

# ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS TALLERES DE LECTURA DE LOS CUENTOS INFANTILES

MARÍA ISABEL BORDA CRESPO  
Departamento de Didáctica de la Lengua  
Universidad de Málaga

El artículo se propone analizar las distintas estrategias de comprensión lectora propuestas en los Talleres de Lectura de la colección Altamar (editorial Bruño), también llamados Comentario de textos. Al analizarlas veremos las estrategias lectoras que se utilizan para reforzar y ampliar la comprensión y cuáles predominan, qué idea de lectura o propósito lector se desprende de tales estrategias y cuáles son los recursos utilizados para facilitar la comprensión.

Todo ello nos dará una idea aproximada de la utilidad didáctica de dichas estrategias en la búsqueda de un lector activo y crítico, un lector que sabe comprender pero también interpretar lo leído.

Antes de hablar sobre las estrategias de comprensión lectora presentes en los Talleres de Lectura de los libros ficcionales infantiles y juveniles, habría primero que aclarar diversas cuestiones relativas a la lectura comprensiva. ¿Qué entendemos por lectura, por lectura comprensiva? ¿Es la comprensión lectora de un texto narrativo distinta a la de un texto expositivo? ¿Qué estrategias de comprensión lectora encontramos en este tipo de *paratextos* —talleres de lectura/comentario de texto—?, ¿se inscribirían en lo relativo a la lectura en la metacognición, es decir, estaríamos hablando de metacompreensión más que de comprensión?, ¿invalida, sin intentarlo, con su afán didáctico e instructivo cualquier atisbo de entretenimiento lector, alejando por tanto al lector del texto? Para responder a estas preguntas, utilizaré los *paratextos* Talleres de lectura/Comentario de texto que acompañan siempre al texto ficcional de la colección Altamar, —editorial Bruño—. Un total de catorce libros entre cuentos y poesía y sus correspondientes paratextos<sup>1</sup>.

Comencemos por definir la lectura comprensiva. Antonio Mendoza (1996: 300) reconoce la complejidad de dicho proceso en el que intervienen factores diversos. Coincido con su planteamiento al recoger la importancia del placer de la lectura, placer que obtenemos pre-

---

(1) La presentación de dicha colección al mercado editorial (Trini Marull, 1992, "La Colección del mes: Altamar", *CLIJ*, 36, 33-35) recoge como parte integrante del texto la sección titulada "Comentemos el texto": "con actividades complementarias para que el alumno, en compañía del profesor, profundice en los libros", siendo ésta, en palabras de Trini Marull "la singularidad más destacada de Altamar". Hoy la sección recibe el nombre de Talleres de Lectura. Al final de este artículo encontrará el lector/ra la relación bibliográfica completa de dichos títulos. Para facilitar la lectura, las referencias se incluirán en la página: el título del libro y entre paréntesis el autor/a del paratexto, año y página. Para la consideración de estos Talleres como *paratextos* consultar Gerard Genette (1999), *Figures IV*, Paris, Editions du Seuil, 22-23. En esta línea, Esther Laso y León (1997), "Aspectos didácticos de la literatura juvenil", en *Actas de didáctica de la lengua y la literatura. Literatura Infantil y juvenil*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 329-330.

cisamente cuando somos conscientes de que comprendemos lo que leemos<sup>2</sup>. Existen diferentes modelos de comprensión lectora. Situándonos en el modelo interactivo, vemos que está dirigido simultáneamente por el texto, su forma y contenido y por el lector, su conocimiento preexistente y sus expectativas. Se entiende que el proceso de lectura es un proceso constructivo, inferencial, caracterizado por la formación y comprobación de hipótesis acerca de lo que trata el texto. En palabras de Isabel Solé (1992: 21), “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [*obtener una información pertinente para*] los objetivos que guían su lectura”.

El carácter multidimensional de la comprensión lectora abarca procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos<sup>3</sup>. Por ellos, cuando leemos comprensivamente podemos retener tres tipos de información. A saber, las palabras del texto, con lo que obtenemos una representación superficial del mismo; los significados de esas palabras, con lo que obtenemos una representación textual o texto base; o bien retenemos la información del mundo al que se refieren, con lo que nos situamos en un modelo situacional. Este último implica que el lector se ha comprometido activamente con la comprensión del texto, y que los significados del mismo se han diluido e integrado en sus conocimientos previos, enriqueciéndolos o modificándolos. Dicho en otras palabras, y teniendo en cuenta que dichas representaciones se producen en un continuum interdependiente: si recuerda literalmente el texto obtenemos una representación superficial, si somos capaces de realizar una paráfrasis o un resumen del texto obtenemos una representación textual del mismo, y por último, si somos capaces de resolver un nuevo problema a partir del texto, obtenemos una representación situacional (Jose Orrantia, Javier Rosales y Emilio Sánchez, 1998: 30).

La comprensión lectora debe también ser matizada por el tipo de discurso del que nos refiramos, ya sea descriptivo, narrativo o expositivo (Jesús Alonso, M<sup>a</sup> del Mar Mateos, 1985). Me voy a centrar en las características del texto narrativo, según algunos más fácil de comprender que la prosa expositiva. En general podemos decir que la narración en contraposición a la exposición no transmite información nueva, sino variaciones sobre información ya conocida, que el lector asume que esta información es ficticia<sup>4</sup>, y que por lo tanto el lector no evalúa la verdad de las afirmaciones con relación a su propio conocimiento, sino que debe hacerlo con relación a la verosimilitud de la propia historia narrada. Del mismo modo, los referentes espaciales y temporales son especiales en la narración, encontrándose la prosa narrativa más próxima al lenguaje cotidiano y/o conversacional. Se estructura conceptualmente en una secuencia de acontecimientos entre los que se establece una relación temporal,

---

(2) “Por tanto, la comprensión debe ser entendida como el deseado efecto que resulta del proceso lector, y no como un proceso en sí mismo, con ello diferenciamos entre proceso de recepción y acto de comprensión”. Antonio Mendoza, 1998: 118.

(3) Los procesos que tienen lugar en la mente del lector cuando lee comprensivamente son cuatro. Tres se denominan microprocesos o procesos de bajo nivel ya que se realizan casi sin recursos atencionales, y suelen ser rápidos y autónomos, nos referimos a los procesos perceptivos, léxicos y sintácticos. Se trataría básicamente de decodificar, hacer una labor de síntesis y de buscar el significado en la memoria semántica. Y un cuarto, el procesamiento semántico, más asociado a la comprensión del texto, siendo el lector consciente de cómo lo realiza. Es este último un macroproceso o proceso de más alto nivel (ver Juan E. Jiménez et al., 1998: 108-9). Para que el proceso tenga lugar el lector ha de proyectar el mensaje leído sobre sus estructuras conceptuales, para lo cual entra en juego su competencia lingüística, conceptual y literaria, además de ser capaz de organizar los conceptos evocados por el discurso en una estructura coherente (Jesús Alonso y M<sup>a</sup> del Mar Mateos, 1985: 9-10). Con relación a la competencia literaria ver Antonio Mendoza, 1998: 110.

(4) De la manera cómo se forma el lector literario y de los caminos en que se produce la comprensión del texto literario así como de las ayudas para desarrollar esta competencia, ver Teresa Colomer (1995), “La adquisición de la competencia literaria”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 4, II, 8-22.

causal y/o orientada hacia metas, las inferencias cobran mayor importancia, y la función comunicativa principal de este tipo de texto, no lo olvidemos, es la de entretener. Por último, los recursos retóricos literarios cobran una especial importancia dado que nos estamos refiriendo a lenguaje literario. Debido a estas peculiaridades del texto narrativo, el estudio de la comprensión lectora de este tipo de textos se centra en el estudio del papel que juega la estructura de conocimiento que posee el lector, de ahí la importancia de relacionar el texto en cuestión con la experiencia y conocimientos previos del lector<sup>5</sup>, y proponer actividades que le ayuden a la representación mental de lo leído<sup>6</sup>.

Isabel Solé (1992: 69-70) define estrategia de lectura<sup>7</sup> de la siguiente manera: “son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar”. Sus componentes básicos son la autodirección y el autocontrol. El lector tiene conciencia de que existe un objetivo para su lectura y es capaz de supervisar y evaluar su propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de modificar su comportamiento cuando sea necesario. Es un procedimiento de orden elevado que implica lo cognitivo y lo metacognitivo. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica, según Isabel Solé, es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. Por lo tanto, podemos decir que el dominio de estrategias específicas confiere autonomía lectora y, consecuentemente, repercute en el global conocimiento, uso y empleo de la lengua materna<sup>8</sup>.

Las estrategias de comprensión lectora que podemos encontrar en estos *paratextos* de talleres de lectura ofrecen al lector un camino para asegurar una comprensión efectiva y segura (Teresa Colomer y Anna Camps, 1991: 113; Carl B. Smith y Karin L. Dahl, 1989: 83 y ss.). La variedad de actividades planificadas de control y supervisión, es decir, de actividades autorreguladoras, sitúan estas estrategias más en el terreno de lo metacognitivo (Maribeth Cassidy Schmitt y James F. Baumann, 1989:46. Jesús Alonso y M<sup>a</sup> del Mar Mateos, 1985: 13). Se cuestionan y controlan los procesos cognitivos por lo que el lector puede llegar, si ya no llegó, a una comprensión efectiva del texto, proporcionando con ello una apertura a la interpretación crítica reflexiva ausente en un primer momento tras la simple lectura del texto, y dadas las características del lector. Responder correctamente o adecuadamente a las preguntas de los talleres de lectura significa haber comprendido el texto, haber establecido unos objetivos, haber formulado unas hipótesis semánticas de conjunto que se ven

---

(5) Son interesantes las actividades de expresión y comprensión en la línea de “expresarse para facilitar la comprensión” y así, la comprensión de lo leído repercutirá en los recursos expresivos de que dispone el lector. Actividades diferenciadas por lo tanto según tratemos de textos literarios o expositivos (Teresa Colomer y Anna Camps, 1991, 113 y ss).

(6) Las líneas de investigación en este sentido son dos: A) El estudio del conocimiento de la estructura del texto se puede descubrir desde la perspectiva de la “gramática de las historias” (Rumelhart, 1975; Mandler y Johnson, 1977) o bien en términos de los “sistemas de esquemas” (Rumelhart, 1977). Y B) Estudios sobre el conocimiento del mundo en general y más específicamente de acciones, planes y metas sociales (Black y Bower, 1980, entre otros).

(7) Joan Tough define el término estrategia dentro del marco del uso de la lengua oral conversacional y espontánea. Emplea este término para referirse a la forma en que se hace realidad el propósito con que se ha empleado el lenguaje. Están relacionadas con diferentes aspectos de la experiencia y reflejan las diferencias en la complejidad del razonamiento. Son opciones a elegir cuando el hablante expresa sus reflexiones acerca de una experiencia. Ver Joan Togh (1989), *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*, Madrid, Visor, 51-60.

(8) “De igual forma que las más genéricas *estrategias de aprendizaje*, las estrategias de lectura implican acciones conscientes e inconscientes, espontáneas y aprendidas, que básicamente podríamos mencionar como cognitivas, pragmático-comunicativas, de aplicación y metacognitivas”. (Antonio Mendoza, 1996: 303).

así reforzadas, o bien reformuladas. Podemos decir que estas estrategias de metacomprensión lectora se proponen como un camino para enriquecer la interacción lector-texto, haciendo más transitable el camino hacia la interpretación, es decir hacia la valoración de lo leído por parte del lector<sup>9</sup>.

Las estrategias de comprensión lectora utilizadas en estos *paratextos* se ubican en el después de la lectura. Para nuestro análisis vamos a utilizar la siguiente clasificación (Maribel Cassidy Schmitt y James F. Baumann, 1989; Jesús Alonso y M<sup>a</sup> del Mar Mateos, 1985; Isabel Solé, 1992; Carl B. Smith y Karin L. Dahl, 1989; Joan Tough, 1989; Antonio Mendoza, 1998):

1) Estrategias para relatar, con un uso destacado del resumen. Para organizar el mensaje en una representación coherente, el lector debe saber identificar los distintos tipos de relaciones lógicas y retóricas que pueden establecerse entre las proposiciones de un texto tanto en un nivel micro como macroestructural y conocer las claves típicas explícitas que señalan tales relaciones cuando el objetivo de la lectura es el recuerdo y encontrar las ideas principales.

2) Estrategias predictivas, a través de las cuales se propone la evaluación del uso por parte del lector de las claves del texto y del conocimiento previo para generar, revisar y evaluar hipótesis —inferencias<sup>10</sup> y predicciones— sobre el significado de una palabra, frase, fragmento o texto completo o sobre la estructura del texto.

3) Estrategias proyectivas e imaginativas. Nos interesa aquí trabajar desde la proyección que hace el lector de los sentimientos de otros, de experiencias no familiares y la capacidad de imaginar secuencias narrativas creativas<sup>11</sup>.

4) Estrategias de autocontrol y corrección. El lector tiene que ser entrenado en las distintas actividades de autocontrol del proceso lector, debe verificar la validez de los objetivos lectores y debe aprender diferentes estrategias para corregir sus errores.

No olvidemos que el entrenamiento dirigido a mejorar la comprensión lectora debe variar en función del tipo de tarea o propósito de lectura. En el caso que nos ocupa, el entretenimiento, pasando por la búsqueda de ideas principales hasta la memorización de detalles y hechos básicos o la retención de determinadas relaciones entre eventos de un texto de tal manera que facilite la posterior solución de problemas planteados a partir de la reflexión acerca del texto, o bien trascendiendo éste, para resolver nuevos problemas planteados tras la lectura del texto<sup>12</sup>.

Que el objetivo y propósito prioritario de la lectura y posterior realización de las estrategias sea el entretenimiento queda patente desde el inicio de algunos *paratextos*, los menos,

---

(9) La recepción lectora implica una valoración “porque este es el resultado cognitivo del proceso de lectura y porque es el efecto resultante de la identificación de datos y referentes culturales, metatextuales, metaliterarios y de la intencionalidad intelectual y/o estética-lúdica. De tales identificaciones surge el goce de la lectura, que no es sino la satisfacción de comprender, interpretar y valorar lo leído. Interpretar es valorar”. (Antonio Mendoza, 1998: 120).

(10) En la base de la construcción de inferencias se encuentran las expectativas, las cuales se establecen según los condicionantes y saberes del lector. Tenemos expectativas extralingüísticas, metalingüísticas y lingüísticas. Mas información Antonio Mendoza, 1998: 113-114.

(11) Wells (1987) en su modelo de concepción de la lengua escrita recoge un cuarto nivel, el epistémico. Este nivel contempla el dominio de la lengua escrita como un medio para la transformación y la actuación sobre el conocimiento y la experiencia. La tarea educativa se concretaría aquí en objetivos de creatividad, de interpretación y evaluación crítica. Recogido por Teresa Colomer y Anna Camps, 1991: 24-25.

(12) El peligro de un excesivo didacticismo pedagógico en estos *paratextos* ha pasado en muchos casos a ser una realidad básica de los mismos. Como nos dice Esther Laso y León (1997: 330), a pesar de todos los discursos didácticos favorables a una literatura placentera, persiste aun entre los profesores la dinámica de “trabajar para apreciar” la lectura.

proponiendo a partir de éste la ampliación de objetivos de lectura. Así, en la introducción del mismo de *El enigma de la muchacha dormida* (Rosa M<sup>a</sup> Sáez Vacas, 1998, 172) leemos: “El mejor aliciente que cualquier libro posee es la propia lectura. Esa es nuestra máxima ambición, que esta novela haya colmado todas tus expectativas desde el punto de vista recreativo. Pero también deseamos que profundices en ella y amplíes tus perspectivas desde los ámbitos del contenido y de la expresión. Ese es el objetivo del presente taller de lectura”. En *Nieve de julio* (Antonio-Manuel Fabregat, 1996: 152) se especifica sin rodeos que la “gozosa lectura” se va a completar con el recuerdo, y esto se producirá de tres maneras: “1. Leer y comprender. 2. Leer y recordar. 3. Leer y disfrutar”. Es curioso y paradójico, pero en este *paratexto* se pide al lector que responda a las preguntas y al hacerlo se dice que *demuestre* que ha comprendido o disfrutado: “3.1. Demuestra que *Nieve de julio* te ha ayudado a pasar ratos felices, respondiendo a estas preguntas:” (p. 164). Lo que no aclara es ante quien hay que demostrarlo ni para qué. En *Marcelo Crecepelos*, Rosa Sáez Vacas (1991a: 112) comparte con el lector una evidencia: “Y es maravilloso que uno pueda pasar un buen rato y aprender a la vez”. En *Los apuros de un dibujante de historias*, Manuel Artigot (1990: 110) recoge una idea muy interesante en su apartado “La lectura es así”, la re-lectura: “Releer libros que hemos conocido en otras épocas es una tarea muy interesante y formativa. Muchas personas cultas lo hacen. Y muchos chicos, también”.

Las estrategias para relatar van encaminadas a recuperar de la memoria, a activar aquello que es relevante. El resumen y la búsqueda de la idea principal son la tareas más usuales. Sabemos que cuando los textos se presentan con frases temáticas o resúmenes introductorios se comprenden mejor (José Orrantía, Javier Rosales, Emilio Sánchez, 1998)<sup>13</sup>. Estas ayudas al recuerdo y a la comprensión van desde la simplicidad encontrada en *Vacaciones en la cocina* (Antonio-Manuel Fabregat, 1998: 104): “Vivimos en la “Era del progreso”. Los inventos hacen la vida más cómoda y más divertida. En nuestras casas hay muchos aparatos modernos que funcionan con electricidad”. O bien la información que facilita el recuerdo es más técnica y se refiere a aspectos estructurales de la historia, como por ejemplo en *La infancia de Martín Piñeiro* (Rosa M<sup>a</sup> Sáez Vacas, 1994), referida a la trascendencia y significado del título, o también ésta encontrada en *El océano galáctico* (Rosa M<sup>a</sup> Sáez Vacas, 1991b: 134), acerca de la novela como género literario, aunque en este caso la autora presupone un conocimiento previo en el lector: “Hay que suponer que reconoces perfectamente esos procedimientos, aunque a veces se encuentran muy mezclados. Infórmate si no lo sabes”. O bien en *Marcelo Crecepelos* (Rosa M<sup>a</sup> Sáez Vacas, 1991a) encontramos ya en el inicio del taller la definición de humor, dada por el diccionario, para a partir de ahí plantear estrategias sobre el reconocimiento de éste en la historia. En *Superfantasmas en el supermercado*, Assumpta Vinyeta (1996) introduce el taller hablando con el lector en un lenguaje llano y directo acerca de lo original de la lectura de este texto, acerca de la tarea de escribir una novela y acerca de las posibilidades de apertura a otros mundos de la lectura a través de la imaginación. También destaco el taller de *¡Te pillé, Caperucita!* (Carmen Urgeles y M<sup>a</sup> José Soler, 1997: 118 y 112, entre otras), donde con un lenguaje directo, muy próximo al de los lectores potenciales, se habla con ellos, no regateando ni dando por supuesta ninguna información de tipo técnico.

---

(13) “La comprensión es más efectiva si el conocimiento necesario puede ser prebuscado así como si llega en el momento preciso en el que es relevante”. Si esos procesos no se usan adecuadamente, pueden conducir a la fragmentación, desorganización y a la presencia de material innecesario en la memoria. (Jesús Alonso, M<sup>a</sup> del Mar Mateos, 1985: 12).

La manera de trabajar el resumen va desde la petición de explicar de una manera breve los hilos argumentales más importantes (*Superfantasmas en el supermercado*), en este caso, justificando siempre la respuesta. O bien, se pide un resumen de una lectura afín al texto (Juan Luis Urmeneta, 1997), o la petición del resumen es directa y sin concesiones: “2.4. Resume lo que dice el texto desde “Jacobo fue calle arriba... (hasta [...]” en *Los apuros de un dibujante de historias* (Manuel Artigot, 1990). También la petición puede venir unida a la búsqueda de la idea principal (Carlos Alvarez, 1998: 138). Una propuesta muy interesante es la petición que hace Rosa Sáez Vacas (1991a: 129) de realizar un resumen oral de todo el libro. En *Vacaciones en la cocina* (Antonio-Manuel Fabregat, 1998) encontramos un predominio de estas estrategias basadas en el recuerdo con la finalidad de organizar el mensaje, desde el resumen hasta la sugerencia de aprenderse un poema de memoria (p. 117).

La búsqueda de ideas principales se trabaja en conexión con la estructura del texto —planteamiento, nudo y desenlace— (Carmen Urgeles, 1994: 82), o con las características de los personajes (Assumta Vinyeta, 1996), o bien pidiendo al lector que proporcione información acerca de las relaciones entre ellos (Antonio-Manuel Fabregat, 1996), proporcionándoles un cuadro-árbol genealógico de los personajes. En *Océano Galáctico* se pide al lector que establezca las relaciones lógicas del texto en función de los puntos de interés más importantes del mismo (Rosa Sáez Vacas, 1991b: 138)

Las estrategias predictivas son las más frecuentes en estos talleres. La presencia de este tipo de estrategias puede oscilar. Podemos encontrar un uso casi exclusivo de las mismas, por ejemplo en *Papa se casó con una bruja* (Victoria Ortiz, 1998), *La infancia de Martín Piñeiro* (Rosa M<sup>a</sup> Sáez Vacas, 1994), *El enigma de la muchacha dormida* (Rosa Sáez Vacas, 1998) y *Cuentos para los que duermen con un ojo abierto* (Carmen Urgeles, 1994). En *Nieve de julio* (Antonio-Manuel Fabregat, 1996) encontramos otras estrategias en el último apartado de *Lee y disfruta*. El control de estas predicciones e inferencias puede referirse al significado de las palabras, expresiones del texto o bien acerca del texto en su conjunto (ver *Superfantasmas en el supermercado* o bien *Marcelo Crecepelos*). En *La rana Mundana* (Manuel Artigot, 1989) se pide la verificación de unas predicciones que nada o poco tienen que ver con el sentido del poema que da título al texto, con lo que se aprovechan escasamente las posibilidades internas del texto.

En *¡Te pillé, Capercucita!* (Carmen Urgeles y M<sup>a</sup> José Soloer, 1997) hay un control de las predicciones hechas sobre la estructura del texto, el cual recurre a la intertextualidad como elemento central. De ahí que se le pida al lector que revise y compruebe sus inferencias y predicciones sobre la base del conocimiento que ya tiene de los cuentos populares. También encontramos este tipo de estrategia en *El cocodrilo Juanorro* (Juan Luis Urmeneta, 1997) y con relación al conocimiento de las fábulas españolas. Estaríamos trabajando aquí el nivel de competencia literaria como *aptitud aprendida* que recoge Antonio Mendoza Filloa y Saturnino Pascual (1990: 32 y ss.).

La manera en cómo son planteadas también es diferente. En *Superfantasmas en el supermercado*, Assumta Vinyeta, (1996) plantea tres preguntas concretas y sencillas acerca del reconocimiento del espacio donde transcurre la acción. También se ofrecen posibilidades más próximas al lector, como ésta que encontramos en *Cuentos para los que duermen con un ojo abierto* (Carmen Urgeles, 1994): “2.2. En el cuento encontraréis palabras poco usuales como: búcaro, adheridos, remotas, invocara, etc. Sustituidlas por palabras que se utilicen con más frecuencia”. Se puede también apelar al “por qué crees tú” y conectar a continuación con estrategias proyectivas, este es el caso de *El cocodrilo Juanorro* (Juan Luis

Urmeneta, 1997): “Recuerda que hemos titulado un capítulo “Pelos de punta”. ¿Por qué crees que se titula así?”, y a continuación: “Escribe tres situaciones reales que te pongan los “pelos de punta”. El mismo procedimiento encontramos en *¡Te pillé, Caperucita!* (Carmen Urgeles y M<sup>a</sup> José Soler, 1997: 112-113 y ss.), que comienza con una pregunta de verificación de inferencias para pasar a continuación al desarrollo de una estrategia proyectiva, del tipo “¿Tú qué piensas de esto?”.

Las estrategias proyectivas e imaginativas las encontramos muy abundantes en *El cocodrilo Juanorro* (Juan Luis Urmeneta, 1997), en *Marcelo Crecepelos* (Rosa Sáez Vacas, 1991a) donde vemos muy bien trabajadas las posibilidades internas del texto en lo relativo a los inventos actuales. También me parece un acierto presentarlas unidas a la descripción: “Describe lo que sería, desde tu punto de vista, el pueblo o ciudad ideal”. (p. 105). Del mismo modo en *Papá y mamá son invisibles* (Carlos Alvarez, 1998) encontramos una abundancia de este tipo de estrategias, muy acorde con el alcance interpretativo del texto, por ejemplo: “Al llegar a casa, Alberto se encuentra con notas de sus padres escritas en papeles amarillos. ¿Qué te parecería si emplease el mismo medio para contestarles? Ponte en su lugar y escribe un mensaje dirigido a los padres.” (p. 141). La variedad de actividades en este texto es significativa en lo relativo al desarrollo y uso de la competencia lingüística, desde imaginar que estás hablando por teléfono y tienes que completar una conversación (p. 144), hasta la elaboración de tu propio *curriculum vitae* (p. 147), pasando por un resumen que sea un consejo al protagonista y a ti mismo (p. 151).

Por último, las estrategias de autocontrol y corrección aparecen significativas en *Superfantasmas en el supermercado* (Assumta Vinyeta, 1996), donde se pide el razonamiento causal de las predicciones elaboradas y la proyección creativa de las mismas. Así tras explicar lo que significa la frase “*Quien no corteja las palabras, las palabras no le cortejan a él*”, la autora del *paratexto* pregunta al lector: “¿Tú cortejas las palabras? ¿Te gustaría que te cortejaran?”. Y en *El cocodrilo Juanorro* (Juan Luis Urmeneta, 1997) de donde destacamos la petición que se hace al lector de que diga cuál ha sido el momento más divertido, más emocionante y más aburrido del texto, y además se le pide que verifique su información previa acerca de los cocodrilos en otros textos auxiliares como enciclopedias.

## CONCLUSIONES

De mi análisis se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1.—Los *paratextos* que plantean predominantemente estrategias predictivas y estrategias para relatar se decantan a) hacia una finalidad sin pretensiones de entretenimiento, haciendo pequeñas incursiones en las estrategias proyectivas; o b) se centran en el control de inferencias y predicciones así como en el control de las habilidades del resumen y búsqueda de la idea principal. El peligro de esta predominancia es el didactismo pedagógico ya comentado, y que muy bien puede responder a un interés de la editorial en el sentido que aporta Esther Laso y León (1997: 330): las editoriales demuestran así que con estos talleres “se puede hacer la misma labor rigurosa que se viene haciendo tradicionalmente con los textos clásicos”.

Como ya he comentado, un exceso o abuso de este didactismo pedagógico no sólo impide un acercamiento fructífero y gozoso del lector al texto sino que da una imagen del mismo fragmentada y en porciones, además de proporcionar al lector una serie de informaciones innecesarias para la comprensión y valoración del texto.

2.—Los *paratextos* que trabajan desde una perspectiva eminentemente lúdica, en el sentido de seguir aportando al lector unos instantes de entretenimiento, le proporcionan información facilitadora para la comprensión, hacen uso de las estrategias predictivas como paso indispensable hacia las estrategias proyectivas, que son las que abundan en este tipo de talleres. Junto a las estrategias de autocontrol. Todo contribuye a presuponer un lector crítico y que sabe disfrutar. Me ha gustado especialmente y en su globalidad el *paratexto* de *El cocodrilo Juanorro* (Juan Luis Urmeneta, 1997), *Superfantasmas en el supermercado* (Assumpta Vinyeta, 1996) y *¡Te pillé, Caperucita!* (Carmen Urgeles y M<sup>a</sup> José Soler, 1997).

3.—En esta línea es indiscutible que estos *paratextos* constituyen un poderoso aliado para la animación a la lectura, al facilitar y asegurar tras la lectura del texto un encuentro gozoso con el mismo. Eficaz herramienta ya que actualiza y amplía no sólo los saberes contextuales y experienciales del lector (expectativas metalingüísticas, extralingüísticas y lingüísticas) sino también su competencia lingüística y literaria (Teresa Colomer, 1995: 19-20). De igual manera refuerza la imagen de lector activo y capaz que éste debe tener de sí mismo, al desenvolverse autónoma y satisfactoriamente en la realización de estas estrategias metacomprendivas, fuera del ámbito formal de la educación.

## BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, Jesús y MATEOS, M<sup>a</sup> del Mar (1985), "Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación", *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- CASSIDY SCHMITT, Maribeth y BAUMANN, James F. (1989), "Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos base de lectura", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 45-50.
- COLOMER, Teresa y CAMPS, Anna (1991), *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*, Barcelona, Rosa Sensat Edicions 62.
- COLOMER, Teresa (1995), "La adquisición de la competencia literaria", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 4, II, 8-22.
- GENETTE, Gerard (1999), *FIGURES IV*, París, Editions du Seuil.
- JIMENEZ, Juan E., RODRIGO, Mercedes, ORTIZ, M<sup>a</sup> del Rosario y GUZMÁN, Remedios (1999), "Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva", *Infancia y aprendizaje*, 88, 107-122.
- LASO y LEÓN, Esther (1997), "Aspectos didácticos de la literatura juvenil", en García SURRELLÉS, Carmen y MORENO VERDULLA, Antonio (edición), *Actas de didáctica de la lengua y la literatura. Literatura infantil y juvenil, I Jornadas*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 323-334.
- MARULL, Trini (1992) "La colección del Mes: Altamar", *CLIJ*, 36, 33-35.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio y PASCUAL, Saturnino (1990), "La competencia literaria: una observación en el ámbito escolar", *Tavira*, 5, 25-55.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio y otros (1996), *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1998), *TÚ, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona, Octaedro.
- ORRANTIA, José, ROSALES, Javier y SÁNCHEZ, Emilio (1998), "La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de la situación", *Infancia y aprendizaje*, 83, 29-57.
- SMITH, Carl B. y DAHL, Karin L. (1989), *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*, Madrid, Visor.
- SOLE, Isabel (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.

TOUGH, Joan (1989), *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*, Madrid, Visor.

**Talleres de lectura/Comentario de textos de la editorial Bruño, —Colección Altamar— consultados:**

- ALVAREZ, Carlos (1998), “Taller de lectura”, en GÓMEZ CERDA, Alfredo, *Papá y mamá son invisibles*, Madrid, Bruño, Col. Altamar núm. 118, 135-153.
- ARTIGOT, Manuel (1989<sup>3</sup>), “Comentario de textos”, en MURCIANO, Carlos, *La rana mundana*, Madrid, Bruño, Col. Altamar núm. 7, 63-132.
- (1990<sup>4</sup>), “Comentario de texto”, en FARIAS, Juan, *Los apuros de un dibujante de historias*, Madrid, Bruño, Col. Altamar núm.6, 54-116.
- FABREGAT, Antonio-Manuel (1996), “Taller de lectura”, en LÓPEZ NARVAEZ; Concha, *Nieve de julio*, Madrid, Bruño, Col. Altamar núm.104, 151-170.
- (1998<sup>8</sup>), “Taller de lectura” en MENDO, Miguel Angel, *Vacaciones en la cocina*, Madrid, Bruño, Col. Altamar núm. 37, 103-122.
- ORTIZ, Victoria (1998), “Taller de lectura”, en KESELMAN, Gabriela, *Papá se casó con una bruja*, Madrid, Bruño, Col. Altamar núm. 121, 54-57.
- SÁEZ VACAS, Rosa (1991<sup>5a</sup>), “Comentario de texto”, en ALMENA, Fernando, *Marcelo Crecepelos*, Madrid, Bruño, col. Altamar núm 17, 93-132.
- (1991<sup>2b</sup>), “Comentario de textos”, en VELASCO, José Luis, *El océano Galáctico*, Madrid, Bruño, Col. Altamar núm. 26, 134-155.
- (1994), “Comentario de textos”, en FARIAS, Juan, *La infancia de Martín Piñeiro*, Madrid, Bruño, Col. Altamar núm. 81, 77-97.
- (1998<sup>3</sup>), “Taller de lectura” en GISBERT, Joan Manuel, *El enigma de la muchacha dormida*, Madrid, Bruño, Col. Altamar, núm. 80, 171-194.
- URGELES, Carmen (1994<sup>4</sup>), “Comentario de texto” en MANILA, Janer, *Cuentos para los que duermen con un ojo abierto*, Madrid, Bruño, Colección Altamar núm. 27, 79-121.
- y SOLER, M<sup>a</sup> José (1997), “Taller de lectura” en CANO, Carles, *¡Te pillé, Caperucita!*, Madrid, Bruño, Col. Altamar núm. 90, 95-122.
- URMENETA, Juan Luis (1997), “Taller de lectura” en ZAPATA, Pablo y URMENETA, Juan Luis, *El cocodrilo Juanorro*, Madrid, Bruño, Col. Altamar núm.113, 133-154.
- VINYETA, Assumpta (1996<sup>2</sup>), “Taller de lectura” en ALIBÉS, M<sup>o</sup> Dolores, *Superfantasmas en un supermercado*, Madrid, Bruño, Col. Altamar núm. 70, 107-138.