniciar la indagación.

Otro de nuestros objetivos era ver cómo los niños establecían las ligas para dar cohesión y coherencia al texto y observar si dichas ligas podían ser confirmadas o reelaboradas a lo largo del trabajo con el texto.

Dadas las limitaciones de espacio, en este trabajo analizaremos cómo es llenado un hueco referencial una vez que es identificado por el niño, y qué consecuencias tiene esto para la lectura. Dejaremos de lado otros tipos de análisis que podrían ser complementarios para este trabajo, tales como el establecimiento de inferencias, el manejo de presuposiciones, etc.

Dividimos las respuestas de los niños en tres grupos:

1. El texto no es considerado como autosuficiente para los niños incluidos en este grupo. Ellos sienten la necesidad de completar la información aparentemente faltante en el texto con elementos traídos de fuera. Una de las dificultades que estos niños tienen que afrontar consiste en que, al enfrentarse a algunos ítems catafóricos o anafóricos, usan información extratextual para llenar el “vacío” o “hueco referencial”. En estos casos, los niños tratan esta información extratextual como si fuera textual, de tal manera que les es difícil reformularla. Es decir, la información extratextual pasa a ser considerada como “real”, y no siempre es susceptible de ser puesta en duda. De esta manera, tratan de ajustar la información textual que van incorporando en el proceso de lectura a sus suposiciones iniciales. Veamos un ejemplo. Ángela es una niña que cursaba 2do. grado en el momento de la entrevista. (En lo sucesivo, la letra **E** se usará para marcar el turno de intervención del entrevistador; el niño se identifica con la letra inicial de su nombre.)

E: *(Después de trabajar con las dos primeras oraciones, se le pide que lea la tercera).* Sigue leyendo.

A: “Allí buscó a Laura entre todos los amigos y la encontró platicando con Teresa”.

E: ¿Dónde allí?

A: Allí en la escuela.

E: ¿Quién buscó a Laura?
A: ... Este... su hermano.
E: Laura ¿quién es?
A: Laura... mmm... pues la niña, la que nunca faltaba a la escuela.
E: ¿Los amigos de quién?
A: De su hermano de Laura.
E: Sigue leyendo.
A: Pedro tenía muchas ganas de darle la noticia a Laura y contarle todo lo que le había pasado... Pedro es su hermano de Laura...
E: ¿Quién le iba a contar a quién?
A: Pedro se lo va a contar a Laura.
E: ¿Qué es lo que le había pasado?
A: Que encontró a alguien... a sus tíos, este Pedro.
E: Sigue leyendo.
A: "Le contó que el día anterior él había ido al circo y que el mago le había regalado un conejo"... o sea que... le dijo que se había ido a ver al circo y... esta Mago le contó que... no le contó... Pedro le contó que le regalaron un conejo a Mago... contó...
E: Espérame... ¿Quién le contó a quién?
A: O sea, Pedro le contó a Mago que le habían regalado de allí un conejo.
E: ¿Quién es Mago?
A: Una niña.
E: ¿Quién le había dado el conejo a Pedro?
A: El conejo... el... ¡su tía!

Se puede observar que esta niña introduce una serie de elementos extratextuales en el texto, que trata de conservar a pesar de la falta de datos textuales para sostener las relaciones que establece. La necesidad de Ángela por darle coherencia, sentido y veracidad al texto es evidente tanto a lo largo de la entrevista como en su recuperación final:

Este... que él primero conoció a una amiga, Pedro ... este ... y la vela que nunca faltaba a la escuela, este ... entonces luego este Pedro vio a su hermana Laura que estaba con unos amigos de él, sentados. Entonces, la otra amiga de su amiga Laura, este... estaban platicando enfrente de ellos, este... y luego le regaló su tía a Pedro un conejo y luego le dijo el payaso que si se metía por favor adentro de la caja para que lo desapareciera, luego lo desapareció enfrente de la gente y luego al último le dijo que... mmm... le regalaba un conejito por valiente.

A pesar de que la interpretación que hace Ángela del texto supone una transformación considerable del tipo de ligas presentes en el texto, no es posible decir que ella no fue capaz de establecer de forma correcta algunas de las relaciones cohesivas. Son evidentes las dificultades que ella tiene para identificar la información pertinente dentro del texto (que la conduce a introducir información extratextual) a partir de la tercera oración, en donde la mayoría de las ligas son anafóricas. Por otro lado, frente a las catáforas de las primeras dos oraciones, Ángela muestra mucha cautela, y no introduce información extratextual. Frente a éstas el diálogo es así:

E: Lee lo primero.
A: Ese día él llegó esperando encontrarlo en ese lugar.
E: ¿Tú sabes qué día es?
A: Ese día.

E: ¿Y quién es él?

A: No sé.

E: ¿Y ese lugar?

A: Tampoco sé.

A partir de la lectura de las primeras oraciones, pareciera que llega el momento en que Ángela no sabe si el texto puede proveer toda la información necesaria y suficiente para ser interpretado. Esto la conduce a llenar algunas anáforas con contenidos extratextuales. Una hipótesis aventurada es que los niños de este grupo asumen la existencia de los vacíos de contenido o huecos referenciales, pero su tolerancia frente a éstos no es muy grande. En este sentido, es posible pensar que cuando estos niños no encuentran información pertinente inmediatamente disponible deciden (prematuramente) que el texto no es autosuficiente y son ellos los que finalmente tienen que proveer la información. Una vez introducida esta información extratextual, la "textualizan" y no encuentran una buena razón para descartarla. Es más, pareciera que sienten la necesidad de hacer coherente esta información extratextual con la información textual que identifican. En este sentido, no desechan ni reformulan sus interpretaciones.

Paradójicamente, introducir y sostener información extratextual implica para el niño ventajas y limitaciones. Por un lado, le proporciona elementos pragmáticos para crear un contexto situacional aparentemente ausente del texto. Por otro lado, le resta al niño la posibilidad de establecer relaciones referenciales convencionales. Sin embargo, no todas las relaciones referenciales se ven alteradas (como podrá apreciarse en los ejemplos que señalamos).

Como se puede apreciar en el **Cuadro 1**, esta respuesta se da con más frecuencia en los niños de 2do. grado y de hecho, no aparece en los niños más grandes.

II. Este es el tipo de estrategia más frecuente en la muestra (**Cuadro 1**). El tratamiento que hacen los niños al texto tiene cierta similitud con las respuestas del grupo anterior. En la medida en que el texto aún no es considerado totalmente autosuficiente, los niños introducen información extratextual para llenar los huecos referenciales. Pero esta vez, dicha información es descartada en cuanto el niño sigue leyendo y se da cuenta de que el texto provee información necesaria para relacionar un ítem referencial con otro. Los niños muestran buena disponibilidad para reformular lo que consideraron como pertinente para llenar un hueco referencial. No sólo aceptan modificar la información extratextual, sino también las propias relaciones textuales mal logradas. Veamos un fragmento de la entrevista con Susana, de 4to. grado.

S: *(Lee el primer enunciado y comenta lo siguiente)* ...De que un señor llegó de su trabajo a encontrar a su hija en ese lugar.

E: ¿Cuál día?

S: ... un lunes.

E: El llegó, ¿quién?

S: Su esposo.

E: ¿De quién?

S: Pues de la señora.
E: ¿De cuál señora?
S: Pues no sé.
E: ¿En cuál lugar?
S: En su casa.
E: Sigue leyendo.
S: (*Lee el segundo enunciado*)... ¡ay, mamá!...
E: ¿Por qué dijiste "¡ay, mamá!?"
S: Porque no está igual, estoy mal... mm... que ese día este... el señor llegó... ¡no!... El señor llegó esperando encontrarla en ese lugar. ¡No es cierto!
E: ¿Qué no es cierto?
S: Porque no era el señor, sino que era un amigo de una niña.

Susana inicia su interpretación introduciendo información extratextual para llenar los vacíos que identifica en las catáforas iniciales. Ella reformula dicha información al descubrir una contradicción con la información textual. La exclamación: "¡Ay, mamá!" nos confirma que Susana esperaba encontrar algo diferente en el texto.

Cabría suponer que Susana (como todos los niños de este grupo) dejaría de llenar los huecos con información extratextual, considerada como real y verdadera, al darse cuenta de que es contradictoria con los datos que después encuentra dentro del texto (y que son suficientes para relacionar los ítems referenciales). Sin embargo, las cosas no suceden así. Las contradicciones encontradas en la lectura son perturbadoras, pero no son aún suficientes para que los niños de este grupo puedan considerar esta información textual como una alternativa hipotética, susceptible de ser confirmada o refutada. Es decir, a pesar de que estos niños son capaces de reformular tanto las ligas establecidas como la información usada para su elaboración, son aún incapaces de **anticipar** que probablemente su interpretación inicial necesite ser reformulada a la luz de la información textual. En otras palabras, no tienen posibilidades de pensar que es posible encontrar contradicciones entre sus interpretaciones y la información textual subsecuente, hasta que de hecho se enfrentan a la contradicción. De esta manera, frecuentemente vuelven a introducir información extratextual, aunque también realizan relaciones textuales equívocas con base en la información textual (considerándolas como verdaderas en ese momento). En ambos casos, a los niños les sorprende que la información subsecuente no sea coherente con la que ellos habían interpretado.

Lo que nos parece importante resaltar es que en este grupo los niños tienen posibilidades de reconocer las contradicciones entre sus interpretaciones y la información textual subsiguiente, y son capaces de reformular las relaciones textuales previamente establecidas para darle coherencia al texto. Sin embargo, no todas las relaciones se logran establecer correctamente. Hay ítems que requieren de un proceso inferencial más complejo para ser interpretados adecuadamente. Dichos ítems tienen que ver, p. e., con inferir (una vez que se ha terminado la lectura) que a Pedro sólo le regalaron un conejo y no dos, y que el día que Pedro fue al circo fue un domingo.

III. Los niños de este grupo presentan un gran avance en el sentido que consideran que el texto es autosuficiente. Al enfrentarse a los huecos referenciales (tanto anafóricos como catafóricos), los niños pueden optar por varias formas de proceder: una posibilidad (no exclusiva pero sí la más frecuente de este grupo) es decidir esperar a que haya más información disponible antes de dar una interpretación. La otra posibilidad es buscar opciones posibles para llenar el hueco, ya sea a partir de información extratextual, o de información textual disponible hasta ese momento. La diferencia fundamental con los grupos anteriores es que estas interpretaciones toman el carácter de hipótesis, en el sentido de que deben ser confirmadas (o rechazadas y reelaboradas) a partir de la información textual subsiguiente antes de ser consideradas como verdaderas. Por otra parte, el avance más significativo consiste en que todas las relaciones referenciales textuales e inferenciales se logran. La versión final que expresan es altamente aceptable. P.e., veamos la recuperación final que hizo Jesús, de 4to. grado de primaria:

Este Pedro fue a buscar a Laura a la escuela el lunes, y no la encontró y fue a buscarla con sus amigos y ahí estaba platicando con una amiga... Teresa... Le fue a contar que el domingo fue al circo y un mago le pidió que hiciera... sus actos de magia, y entonces que le ayudara... entonces le dijo que se metiera en una caja para que lo desapareciera y lo desapareció enfrente de todos... Al final, le regaló un conejito... y ya.

Como puede observarse en el **Cuadro 1**, este tipo de respuesta no se presenta en los niños más pequeños y aparece con mayor frecuencia en los niños de 6to. grado.

Conclusiones

En primer lugar, nos interesa resaltar que todos los niños de la muestra invariablemente buscan dar coherencia y cohesión al texto. Sin embargo, la manera en que lo hacen es diferente. Los resultados obtenidos parecen indicar la existencia de una línea evolutiva en la manera de organizar los textos. Esto es observable al considerar si los niños toman en cuenta la autosuficiencia o no del texto, la manera en que establecen ligas cohesivas, el valor de "posibilidad" o "realidad" que le dan a los hechos que van construyendo a partir de la lectura, y en la posibilidad o imposibilidad que muestran para reformular interpretaciones que van elaborando en el proceso de lectura.

Como ya lo hemos dicho, los niños identifican que en el texto hay "huecos referenciales", tanto en catáforas como en anáforas. Las diferencias más importantes que encontramos fueron las distintas formas de "llenar" dicho hueco. Los niños más pequeños, al encontrar que el texto no es autosuficiente, suponen que los vacíos pueden ser llenados tanto con la información del texto como con información traída de su conocimiento general que no está en el texto. Otra característica importante de este primer grupo es la imposibilidad de reformular las interpretaciones que elaboran.

El segundo tipo de respuestas difiere del primero fundamentalmente en el hecho de que los niños son capaces de tomar conciencia de las contradicciones que resultan del uso de información extratextual y del

establecimiento de relaciones textuales incorrectas, y muestran la posibilidad de reelaborar sus interpretaciones para dar coherencia al texto.

Finalmente, los niños mayores parecerían darse cuenta de que el texto es autosuficiente y que, en este sentido, las hipótesis que dan y las ligas referenciales que establecen son **posibles** y toman valor de **realidad** hasta el momento en que se obtengan más datos que confirmen dichas suposiciones.

Por último, quisiéramos decir que la técnica usada permite ver el tipo de ligas cohesivas que los niños establecen a lo largo del texto y el tipo de interpretaciones que van elaborando. Sin embargo, aunque nos parece que puede ser una técnica útil para investigar procesos de lectura, no pensamos que sea idónea como técnica pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Blanche-Benveniste, C. (1991) "The Construct of Oral and Written Language." Ponencia presentada en la conferencia internacional Attaining Functional Literacy, Tilburg University.
- Chiu, Y.; A. Pellicer; M. Vargas y S. Vernon (1988) **La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura**. México, SEP-OEA.
- De Beaugrande, R. (1980) **Text, Discourse and Process: Toward a Multidisciplinary Science of Texts**. N.Y., Longman.
- De Beaugrande, R. y W. Dressier (1981) **Introduction to text linguistics**. KY, Longman.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (1982) **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura**. México, SEP-OEA.
- Goodman, K.S. (1973) "Psycholinguistic Universal in the Reading Process." En Frank Smith (ed.) **Psycholinguistics and Reading**. New York, Chicago, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Goodman, K. (1982) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo." En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI, 13-28.
- Halliday, M.A.K. y R. Hasan (1976) **Cohesion in English**. London, Longman.
- Koch, I. (1989) **A coesao textual**. Sao Paulo, Contexto.
- Thorndike, E. L. (1917) "Reading as Reasoning: An Study of Mistakes in Paragraph Reading." En **Journal of Educational Psychology**. Vol. 8, 6, Junio, 323-32.
- Van Dijk, T. (1978) **La ciencia del texto**. Barcelona, Paidós.
- Van Dijk, T. (1980) **Estructuras y funciones del discurso**. México, Siglo XXI.
- Vernon, S. (1991) **El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábicos y el silábico)**. México, DIE-CINVESTAV/IPN. Serie Tesis DIE N° 6.