

# COMPRENDER TEXTOS - INTERPRETAR TEXTOS

SIEGFRIED J. SCHMIDT  
(Universidad de Siegen)

## 1. Introducción

Desde mediados de los años setenta, las cuestiones sobre la comprensión textual (o 'elaboración textual' («Textverarbeitung»)), según la acuñación más frecuente) se han convertido en el tema central de psicólogos del lenguaje y psicolingüistas. Ambas disciplinas se aprovechan de las características transformaciones que sus perspectivas de investigación han sufrido desde principios de la pasada década: los psicolingüistas, del desarrollo de la lingüística en el ámbito de la teoría textual y discursiva; los psicólogos del lenguaje, del llamado cambio cognitivo en la psicología.

Sin embargo, los trabajos sobre la comprensión textual despiertan interés no sólo en lingüística y psicología, sino también, y cada vez más, en aquellas direcciones de la ciencia de la literatura que se orientan sociológicamente y que hacen de las interpretaciones no su práctica preferida, pero sí un interesante objeto de investigación.

Los siguientes argumentos intentan ofrecer un panorama general de modelos de comprensión textual y algunos problemas críticos en relación con estos modelos desde el punto de vista de una ciencia constructivista de la literatura.

## 2. Modelos de comprensión textual

Los más recientes trabajos de investigación sobre la comprensión (por ejemplo, Ballstaedt, Mandl, Schnotz y Tergan, 1981; Groeben, 1982; Mandl, Tergan y Ballstaedt, 1982; Rumelhart y Norman, 1983; Hoppe-Graff, 1984 y Tergan, 1984, entre otros) señalan tres nuevos puntos de partida en la discusión:

- a) las situaciones empíricas de investigación deben ser más válidas ecológicamente y estar más próximas a la realidad;

- b) en lugar de fragmentados y absurdos objetos de lengua deben ser estudiados, en proyectos empíricos, materiales lingüísticos altamente significativos en los niveles léxico, oracional y textual;
- c) el receptor debe ser considerado no (como hasta el cambio cognitivo) como pura instancia receptivo-reactiva en el proceso de comprensión, sino como elemento activo, constitutivo o —como acaso para H. Hörmann (1976), J. Bredenkamp y W. Wippich (1977) o M. Bock (1978)— como instancia *constructiva* elaboradora de información.

Ya G. A. Miller (1956) pudo mostrar, a propósito del aprendizaje y retención de listas de palabras, que las informaciones lingüísticas son recordadas activo-constructivamente y no simplemente recibidas. J. D. Bransford y su equipo de trabajo han hecho comprender después, con una gran cantidad de evidencias empíricas, que la comprensión de oraciones y textos puede ser descrita como integración semántica constructiva de factores lingüísticos y cognitivos (Bransford, 1979). La «constructividad» de la comprensión queda demostrada, ante todo, con el hecho de que en la lectura (elaboración) de textos no sólo se recogen informaciones textuales, sino que también se construyen a partir de procesos inferenciales y —como se ha señalado en los últimos años— de procesos creativos de extensión (transformaciones). Ello se refiere tanto al ámbito de —dicho brevemente— la semántica del significado como al ámbito de la semántica de la referencia, pues en la dinámica de la construcción de modelos lingüísticos de la realidad, por una parte, se elaboran las informaciones del texto y, por otra, de manera evidente, también tienen lugar operaciones ampliamente excedentes (inferenciales y comparativas). Los resultados de estas investigaciones se pueden resumir afirmando que la comprensión trabaja con el saber. Y dicho saber está a disposición de dos elementos, el texto y la memoria de los receptores. Análogamente, se distingue en la teoría del conocimiento entre procesos ascendentes de base («Bottom-up-Prozessen»), que tienen que ver con la elaboración de las informaciones ofrecidas por el texto, y procesos descendentes de superficie («Top-down-Prozessen»), que apuntan a todas las estructuras cognitivas de saber que son asignadas a las informaciones lingüísticas.

En cuanto se reflexiona sobre el saber nos enfrentamos con el tema de la memoria y con los problemas de la organización y almacenamiento de aquél en ésta y de la representación formal de estos fenómenos en la modelización psicolingüística.

Una propuesta que ha desempeñado durante mucho tiempo un gran papel en la discusión pero que en los últimos años ha perdido protagonismo se fundamenta en la creencia de que el saber lingüístico queda representado en la memoria en forma de memoria semántica. Esta memoria semántica se asocia a menudo con una «memoria episódica», en la cual no sólo se representa el «qué» de una información, sino también el «cuándo y cómo de su adquisición». Esta memoria semántico-episódica es considerada como base para todos los procesos que, con consecuencias, conllevan las operaciones de resolución de problemas y de comprensión.

En tales reflexiones los posibles modelos de memoria pueden resumirse en tres tipos fundamentales:

- a) «Modelos de característica» («Merkmalmodelle»), donde el saber semántico es representado a través de características semánticas (cfr., por ejemplo, Smith *et al.*, 1974);
- b) «Modelos de red» («Netzwerkmodelle»), donde el saber semántico (en forma

de informaciones categoriales, enciclopédicas, etc.) es organizado a través de nudos y conexiones entre nudos (cfr. Collins y Quillian, 1972; Collins y Loftus, 1975);

- c) «Modelos de planos múltiples» («Mehr-Ebenen-Modelle»), donde el almacenamiento de información se lleva a cabo no en rígidas redes o combinaciones de características, sino a partir de huellas semánticas impresas durante la elaboración de informaciones textuales; dichas huellas semánticas serán más o menos «profundas» según la intensidad de la elaboración (cfr. Craik y Lockhart, 1972).

Todos estos modelos parten de la base de que las informaciones no son simplemente conservadas, por decirlo así, de modo parcial y según fecha de entrada, sino elaboradas antes o a lo largo del almacenamiento cognitivo; de que aquéllas son dispuestas jerárquicamente de acuerdo con estructuras superiores más generales e inferiores más particulares; y, por último, de que tales categorías semánticas son dotadas de determinadas claves de rehallazgo que nutren el saber en los flexibles procesos de elaboración y a las que más tarde, en los procesos de recuperación, se acudirán.

La comprensión textual se configura, según tales presupuestos, como un proceso secuencial y jerárquicamente operativo de organización de datos semántico-textuales (cfr. Bock, 1978) con inclusión de datos cognitivos extraídos de la memoria. En este contexto surge el problema del modo en que tales datos textuales (que entran, por lo tanto, a formar parte de los procesos ascendentes de base) son representados en la teoría o en el modelo. A esta cuestión ha intentado, ya desde los primeros años de la década de los setenta, dar una respuesta una parte de la investigación, concretamente, la del denominado «análisis proposicional» («Propositionsforschung»), integrada por estudiosos como B. J. F. Meyer, T. A. van Dijk y W. Kintsch.

T. A. van Dijk, a mi parecer, ha sido el primero en consolidar la hipótesis —ciertamente en correspondencia con los trabajos de G. A. Miller, E. Galanter y K. H. Pribram (1960)—, influido por la distinción chomskyana entre «estructuras superficiales» y «estructuras profundas», de la necesidad de considerar en todo proceso de elaboración textual dos planos diferentes: el de la *base* textual y el de la *superficie* textual. La base textual —compuesta por proposiciones y relaciones entre proposiciones— se origina con la formación de macroproposiciones, gracias a diversas macrorreglas (como las de generalización, selección, integración y omisión), a partir de «microproposiciones». Para conectar estas representaciones de informaciones textuales con el ámbito de la elaboración cognitiva, trabaja van Dijk con la hipótesis (también confirmada empíricamente) de que las proposiciones jerárquicamente superiores quedan retenidas positivamente en la memoria del receptor. (Los procesos de producción textual se configuran teóricamente, según este modelo, como inversión de los procesos de recepción.) La forma global de la organización de las macroproposiciones es dada —según T.A. van Dijk y W. Kintsch (1983)— por una superestructura, que es extraída de la memoria en el momento en que el proceso de elaboración textual proporciona instrucciones para ello. Esta superestructura realiza, por lo tanto, la misma función que los esquemas en las llamadas gramáticas del relato (cfr. van Dijk, 1980a y 1980b).

Las *gramáticas del relato* han sido especialmente desarrolladas, desde el inicia-

dor trabajo de D. E. Rumelhart (1975), por estudiosos como P. W. Thorndyke, J. M. Mandler, N. S. Johnson, G. H. Bower y F. Yekovich, entre otros (cfr. la reseña en Hoppe-Graff, 1984), para justificar empíricamente cómo la estructuración temática macrotextual y la superestructuración formal-estilístico-composicional concurren en los procesos de comprensión empírica sobre formas de organización cognitiva, con cuya ayuda extensos efectivos de información son organizados de tal modo que pueden ser muy bien almacenados, recordados y reelaborados creativamente (=elaboración textual como construcción de una representación textual en virtud del empleo de competentes esquemas de saber almacenados en la memoria).

El intento de desarrollar gramáticas del relato arrastraba desde el principio el problema (ya mencionado más arriba) de la determinación del modo en que el *saber* debía/podía ser organizado en la memoria y representado en los modelos de comprensión. En el curso de los ensayos de resolución de tales cuestiones se han dado a conocer muchas propuestas, que pueden agruparse en torno a unidades de organización de saber como son los esquemas («Schemata»), los instrumentos («Scripts») y los marcos («Frames»).

Según D. E. Rumelhart (1977) y R. C. Anderson (1978), los esquemas son representaciones concepcionales de objetos, estados, procesos y acciones de experiencias típicas (piénsese, por ejemplo, en el «esquema de auto» o en el «esquema de clase»). Ellos permiten una orientación cognitiva en situaciones determinadas sin que debamos forzar cada una de las partes integrantes de la situación y organizan el saber en estructuras que pueden considerarse como totalitarias.

Una segunda forma de organización de saber ha sido conocida con la denominación de instrumento (cfr. Schank y Abelson, 1977). Los instrumentos designan series típicas de procesos y acciones en situaciones determinadas (como, por ejemplo, el «instrumento de restaurante» o el «instrumento de supermercado»).

Finalmente, los marcos (cfr. Minsky, 1975 o Winograd, 1977) apuntan convencionalmente al conocimiento regulado y social del mundo, el cual integra fines variables. También en este caso, como en las demás formas de organización de saber, prevalece la idea de que existe, en verdad, una concreta forma organizativa de saber, que, no obstante, contiene un alto grado de variabilidad.

El estudio de los esquemas, instrumentos y marcos fue enriquecido sustancialmente en el año 1981 con un trabajo de A. C. Graesser, quien observó que en las aportaciones realizadas hasta ese momento no fue suficientemente considerada la *multiplicidad* de los efectivos de saber, como, por ejemplo, la de los correspondientes a los ámbitos del saber retórico, lingüístico o causal, o la de los relativos a los ámbitos del saber sobre fines, planes y acciones o sobre papeles sociales, personas, objetos y relaciones espaciales. Según esta propuesta, la percepción conduce de los datos —siempre en un ámbito determinado— a un primer estadio de identificación de esquemas. Posteriormente, deben ser establecidos, para la concreción de tales esquemas, los conceptos, las formas de organización de saber por lo tanto —y ello incluye interpretaciones, conclusiones, expectativas, faltas de atención, rectificaciones de acciones y otros fenómenos—.

T. A. van Dijk y W. Kintsch (1983), junto a estas formas de organización de saber, se han referido al papel de las *estrategias* en el proceso de comprensión textual y han ofrecido en relación con ello un modelo teórico. Su modelo de estrategias está fundamentado *procesualmente* en los principios de esquematización y de actividad:

él configura la comprensión textual como una sucesión de operaciones cíclicas de elaboración a partir de series de proposiciones. De acuerdo con la propuesta de estos autores, primeramente es tratada en la percepción secuencial del texto una determinada serie de proposiciones (una sección («chunk»)). Tan pronto como esta elaboración ha sido realizada, los resultados son transferidos, a través de un almacén intermitente, a la memoria a largo plazo y allí almacenados. Durante el proceso de elaboración, las secciones primeramente elaboradas quedan a disposición de la elaboración de las siguientes.

Las estrategias, para van Dijk y Kintsch, afectan tanto a nuestro saber de procedimiento sobre la comprensión del discurso como a la aplicación de este saber al proceso comprensivo; el concepto de estrategia, pues, es sistemáticamente ambiguo. Estos autores conciben la sucesividad operativa de las estrategias de modo que, en un primer momento, actúan las estrategias proposicionales analizando los significados léxicos y las estructuras clausulares y determinando su contenido proposicional. Tras la aplicación de las estrategias proposicionales opera la estrategia de la llamada «conformación de coherencia local», que apunta a la creación de una coherencia de carácter cotextual. En un tercer plano son activadas macroestrategias para la derivación de macroproposiciones y para la construcción de la macroestructura a través de la utilización recursiva de dichas macroestrategias. Por último, en un cuarto nivel, el receptor actúa con estrategias superestructurales, con las cuales son puestos en juego, ante todo, los concretos mecanismos de elaboración referidos a los procesos descendentes de superficie.

En este modelo aparece la *comprensión* como la construcción de una base textual coherente más su estructuración en virtud de una macroestructura y de una superestructura. La base textual consta de representaciones semánticas almacenadas en la memoria episódica (como parte de la memoria a largo plazo). La macroestructura está compuesta por las macroestructuras temáticas y por las superestructuras formal-organizativas. T. A. van Dijk y W. Kintsch (1983), además, atribuyen la actualización de un modelo de simulación a las situaciones a las que el texto hace referencia. Con ello, el proceso de comprensión se encuentra desdoblado, por decirlo así, en la construcción de una base textual y en la actualización de un modelo situacional como ámbito referencial.

Resumiendo, la contribución más importante de todo modelo de comprensión de base psicolingüística o psicocognitiva consiste en el reconocimiento de que en la comprensión textual «interactúan» dos clases diferentes de información: la que «se toma del texto» y la que procede de los efectivos de saber «extraídos» del ámbito cognitivo (memoria) (cfr. Mandler y Johnson, 1980; Rumelhart, 1980 y Just y Carpenter, 1980). La comprensión textual, según ello, se configura teóricamente como *elaboración* textual; ella conduce a una organización jerárquica de saber en la memoria. La comprensión textual está por ello considerada como un *proceso* que se intenta describir consiguientemente por medio de categorías *dinámicas*. A propósito de las relaciones textual-cognitivas han sido estudiados también últimamente factores contextuales, conocimientos de acciones, interpretaciones de elementos no verbales de determinadas situaciones comunicativas, análisis de contextos, entendidos como marcos sociales, y lo mismo en relación con los modelos de comprensión textual, sobre todo por parte de T. A. van Dijk.

A principios de esta década disminuía notablemente la euforia en los núcleos de

investigación sobre la comprensión textual: era ya manifiesta la complejidad del proceso de comprensión textual y nuestro escaso conocimiento verdadero sobre el mismo hasta esos momentos<sup>1</sup>.

Las voces (auto)críticas se han referido a menudo a los errores o carencias teóricas, metodológicas y metódicas de la investigación precedente sobre la comprensión textual. Y, por fin, la ampliación interdisciplinaria de esta investigación ha conllevado la creación tanto de nuevos intereses como de nuevos puntos de vista y, con ellos, la modificación de la, durante largo tiempo, desdibujada investigación sobre la comprensión teórico-lingüística y teórico-cognitiva.

En el siguiente capítulo he formulado algunas propuestas críticas desde la perspectiva de una ciencia constructivista de la literatura, que demuestran el interés de esta orientación científico-literaria para las futuras investigaciones sobre la comprensión textual y ponen reparos a los resultados de la investigación pasada. Para poder determinar más exactamente el lugar que ocupa esta dirección crítica, expongo en primer lugar los aspectos que a mi parecer están *consensuados* en la investigación precedente sobre la comprensión textual:

1. La elaboración textual es un proceso interactivo que integra operaciones ascendentes de base y operaciones descendentes de superficie.
2. La elaboración textual hace uso del saber organizado en la memoria del hablante, por lo que este saber opera, sobre todo, en cuatro ámbitos: en el texto, en el mundo, en la estructura de historias y en la estructura de relatos de historias. Se procura para las investigaciones venideras la creación de una estrategia de investigación que no sólo facilite la consecución de una estructura textual coherente, sino que también describa el tratamiento de los textos por el receptor como un proceso lineal.
3. La comprensión textual es un proceso de elaboración textual entendido como proceso específico de elaboración de información.
4. La elaboración textual, entendida como elaboración de información, es un proceso activo y constructivo en el ámbito cognitivo del receptor.
5. La elaboración textual es definida como un proceso de organización secuencial, cíclico, jerárquico y estratégico, que tiende a una organización coherente de datos semánticos y cognitivos.
6. La elaboración textual es un proceso social en contextos situacionales y sociales.
7. La elaboración textual, como comprensión textual, es un proceso en el que deben ser distinguidos cuatro aspectos:
  - a) un aspecto cognitivo (cfr. ya Bühler, 1908),
  - b) un componente afectivo,
  - c) un componente situacional, como componente procesual, y

---

1 «Was wir bisher über den Prozeß des Textverstehens wissen, ist —gemessen an den Ansprüchen und Zielen der Kognitiven Psychologie— wenig. Wir wissen, daß eine Vielzahl von Textmerkmalen, Hörermerkmalen (insbesondere die Wissensstrukturen des Hörers) und situativen Merkmalen das Ergebnis des Verstehens beeinflussen. Wie das aber im einzelnen geschieht, ist weitgehend unklar, abgesehen davon, daß wir in der Lage sind, mit relativ unbestimmten Konzepten wie «Scheemaanwendung» oder «script-Instantiierung» *post hoc* den Prozeß zu erklären. Was fehlt, sind weitere Experimente, in denen strikte Vorhersagen aus kognitiven Prozeßannahmen abgeleitet und geprüft werden.» (Hoppe-Graff, 1984: 32).

d) una creatividad específica (cfr., para los últimos tres aspectos, Hörmann, 1983a).

### 3. Problemas de la investigación sobre la comprensión textual desde una perspectiva constructivista

Los problemas ligados a los modelos de elaboración textual trazados hasta la actualidad se localizan, según mi opinión, en dos planos diferentes: el primer tipo de problemas es de carácter metodológico (A); el segundo se desprende del hecho de que dentro de la teoría de la comprensión hasta hoy sólo ha tenido lugar «medio» cambio cognitivo (B).

#### A) Problemas metodológico-metódicos

1. A los problemas filosóficos generales de la investigación empírica pertenece seguramente la pregunta sobre si las descripciones empíricas y las explicaciones de los procesos de comprensión proporcionan modelos o afirmaciones de existencia, o bien, sobre cómo puede ser suficientemente determinada la relación entre expresiones de modelo y afirmaciones de existencia.

2. A los problemas estrictamente metodológico-metódicos afecta la cuestión de qué se entiende por indicadores o pruebas justificantes de los procesos de comprensión: ¿las sumalizaciones (llamadas y cosas semejantes), las actas de pensamiento, la creación de preguntas de control, la capacidad para el análisis lingüístico de un texto, las condiciones de satisfacción relativa tras la realización de la recepción?

Hasta hoy no hay, que yo sepa, respuesta selectiva al problema de qué puede servir claramente como análisis operativo de la comprensión. Tal situación insatisfactoria de la investigación depende directamente del hecho de que el concepto de comprensión está todavía tan lejos de ser definido que se podrían de igual modo analizar operativamente elementos desde el concepto o desde el complejo conceptual.

3. Como procedimiento experimental para el estudio de la comprensión es válido desde hace mucho tiempo el experimento memorístico. Con él, sin embargo, entra en juego un segundo problema, a saber, el referido al tipo de modelo de memoria que debe utilizarse (cfr. más arriba). Así, se han investigado, por ejemplo, los procesos de retención y reproducción en una gran cantidad de pruebas, pero debemos reconocer que no se ha podido explicar exhaustivamente en qué medida la retención de textos depende de la comprensión y de qué manera puede ser explicada en su justa medida la relación entre memoria y comprensión.

4. A propósito de la sumarización de textos, de la reproducción de relatos o de la evaluación de la comprensibilidad textual, hasta hoy sólo se han utilizado (y de modo necesario) métodos *indirectos* y las pruebas se han realizado en condiciones absolutamente especiales. Ciertamente, ya no se aborda la labor psicológica tan ingenuamente como en los tiempos del estudio conductista de la respuesta del receptor, pero, como acabamos de decir, los experimentos, por regla general, tienen

lugar en situaciones extraordinarias para las personas utilizadas. Con el empleo de métodos indirectos surge siempre la pregunta sobre el grado de validez que posee la conclusión en la realización de «situaciones de comprensión». Además, debe ser considerado seriamente el hecho de que las reproducciones textuales, las sumalizaciones, las elaboraciones, etc. de las personas utilizadas son *producciones* textuales que dependen de dichas personas.

5. En los últimos años se ha observado que una seria consideración del receptor como dimensión activa en el proceso de comprensión exige tener en cuenta no sólo aspectos intelectuales, sino también la totalidad de los intereses personales, intenciones, motivos, componentes afectivos y otros elementos. Cuando se ha incluido sólo uno de estos factores en la investigación, ya no se ha podido utilizar la mayor parte de las estructuras experimentales elaboradas hasta el momento, porque el supuesto concepto de comprensión en tales estructuras experimentales está reducido casi exclusivamente a sus componentes intelectual-rationales.

A ello se añade que en las estructuras experimentales de la investigación sobre la comprensión textual las personas utilizadas han sido estudiadas ante todo en relación con capacidades segmentales; en realidad, siempre fueron exigidos resultados simples, determinados, previstos y mensurables. Estas reconocidas deficiencias se han intentado compensar con procedimientos como la *llamada estimulada* («*stimulated recall*») o el pensamiento en voz alta («*lauten Denken*») (cfr. Weidle y Wagner, 1982; para desarrollos posteriores, cfr. Scheele y Groeben, 1984), donde las personas utilizadas son invitadas durante la lectura a informar ampliamente sobre su proceso de recepción. Estos informes, grabados en video y/o cinta magnetofónica, son presentados a dichas personas una vez, tras cortos o largos períodos de tiempo, y ellas tienen la posibilidad de comentarlos. La respuesta verbal completa de estas personas es entonces explotada con ayuda de procedimientos analíticos de contenido. Haciendo abstracción de los problemas metodológicos del análisis contenido, con estos métodos deben tenerse en cuenta, como variables intervinientes, la competencia verbalizadora de las personas utilizadas, los problemas de bloqueos afectivos y otros fenómenos.

6. En relación con la creación de la situación de experimentación se observa en los últimos años una corriente llamada ecologista (la denominada vía de los métodos «duros» (reactivos) hacia los métodos «blandos» (dialogico-hermenéutico-consensuales). Sin embargo, con ella pronto se demuestra que las ganancias obtenidas con la «adecuación de la realidad» a la situación de experimentación se ven mermadas por un incremento de los problemas hermenéuticos —qué clase de tanto-cual habla en la elección del método antes que qué clase de o bien-o bien (con lo cual ambos tipos de métodos deben ser en el futuro consecuentemente desarrollados (cfr. Meutsch y Schmidt, 1986)—.

7. Los modelos teórico-esquemáticos de organización de saber —como P. W. Thorndyke y F. Yekovich (1980) han explicado— no son hasta este momento suficientemente selectivos. La teoría esquemática general puede explicar *post hoc* casi todo (y ello es siempre demasiado), de modo que, por un lado, en todo el rigor de la teoría esquemática sólo la idea más o menos intuitiva sobra; por otro, nuestro saber es organizado manifiestamente según determinadas estructuras y, por fin, dichas estructuras poseen una función sumarizadora y jerarquizadora de información. Cada uno de los detalles que se creía tener ya relativamente asegurados, sin em-

bargo, resultan ser todavía empíricos y poco plausibles (cfr. Hoppe-Graff, 1984).

8. Otro problema metodológico-metódico al que N. Groeben (1982) se ha referido consiste en la incompatibilidad de precisión y economía como términos dominantes en la investigación sobre la comprensión textual. O bien se dispone de estructuras experimentales relativamente precisas que, sin embargo, son tan lujosas y antieconómicas que resulta imposible su completa realización, o bien se cuenta con estructuras experimentales relativamente económicas que, empero, son tan imprecisas que ofrecen poco a la investigación. (Como ejemplo puede servir, quizás, el análisis proposicional, en el que se necesitan, para historias relativamente breves, muy extensas listas de proposiciones, que resultarían todavía considerablemente más complejas si se quisiera representar las elaboraciones en macroproposiciones.)

9. En los análisis superestructurales, finalmente, se ha centrado la atención, fundamentalmente, en los esquemas de historias altamente convencionalizadas, que seguramente juegan un papel importante pero no definitivo. Hasta el momento todavía no se ha ocupado ningún experimento de otros tipos de relato o de otras formas de comunicación.

## B) Problemas teórico-concepcionales

A los problemas metodológico-metódicos que acabamos de ver todavía se suman importantes problemas teóricos y concepcionales que quiero resumir en cinco apartados.

1. Los psicólogos, por regla general, como los lingüistas, parten del hecho de que la comprensión textual es un *proceso de elaboración* de información o un *proceso de elaboración* textual. Tras éste existe un modelo en el que los llamados procesos mentales del hombre son considerados como procesos de elaboración de información. El concepto de información, que sirve de base a algunas interpretaciones, creo que es un concepto influido teórico-informativamente y, sobre todo, técnico-informativamente. Frente a éstas, hay, según creo, otras significativas concepciones, absolutamente válidas (fundamentadas en Maturana, 1982), que configuran la cognición no como un proceso de *elaboración* de información, sino como un proceso de *construcción* de información.

2. Los modelos de memoria propuestos hasta ahora (hasta el modelo de planos múltiples y, tal vez, con excepción de los más recientes trabajos de U. Neisser) parten de las ideas de almacenamiento. Se postula una unidad de trabajo en la que intervienen informaciones percibidas que después serán combinadas con informaciones procedentes de la memoria. Se proponen memorias a corto y largo plazo, memorias semánticas y episódicas, etc. Ello produce en el modelo una sucesión en cadena del siguiente tipo: entrada de información, elaboración de información con ayuda de contenidos almacenados y almacenamiento de resultados bajo una «clave» que garantice la retirada del contenido almacenado.

Con todo, que la memoria funcione o no efectivamente como un almacén para «cuantos informativos» constituye hasta el momento un problema abierto para biólogos, fisiólogos y psicólogos (cfr., desde el punto de vista de la fisiología cerebral, Hellhammer, 1983).

3. La elaboración textual es explicada como un *proceso interactivo* entre texto y receptor. Con ello se dinamiza y activa el texto y se le trata asimismo como un

factor activo, como lo es el receptor. Ésta es una concepción que parece, en verdad, intuitivamente plausible, pero creo que no es compatible ni con los resultados de las investigaciones biológicas y neurofisiológicas ni con las conclusiones de los psicólogos del lenguaje sobre el papel constructivo de los receptores<sup>2</sup>.

4. Los modelos psicológicos de comprensión textual, como los modelos lingüísticos, trabajan por regla general tácitamente con una *semántica de la referencia*, según la cual los textos se refieren a una realidad independiente situada fuera de los mismos. También aquí me parecen considerables los problemas concernientes al establecimiento de relaciones entre la semántica del significado y la semántica de la referencia, por una parte, y entre las semánticas de la referencia y las semánticas constructivas, por otra (cfr. Schmidt, 1983).

5. En la investigación precedente sobre la comprensión textual, es decir, en la investigación sobre la elaboración textual creo que no existe ninguna clara distinción entre recepción y elaboración. Cada proceso, a partir de la percepción de un texto, es considerado en la mayoría de los casos como un proceso de elaboración. Ello conlleva ventajas, pero, a mi parecer, también tiene una serie de inconvenientes (cfr. a este propósito el próximo capítulo).

Para poder tratar mejor los problemas esbozados recomiendo —y aquí comienza la hipotética parte abierta de mis reflexiones— una orientación de la investigación sobre la comprensión textual basada en trabajos fundamentados en la biología del conocimiento (Maturana, 1982) y en el constructivismo radical (von Glasersfeld, 1981, 1986 y von Glasersfeld y Richards, 1984). A ella quisiera dedicar en el siguiente capítulo una breve aproximación.

#### 4. Crítica constructivista a la investigación sobre la comprensión textual

En la introducción general a los modelos de comprensión textual señalé que el receptor es considerado como un componente activo en el proceso de comprensión, pues su actividad es evaluada como una actividad constitutiva e incluso constructiva de información (cfr. Kintsch, 1978a).

Si el lenguaje de las operaciones constructivas de recepción no debe ser metafórico, la comprensión textual debe ser concebida estrictamente como un proceso de construcción. Como medio teórico auxiliar disponemos para ello de una teoría cognitiva constructivista que ha sido desarrollada —bajo diferentes puntos de vista— por los biólogos H. R. Maturana y F. J. Varela, por el cibernético H. von Foerster y por el psicólogo E. von Glasersfeld (sobre bases piagetianas) (cfr. Maturana, 1982; von Foerster, 1985 y von Glasersfeld, 1986). Los constructivistas (empíricos) (para no confundirlos con los integrantes de la escuela filosófica del mismo

---

2 «For the psychologist, text bases, and hence meaning, are not real-world objects but simply the outcome of certain psychological processes. When we read a text, the only thing outside the reader's mind are some letter shapes on a page: the words that are communicated by these visual objects, the phrases and sentences in which these words are organized, and their meaning, are the result of complex hierarchical psychological processes taking place in the reader's mind. In particular, the meaning of the text that the reader constructs from the actual physical stimulus, the situational context, and his world knowledge, is not something that resides in the text, but a response on the part of the reader to the text» (Kintsch, 1978b: 66).

nombre) toman como punto de partida para el análisis de los procesos comunicativos el individuo socializado en contextos sociales. Ello significa que el ámbito cognitivo del individuo es el lugar en el que se produce sentido, se elabora y se completa creativamente en interacción con el medio y con otros individuos socializados en un contexto de instituciones y tradiciones culturales. Para concretar este punto de partida, recuérdese, con el fin de tratar brevemente la teoría de los sistemas autopoiéticos, cómo la han desarrollado, ante todo, H. R. Maturana y F. J. Varela (1979).

Estos autores parten del hecho de que los sistemas vivos están organizados autopoiéticamente, por lo que se autoproducen y se autorregulan. Sus partes constitutivas se encuentran organizadas cíclicamente, de tal modo que el proceso vital es en tales sistemas vivos tanto resultado como instrumento de sí mismo. La organización de los sistemas vivos es *operativamente* (no estructuralmente, como a menudo se ha concebido de manera equivocada) cerrada y trabaja sólo con informaciones sobre sus propias situaciones; es, por lo tanto, autorreferencial. Los sistemas vivos son estructuralmente —y ya no desde el punto de vista de su organización, sino desde la perspectiva de las estructuras que crean dicha organización— plásticos, con lo que se encuentran en condiciones de compensar irregularidades causadas por influencias externas. Los sistemas vivos están de tal modo adaptados estructuralmente al medio circundante que es el medio el que selecciona las posibilidades dadas en el sistema y sintetizadas por el sistema. Ello significa, por consiguiente, que sistema y medio interactúan seleccionando éste las posibilidades de reacción que caracterizan a aquél. Los sistemas vivos son homeostáticos y, en este sentido, son sistemas existentes que se adaptan a los medios, lo que tal vez tiene como consecuencia teórico-evolutiva fundamental la modificación del principio darwinista de la evolución de la «supervivencia del más fuerte» («survival of the fittest») por la «muerte del débil» («death of the unfit»). Los sistemas vivos de más alto grado de desarrollo disponen de sistemas nerviosos cerrados. Por ello son capaces de interactuar recursivamente con sus propias situaciones internas, es decir, de observarse a sí mismos y de ese modo desarrollar su auto-conocimiento. Por otra parte, los sistemas nerviosos cerrados constituyen la base para que los sistemas vivos puedan relacionarse *sólo* con sus propias situaciones. El sistema nervioso coordina actividades de captación y de reacción y representa el mundo de nuestras experiencias, ciertamente, *dentro* del sistema cognitivo. En verdad, en los sistemas vivos, el ámbito cognitivo está comprendido *en* el ámbito cognitivo.

Los sistemas vivos están determinados estructural y situacionalmente, es decir, trabajan inductivamente (lo que ha funcionado hoy se supone que volverá a funcionar mañana) y son por ello conservadores.

Los sistemas vivos operan permanentemente en el presente; los pasados son siempre pasados contruidos en el presente. Si se toman en serio tales determinaciones en los sistemas vivos, resultan de ello amplias consecuencias de tipo filosófico que quiero resumir en tres: a) los sistemas vivos con sistemas nerviosos cerrados no copian el mundo exterior; construyen modelos de mundo exterior («modelos de realidad» («Wirklichkeitsmodelle»)) en el transcurso de eficaces intercambios con su medio y con otros sistemas vivos. De acuerdo con ello, la idea del conocimiento exacto de una realidad objetiva debe ser sustituida por la idea de la obtención de saber operativo eficaz en procesos experienciales; b) la objetividad

puede ser concebida análogamente no como adecuación a la realidad, sino sólo como intersubjetividad y consenso sobre una base empírica de interacción común; c) en fin, la 'verdad' se entiende constructivísticamente como resultado de los procesos de verificación intersubjetiva de acuerdo con reglas y criterios consensuales.

Cuando los sistemas vivos interactúan entre sí, configuran un ámbito de interacciones consensuales que proporciona la base de la comunicación.

La *comunicación* es, en la teoría constructivista, concebida no como intercambio de información (según el modelo técnico-informativo), sino como construcción paralela de información en el ámbito cognitivo de individuos comunicantes. Ello significa que en la comunicación lingüística los «cuantos informativos» existentes no son trasladados del emisor al receptor, sino que las informaciones son construidas en el ámbito cognitivo —de acuerdo con «disparadores» («Auslöser») convencionalizados (como, por ejemplo, textos de lengua natural)— a través de interacciones de orientación. La información, entendida como «sentido para alguien» es, por consiguiente, una dimensión estrictamente dependiente del sujeto (a propósito de lo cual debe tenerse siempre en cuenta que consideramos el sujeto como individuo socializado en un contexto social).

Los procesos comunicativos considerados intersubjetivamente como eficaces se basan en dos principios: en el principio biológico de la comparabilidad de la dotación cognitiva del hombre y en el principio sociológico de la comparable socialización y culturización lingüística, que proporciona una comparable estabilidad a las convenciones lingüísticas y estereotipos léxicos, sintácticos y estilísticos en los diferentes individuos.

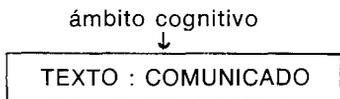
Estas convenciones permiten que los hablantes de una lengua natural identifiquen un fenómeno físico como *texto* en una lengua natural y apliquen a este fenómeno las aprendidas operaciones de estructuración y de tratamiento.

Como también W. Kintsch (1978b: 66) ha puesto de relieve, los textos, como unidades significativas, existen solamente para los receptores situados en sus respectivos ámbitos cognitivos. Para los individuos comunicantes los textos constituyen el motivo central de la interacción cognitiva utilizado colectivamente. A la totalidad de las operaciones cognitivas que un individuo despliega sobre el texto como disparador en su ámbito cognitivo la denominó *comunicado* («*Kommunikat*»). Distingo (teóricamente) en el comunicado tres planos: un plano que, en relación con la investigación psicolingüística, se podría llamar plano *proposicional*; un plano que, en relación con los trabajos de H. Hörmann, se podría llamar plano *afectivo*; y un tercer plano que denominó de *relevancia* práctico-vital («*lebenspraktische Relevanz*»), es decir, de evaluación permanentemente concurrente de la relevancia práctico-vital del empleo de un texto.

El texto es visto, por lo tanto, en el marco de una teoría lingüística constructivista (cfr. Schmidt, 1983), como una dimensión física que —de acuerdo con las correspondientes reglas convencionales— es constituida como texto. El comunicado es todo aquello que se añade al texto, entendido como 'significado', según el modo de hablar tradicional, y el 'significado' está «enriquecido», en efecto, con componentes afectivos y componentes de relevancia.

En este modelo ya no aparece el texto como una dimensión objetiva a la que se podría hacer referencia para determinar la verdad o la falsedad de su sentido (Heringer, 1984 y Fisch, 1980), puesto que la percepción de un texto como *texto* está

siempre ligada a un ámbito cognitivo y depende de las estrategias cognitivas de las que un individuo dispone. El *modelo de interacción* de la investigación psicolingüística así como el de la investigación estético-receptiva (W. Iser, H. R. Jauss) ya no son compatibles con estos presupuestos. Según los fundamentos constructivistas, no se puede partir del hecho de que una dimensión objetiva «texto» dé con una dimensión objetiva «receptor» ni del hecho de que las dimensiones mencionadas interactúen sobre idénticas bases, sino del hecho de que textos y comunicados existen *como dimensiones significativas* sólo en el ámbito cognitivo de los individuos.



Una segunda consecuencia de las reflexiones aquí brevemente expuestas estriba en el hecho de que la comprensión textual, como *elaboración de información*, se muestra como un modelo inatendible, pues la información existe sólo en el ámbito cognitivo en forma de comunicados y es constantemente renovada, organizada, transformada, etc., y no «tomada de» los textos. Con ello, la explicación de la comprensión, como proceso constructivo, se hace quizás algo más plausible.

A partir de ahora es necesario diferenciar los modelos referenciales orientados ontológicamente (el texto se refiere a la realidad en un sentido ontológico). Lo que fundamentalmente caracteriza el saber eficaz, operativo y ontológico como «mundo» normalmente aparece también en el ámbito cognitivo. Ello significa, por lo tanto, que la referencia es una operación especial en el ámbito cognitivo y no una operación de comparación de textos con hechos objetivos situados fuera de aquéllos.

De estas reflexiones resulta también, a mi parecer, fundamental una importante distinción entre *recepción* y *elaboración*. La recepción es un proceso creativo que produce comunicados. La elaboración, por su parte, es un proceso que pone en contacto unos comunicados con otros, en verdad, según determinados tipos descriptibles de procesos de elaboración, reglas de elaboración, etc. Gracias a la distinción de ambas operaciones creo que se alcanza la posibilidad de conocer y describir los procesos de elaboración como, en un modo específico, procesos organizados *institucionalmente*, lo cual es importante, sobre todo, para los científicos de la literatura<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Contra esta distinción (desarrollada y fundamentada en Schmidt, 1980 y otros) se objeta a menudo el hecho de que la recepción y la elaboración no pueden ser claramente separadas porque las recepciones incluyen en sí mismas las elaboraciones. Este reparo opera típicamente en una argumentación «medio» constructivista, ya que, ciertamente, si bien se acepta el papel activo del receptor, también se considera el texto como unidad portadora de significado (cfr. también, a este propósito, la distinción entre procesos descendentes de superficie y procesos ascendentes de base). Análoga parece la acción de la recepción como «modificación» del significado textual. Frente a ello, en la consecuente argumentación constructivista, la recepción es considerada como construcción de comunicados; una distinción entre operaciones receptoras y elaborativas es por ello superflua. Con ello, el concepto de «elaboración» está libre de la calificación de operación cognitiva, la recepción supuesta y asociada a ella, para añadir al comunicado receptor un nuevo texto, por ejemplo, de interpretación crítica, de traslación a otro medio, etc. (Wienold,

En el marco de las reflexiones constructivistas se hace también altamente problemático el *modelo de almacén de la memoria*. En su lugar, se podría, eventualmente, seguir trabajando en una línea que yo quisiera documentar con una cita de H. R. Maturana: «Ein Gedächtnis als einen Speicher von Repräsentationen der Umwelt, die für verschiedene Gelegenheiten abgerufen werden, gibt es als neurophysiologische Funktion nicht» (1982: 62; cfr. también la detallada exposición de Rusch, 1986. Esta opinión es sostenida, por lo demás, por otros biólogos y neurociernéticos de modo totalmente semejante; cfr., a este propósito, Hellhammer, 1983). Maturana ofrece, en torno a este tema, la siguiente hipótesis para la explicación de las *operaciones de recuerdo y de memoria*: el sistema no almacena representaciones del medio (imágenes de la realidad o cuantos informativos), sino que connota determinadas interacciones con determinados aspectos complementarios emocionales. Así, una operación por primera vez presentada es connotada con el factor emocional «inseguridad», mientras que una operación presentada eficazmente en más de una ocasión es connotada con un factor emocional positivo. Ello demuestra que las interacciones de orientación de la misma clase son reconocidas análogamente por sus connotaciones emocionales. Maturana habla de recuerdo, es decir, de reconocimiento, a propósito del proceso de idéntica clase cognitiva realizado con emociones distintas (1982: 63) <sup>4</sup>.

Si se parte de hipótesis constructivistas, todos los modelos que consideran la comprensión como un *proceso intencional activo* se hacen altamente problemáticos. Muchos autores han señalado que la expresión 'comprensión' es sistemáticamente ambigua, que describe una situación, un proceso y un resultado. En los últimos tiempos aumentan las referencias al hecho de que probablemente esta descripción teórico-activa de la comprensión como proceso intencional dotado de finalidad que se desarrolla de acuerdo con planes, estrategias, etc., proporciona un modelo engañoso. Quiero tratar brevemente dos cuestiones.

H. J. Heringer señaló en 1984 que la comprensión, tal vez, debería ser descrita, en primer lugar, como resultado y, después, como proceso interno y sentó la tesis de que la comprensión no tiene lugar intencionalmente, por lo que, por consiguiente, no se puede actuar sobre la misma. Respaldando un aforismo de Lichtenberg, «Nicht ich denke, sondern es denkt mich», Heringer llega a decir incluso: «Nicht ich verstehe, sondern es versteht mich». Seguramente se trata de una muy atrevida hipótesis; sin embargo, creo que debemos reflexionar seriamente sobre si la concepción de un *modelo de comprensión, entendida como fenómeno intencional*, como éste, al cual durante tanto tiempo nos hemos atenido, es verdaderamente sólida.

---

1972). Esta elaboración acontece de modo tanto institucionalizado como no institucionalizado, profesional y no profesional, lo cual debe ser necesariamente tenido en cuenta —sobre todo en los sistemas literarios— a propósito de la evaluación de las operaciones de elaboración.

De esta insensible argumentación queda la réplica de D. Meutsch (1985), quien rectamente observa que en las investigaciones empíricas las operaciones de recepción no son directamente observables. Antes bien, las operaciones de recepción sólo pueden ser abordadas a partir de manifestaciones textuales de los receptores (quizás a partir del pensamiento en voz alta), con lo cual con razón debe plantearse la cuestión acerca de la posibilidad generalizada de separar los procesos receptivos de los elaborativos en tales verbalizaciones.

<sup>4</sup> Cfr. también von Glasersfeld, 1984: 7.

Quisiera tratar una segunda hipótesis, desarrollada por G. Rusch (1986). Rusch opina que la comprensión es una *categoría del observador*, esto es, una categoría que solamente puede ser utilizada por el observador de los procesos de comprensión y no, sin embargo, por la propia persona que comprende. Según ello, la oración «Ich verstehe» no sería significativa; si lo sería, por el contrario, la oración «Du verstehst». G. Rusch basa su hipótesis en el hecho de que tan sólo el pensamiento del yo puede ser significativo en atención a las expectativas de un momento. Ello significa, por lo tanto, que la expresión 'comprensión' hace referencia a la evaluación de A de la conducta de B, mientras que A no puede decir por sí mismo: «Ich verstehe». Que él diga, a pesar de todo, «Ich verstehe» es una transferencia del proceso comunicativo interactivo a un proceso de comunicación interno «simulado» (A simula pensar y comprender). La comprensión significa con ello responder a una determinada expectativa de orientación y no llevar a cabo un determinado proceso interno eficaz. Con otras palabras, la comprensión es «incierta», dependiente de contextos y de situaciones, de consenso y de confirmación. Así, algo como un «entendimiento objetivo» ya no sería, tras estas reflexiones, un concepto significativo. Como regla graduada para los procesos de comprensión sólo puede servir el proceso de socialización con sus criterios y no ya la situación interna textual o interna comunicativa (interna de medios comunicativos).

La indagación sobre la comprensión textual no ofrece, según las hipótesis de Rusch, otra cosa que una configuración de procesos cognitivos autorreferenciales, con los cuales un observador analiza, valora, modifica, reanaliza, etc., sus propias operaciones de interpretación y de comprensión de acuerdo con sus conocidos criterios de comprensión comunicativa.

Este problema hermenéutico surge también en un método como es el del pensamiento en voz alta: tampoco aquí se configuran procesos de comprensión «efectivos», sino que se implementan modelos de comprensión teóricos en punto a una mayor capacidad de explicación —con lo que nosotros nos encontramos de nuevo aplazando *toda* investigación sobre la comprensión textual con problemas cognitivos fundamentales—.

## 5. Hipótesis constructivistas sobre la comprensión textual

Las siguientes hipótesis, que han de servir de base para un modelo de comprensión textual, reúnen las diferentes características constructivistas de las distintas orientaciones de la investigación sobre la comprensión textual. La 'comprensión' es interpretada —desde una perspectiva filosófica— como una categoría del observador que no permite ninguna conclusión sobre la evaluación de los procesos cognitivos en sentido estricto con respecto a categorías como «consciente/inconsciente», «lingüístico/no lingüístico», etc. La investigación científica sobre la comprensión proporciona, por lo tanto, exclusivamente modelos de procesos de comprensión, pues la comprensión como proceso mental no es directamente observable. Los presupuestos teóricos sobre la estructura y la arquitectura del proceso de comprensión pueden ser desarrollados, por ejemplo, en el marco del llamado modelo epistemológico de sujeto (cfr. Groeben y Scheele, 1977 y Groeben, 1982) y revisados en

situaciones de actividad ecológicamente válidas y relevantes (Neisser, 1976; Kaminski, 1976 y 1979).

El presupuesto de que la comprensión puede ser descrita teóricamente como proceso de constitución de un comunicado (=de una representación textual mental) sobre un texto representa el punto de partida para una modelización constructivista de la comprensión textual. Las distintas características de este proceso de constitución de un comunicado pueden ser resumidas del siguiente modo (cfr. Viehoff y Schmidt, 1985):

— El proceso de constitución de un comunicado está integrado práctico-vitalmente en acciones trascendentes.

— El proceso de constitución de un comunicado es un proceso holístico que organiza e integra jerárquicamente procesos parciales. En este proceso pueden distinguirse, analíticamente, tres ámbitos: un ámbito *racional* de la autoorientación intencional informativa y de la autorreflexión del individuo; un ámbito *emocional* y un ámbito de la tasación evaluativa de la *relevancia* práctico-vital del proceso de constitución de un comunicado y de sus resultados<sup>5</sup> (cfr. Spiro, 1982; Dörner, 1983; Hörmann, 1983a; Kluwe, 1979 y Schmidt, 1984).

— El proceso de constitución de un comunicado es un punto de intersección integrativo entre el saber adquirido y desarrollado (epistemológicamente/heurísticamente) en las historias de la socialización y las acciones actuales (cfr. Dörner, 1976; Neisser, 1976 y Leontjew, 1979). Con ello es necesario tener en cuenta que el saber siempre «es» lo que «cuenta» como saber; con otras palabras, el saber está determinado siempre institucionalmente (cfr. Verdaasdonk, 1982).

— El proceso de constitución de un comunicado es un proceso cognitivo gobernado. Según P. K. Anochin (1967), G. A. Miller, E. Galanter y K. H. Pribram (1960) y W. Hacker (1978, 1980), puede suponerse que los esquemas cognitivos anticipativos (cfr. los «sistemas operativos de representación» («operative Abbildsysteme») de Hacker, 1978; cfr. también von Cranach, Kalbermatten, Indermühle y Gugler, 1980) proporcionan el programa de acción de un acto (Stadler, Schwab y Wehner, 1979) y de su acoplamiento perceptivo de reacción.

— El proceso de constitución de un comunicado puede ser dividido analíticamente en procesos parciales jerárquica y secuencialmente dispuestos (cfr. Groeben, 1982 y van Dijk y Kintsch, 1983), que se desarrollan en diferentes planos de distinta complejidad y exigencia y no todos son, asimismo, necesariamente conscientes (cfr. von Cranach, 1983; van Dijk y Kintsch, 1983 y Volpert, 1983).

— El proceso de constitución de un comunicado está orientado, siguiendo los postulados hörmannianos sobre la constancia de sentido (cfr. Hörmann, 1976), del sujeto intencionalmente estructurado a la conformación de coherencia, con lo que esta característica debe verse reforzada en los procesos de recepción literaria (cfr. Schmidt, 1984). Los tipos de coherencia, con ello, dependen de los efectivos de saber y de las decisiones de valor específicamente estético-poéticos (cfr. Viehoff, 1976 y 1981).

---

5 El ámbito racional puede ser calificado de estructural y los ámbitos emocional y evaluativo de relevancia, de dominios dinámicos en el proceso de constitución de un comunicado. Ambos dominios concurren para la realización del principio trascendente de la cognición, es decir, el mantenimiento de la auto-*poiesis* del sistema.

— El proceso de constitución de un comunicado está orientado situacionalmente, esto es, contextualmente (cfr. Clark y Carlson, 1981).

— El proceso de constitución de un comunicado depende de las condiciones biológicas e históricas de socialización, las cuales se encuentran presentes en la memoria (cfr. Schmidt, 1980).

— El proceso de constitución de un comunicado opera con estrategias de recepción dotadas de conceptos (cfr. Vipond y Hunt, 1984 a propósito de la distinción entre «punto, historia y lectura informativa dirigida» («point, story, information driven reading»); van Dijk y Kintsch, 1983 a propósito de la distinción entre «coherencia proposicional, coherencia local, macroestrategias y estrategias esquemáticas» («propositional, local coherence, macro-, and schematic strategies»); Meyer y Rice, 1982 y Groeben, 1982) sobre los elementos y las estructuras de la organización textual.

— El proceso de constitución de un comunicado es un proceso productor o modulador de esquemas, en el cual, en virtud de las particularidades propias de la superficie textual o de los principios de la organización del texto, son activadas y ejecutadas de modo específico finalística y contextualmente las estrategias del lector (cfr. Graesser *et al.*, 1979; Graesser, 1981 y Meutsch, 1984 y 1985).

— El proceso de constitución de un comunicado está caracterizado en su parte final por operaciones orientadas hacia atrás/hacia adelante (cfr. Clark, 1977; Crothers, 1979 y Warren, Nicholas y Trabasso, 1979), con lo cual las cogniciones orientadas hacia atrás, a través de correcciones, conducen a la conformación de coherencia, mientras que las cogniciones orientadas hacia adelante (cfr. Schank y Lebowitz, 1980 sobre la «predictividad de comprensión» («predictivity of understanding»)) configuran específicas expectativas modificadas de coherencia, haciéndose interpretar como procesos de comprensión concretamente de intereses y de finalidad en el plano de las diferentes estrategias de comprensión (cfr. Kintsch, 1980; Hidi, Baird y Hildyard, 1982 y Rickheit y Koch, 1984).

— El proceso de constitución de un comunicado está organizado, en sus cogniciones anticipativas orientadas hacia adelante, como comportamiento de variación de test de hipótesis («Hypothesentestvariationsverhalten»), según la teoría de hipótesis de percepción social (Bruner, 1957, 1973; Lilli, 1978; Bierhoff, 1979 y von Cranach, Kalbermatten, Indermühle y Gugler, 1980), y está dirigido de este modo desde el comienzo (cfr. Falmange, 1970; Groner, 1978; Shimron, 1980 y Omanson, 1982) a una diferenciación progresiva de la recepción del texto por el lector.

## 6. La interpretación textual desde una perspectiva constructivista

El concepto de 'interpretación' es uno de los notoriamente vagos conceptos de la ciencia literaria (cfr. Schmidt (ed.), 1983). Las argumentaciones sobre las interpretaciones deben, por consiguiente, tratar de indicar diferencialmente a cuál de los múltiples aspectos posibles de la 'interpretación' hacen referencia (quieren hacer referencia). Desde un punto de vista constructivista pueden formularse a propósito del problema de la interpretación las siguientes hipótesis:

— Si la interpretación es considerada como indagación sobre el correcto significado textual y sobre la correcta intención de su autor, aquella no es realizable

como operación científica desde los fundamentos teórico-cognitivos y teórico-semánticos arriba esbozados.

— Si con el término 'interpretación' se piensa en la ayuda consciente en las dificultades de comprensión (cfr. Heringer, 1984: 60), aquélla coincide con la producción caracterizada didácticamente de un comunicado subjetivo coherente.

— Si la interpretación significa la ampliación postreceptiva de un comunicado, estamos ante una actividad cultural en la que un sujeto traza nuevos u otros marcos de referencia para la referencialización de los comunicados. Los criterios competentes son, en relación con ello, los de consenso, plausibilidad e innovación, entre otros, y no los de verdad o falsedad. La interpretación, en este sentido, entra en la categoría de los actos de participación en el sistema literario (= actos de la elaboración textual no científicos; cfr. Steinmetz, 1983).

— La interpretación, entendida como producción de una variante experta, está restringida al lector experto. No hay evidencia empírica alguna de que las variantes expertas en realidad influyan sobre las variantes de los «lectores normales» (cfr. Glotz, 1974; Ramm, 1977 y Scheffer, 1985).

— La interpretación, como producto de una variante consensual, no se correspondería con las efectivas experiencias subjetivas que pueden ser realizadas en relación con textos literarios (y, ciertamente, conforme a la convención de polivalencia; cfr. Schmidt, 1984 y Meutsch y Schmidt, 1986). B. Scheffer (1985) ha señalado que una interpretación, aceptada por todos los lectores, ya no sería una interpretación, sino el propio texto literario.

— La interpretación, como actualización o vitalización de autores y de textos, posee productivas funciones culturales en el sistema literario y no, sin embargo, en el sistema científico de la «ciencia literaria».

— La interpretación, entendida como informe sobre procesos subjetivos de constitución de un comunicado, abarca totalmente la diferencia categorial entre el proceso de constitución de un comunicado y el informe narrativo sobre los procesos de constitución de un comunicado. Los procesos subjetivos de constitución de un comunicado y su complementación emocional pueden ser, en una lengua natural convencionalizada normalmente social, inadecuadamente expresados.

Contra las argumentaciones constructivistas en el campo de la interpretación —así como contra las análogas interpretaciones de S. Fish (1980)—, se apela siempre al espectro de la arbitrariedad o de la opcionalidad, el cual sólo puede ser conjurado en virtud de la aceptación de un significado textual objetivo. Pero este fantasma es una ilusión, pues los procesos de constitución de un comunicado van siempre en busca de reconocimiento. Dichos procesos dependen —sobre todo en los ámbitos de la ciencia literaria y de la didáctica de la literatura— de las convenciones y de los procesos de socialización y se encuentran, finalmente, condicionados a grupos, porque es el grupo social el que proporciona un esquema colectivo para las expectativas de comprensión, para los valores y las orientaciones estéticas. A mi parecer, de estas reflexiones se desprenden las necesidades de desarrollar un concepto plausible de/para la 'interpretación', de explicitar las funciones sociales de la interpretación y, por último, de legitimarlas suficientemente con actividades antes de que se haga de la interpretación el centro de rotación y el eje de la ciencia literaria, así como de la enseñanza de la literatura escolar y académica (o bien antes de que ello resulte ser la práctica dominante actual).

Muy obvia me parece también la propuesta de D. Freundlieb para, por fin, pasar «... from interpretation to an explanatory analysis of comprehension processes» (Freundlieb, 1982). Este paso, sin embargo, supone la necesidad de indagar al máximo sobre tales procesos de comprensión.

El propósito de este trabajo ha sido contribuir en alguna medida a ello.

(Traducido del alemán por Francisco Chico Rico).

### Referencias bibliográficas

- Anderson, R. C. (1978), «Schema-directed processes in language and comprehension», en: Lesgold, A. M.; Pellegrino, J. W.; Fokkema, S. D. y Glaser, R. (eds.) (1978), *Cognitive psychology and instruction*, Nueva York, Plenum Press, pp. 67-82.
- Anochin, P. K. (1967), *Das funktionelle System als Grundlage der physiologischen Architektur des Verhaltensaktes*, Jena, Fischer.
- Ballstaedt, S. P.; Mandl, H.; Schnotz, W. y Tergan, S. O. (1981), *Texte verstehen, Texte gestalten*, Munich, Urban & Schwarzenberg.
- Belleza, F. S. y Bower, G. H. (1982), «Remembering script-based text», en: *Poetics*, 11, 1982, pp. 1-23.
- Bierhoff, H. W. (1979), *Cognitive Organisation, Wahl und Voraussage*, Gotinga-Toronto-Zurich, Hogrefe.
- Bock, M. (1978), «Überschriftsspezifische Selektionsprozesse bei der Textverarbeitung», en: *Archiv für Psychologie*, 131, 1978, pp. 77-93.
- Bransford, J. D. (1979), *Human Cognition. Learning, understanding and remembering*, Belmont-Cal., Wadsworth.
- Bredenkamp, J. y Wippich, W. (1977), *Lern- und Gedächtnispsychologie*, 2, Stuttgart, Kohlhammer.
- Brewer, W. F. (1980), «Literary theory, rhetoric and stylistics: Implications for psychology», en: Spiro, J., Bruce, B. C. y Brewer, W. F. (eds.) (1980), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, pp. 221-239.
- Bruner, J. S. (1957), «On Perceptual Readiness», en: *Psychological Review*, pp. 123-157.
- (1973), *Beyond the information given. Studies in the psychology of knowing*, Londres, Allen & Unwin.
- Bühler, K. (1908), *Über das Sprachverständnis vom Standpunkt der Normalpsychologie. Bericht über den 3. Kongress für Psychologie 1908* (citado según Hörmann, 1983a).
- Clark, H. H. (1977), «Inferences in comprehension», en: Laberge, D. y Samuels, S. J. (eds.) (1977), *Basic processes in reading. Perception and comprehension*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, pp. 243-263.
- Clark, H. H. y Carlson, T. B. (1981), «Context for comprehension», en: Long, J. y Baddeley, A. (eds.) (1981), *Attention and performance IX*, Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- Collins, A. M. y Quillian, M. R. (1972), «Experiments on semantic memory and lan-

- guage comprehension», en: Gregg, L. W. (ed.) (1972), *Cognition in learning and memory*, Nueva York, Wiley, pp. 117-137.
- Collins, A. M. y Loftus, E. F. (1975), «A spreading activation theory of semantic processing», en: *Psychological Review*, 82, 1975, pp. 407-428.
- Craik, F. I. M. y Lockhart, R. S. (1972), «Levels of processing. A framework for memory research», en: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 1972, pp. 671-684.
- Cranach, M. von (1983), «Über die bewusste Repräsentation handlungsbezogener Kognitionen», en: Montada, L.; Reusser, K. y Steiner, G. (eds.), *Kognition und Handeln (Festschrift H. Aebli)*, Stuttgart, Klett-Cotta, pp. 64-76.
- Cranach, M.; Kalbermatten, U.; Indermühle, K. y Gugler, B. (1980), *Zielgerichtetes Handeln*, Berna-Stuttgart-Viena, Huber.
- Crothers, E. J. (1979), *Paragraph, Structure, Inference*, Norwood, N. J., Ablex.
- Dijk, T. A. van (1980a), *Macrostructures*, Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- (1980b), *Textwissenschaft*, Munich, Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Dijk, T. A. van y Kintsch, W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York, Academic Press.
- Dörner, D. (1976), *Problemlösen als Informationsverarbeitung*, Stuttgart, Kohlhammer.
- (1983), «Kognitive Prozesse und die Organisation des Handelns», en: Hacker, W.; Volpert, W. y Cranach, M. von (eds.) (1983), *Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung*, Berna-Stuttgart-Viena, Huber, pp. 26-37.
- Falmange, R. J. (1970), «Construction of a hypothesis testing model for concept identification», en: *Journal of Mathematical Psychology*, 7, 1970, pp. 60-96.
- Fish, S. (1980), *Is there a text in this class?*, Cambridge-Mass., Harvard UP.
- Foerster, H. von (1985), *Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*, Braunschweig-Wiesbaden, Vieweg (en prensa).
- Freundlieb, D. (1982), «Understanding Poe's tales: a schema-theoretic view», en: *Poetics*, 11, 1, 1982, pp. 25-44.
- Glaserfeld, E. von (1981), «Einführung in den radikalen Konstruktivismus», en: Watzlawick, P. (ed.) (1981), *Die erfundene Wirklichkeit*, Munich, Piper, pp. 16-38.
- (1984), *Konstruktivistische Diskurse. LUMIS-Schriften 2*, Universität/GH Siegen, Institut für Empirische Literatur- und Medienforschung.
- (1986), *Begriffsemantik und Wissenskonstruktion*, Braunschweig-Wiesbaden, Vieweg (en prensa).
- Glaserfeld, E. von y Richards, J. (1984), «Die Kontrolle von Wahrnehmung und die Konstruktion von Realität», en: *Delfin*, 3, pp. 4-25.
- Glutz, P. (1974), «Die Bedeutung der Kritik für das Lesen», en: Baumgärtner, A. C. (ed.) (1974), *Lesen. Ein Handbuch*, Hamburgo, Verlag für Buchmarktforschung, pp. 604-622.
- Graesser, A. C. (1981), *Prose comprehension beyond the word*, Nueva York, Academic Press.
- Graesser, A. C. et al. (1979), «Memory for typical and atypical actions in scripted activities: test of a script pointer + tag hypothesis», en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 1979, pp. 319-332.
- Groeben, N. (1982), *Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit*, Münster, Aschendorff.

- Groeben, N. y Scheele, B. (1977), *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild*, Darmstadt, Steinkopff.
- Groner, R. (1978), *Hypothesen im Denkprozess. Grundlagen einer verallgemeinerten Theorie auf der Basis elementarer Informationsverarbeitung*, Berna-Stuttgart-Viena, Huber.
- Hacker, W. (1978), *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie*, Berna-Stuttgart-Viena, Huber.
- (ed.) (1980), *Optimierung kognitiver Arbeitsanforderungen*, Berna-Stuttgart-Viena, Huber.
- Hellhammer, D. (1983), *Gehirn und Verhalten*, Münster, Aschendorff (*Münsteraner Skripten zur Psychologie*, 2).
- Heringer, H. J. (1984), «Textverständlichkeit. Leitsätze und Leitfragen», en: Klein, W. (ed.) (1984), *Textverständlichkeit - Textverstehen*, Gotinga, Vandenhoeck & Ruprecht (*Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 55), pp. 57-70.
- Hidi, S.; Baird, W. y Hildyard, A. (1982), «That's important but is it interesting? Two Factors in Text Processing», en: Flammer, A. y Kintsch, W. (eds.) (1982), *Discourse Processing*, Amsterdam, North-Holland, pp. 63-72.
- Hoppe-Graff, S. (1984), «Verstehen als kognitiver Prozess. Psychologische Ansätze und Beiträge zum Textverstehen», en: Klein, W. (ed.) (1984), *Textverständlichkeit - Textverstehen*, Gotinga, Vandenhoeck & Ruprecht (*Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 55), pp. 10-37.
- Hörmann, H. (1976), *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*, Frankfurt/M., Athenäum.
- (1983a), «Über einige Aspekte des Begriffs 'Verstehen'», en: Montada, L.; Reusser, K. y Steiner, G. (eds.) (1983), *Kognition und Handeln (Festschrift H. Aebli)*, Stuttgart, Klett-Cotta, pp. 13-22.
- (1983b), «On the difficulties of using the concept of a dictionary - and the impossibility of not using it», en: Rickheit, G. y Bock, M. (eds.) (1983), *Psycholinguistic Studies in Language Processing*, Berlin-Nueva York, de Gruyter, pp. 3-16.
- Just, M. A. y Carpenter, P. A. (1980), «A theory of reading: from eye fixations to comprehension», en: *Psychological Review*, 87, 1980, pp. 329-354.
- Kaminski, G. (1976), «Rahmentheoretische Überlegungen zur Taxonomie psychodiagnostischer Prozesse», en: Pawlik, K. (ed.) (1976), *Diagnose der Diagnostik*, Stuttgart, Klett, pp. 45-70.
- (1979), «Ökologische Perspektiven in pädagogisch-psychologischer Theoriebildung und deren Konsequenzen», en: Brandstätter, J., Reinert, G. y Schneewind, K. A. (ed.) (1979), *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*, Stuttgart, Klett-Cotta, pp. 105-130.
- Kintsch, W. (1978a), «Towards a model of discourse comprehension and production», en: *Psychological Review*, 85, 1978, pp. 363-394.
- (1978b), «Comprehension and memory of text», en: Estes, W. K. (ed.) (1978), *Handbook of learning and cognitive processing*, vol. 6, Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- (1980), «Learning from Text, Levels of Comprehension, or: Why anyone would read a story anyway», en: *Poetics*, 9, 1980, pp. 86-98.

- Kluwe, R. (1979), *Metakognition*, Munich, Psychologisches Institut der Universität.
- Leontjew, A. N. (1979), *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*, Berlin, Aufbauverlag.
- Lilli, W. (1978), «Die Hypothesentheorie der sozialen Wahrnehmung», en: Frey, D. (ed.) (1978), *Kognitive Theorien der Sozialpsychologie*, Berna-Stuttgart-Viena, Huber, pp. 19-46.
- Mandl, H.; Tergan, S. O. y Ballstaedt, S. P. (1982), «Textverständlichkeit - Textverstehen», en: Treiber, B. y Weinert, F. E. (eds.) (1982), *Lehr-Lern-Forschung*, Munich, Urban & Schwarzenberg, pp. 66-88.
- Mandler, J. M. y Johnson, N. S. (1980), «On throwing out the baby with the bathwater: a reply to Black and Wilensky's evaluation of story grammars», en: *Cognitive Science*, 4, 1980, pp. 305-312.
- Maturana, H. R. (1982), *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*, Braunschweig-Wiesbaden, Vieweg (*Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie*, 19).
- Maturana, H. R. y Varela, F. J. (1979), *Autopoiesis and Cognition*, Boston, Reidel (*Boston Studies in the Philosophy of Science*).
- Meutsch, D. (1984), «Wie «entsteht» ein verständlicher Text? Einflüsse literarischer und nicht-literarischer Kontexte auf zielspezifische Verstehensprozesse», en: Klein, W. (ed.) (1984), *Textverständlichkeit - Textverstehen*, Gotinga, Vandenhoeck & Ruprecht (*Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 55), pp. 86-112.
- (1985), *Literatur verstehen. Eine empirische Studie*, Braunschweig-Wiesbaden, Vieweg (en prensa).
- Meutsch, D. y Schmidt, S. J. (1986), *On the role of conventions for understanding literary texts* (mecanografiado).
- Meyer, B. J. F. y Rice, G. E. (1982), «The interaction of reader strategies and the organization of text», en: *Text*, 2, 1982, pp. 1-3, 155-192.
- Miller, G. A. (1956), «The magical number seven, plus or minus two. Some limits on our capacity for processing information», en: *Psychological Review*, 63, 1956, pp. 81-97.
- Miller, G. A.; Galanter, E. y Pribram, K. H. (1960), *Plans and the structure of behavior*, Londres, Holt, Rinehart & Winston.
- Minsky, M. (1975), «A framework for representing knowledge», en: Winston, P. (ed.) (1975), *The psychology of computer vision*, Nueva York, McGraw Hill, pp. 211-277.
- Neisser, U. (1976), *Cognition and reality*, San Francisco, Freeman.
- Omanson, R. C. (1982), «The relation between centrality and story category variation», en: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 1982, pp. 326-337.
- Ramm, K. (1977), «Unverbundene Materialien zur Diskussion über den Zusammenhang von Literaturkritik und literarischem Markt am Beispiel von Herbert Achternbusch», en: Drews, J. (ed.) (1977), *Literaturkritik - Medienkritik*, Heidelberg, Quelle & Meyer, pp. 1-11.
- Rickheit, G. y Kock, H. (1984), «Interest and Inference», Paper presented at the workshop on «Inferences in Discourse Processes» at the «Zentrum für interdisziplinäre Forschung» at Bielefeld University, July 10-12, 1984.
- Rumelhart, D. E. (1975), «Notes on a schema for stories», en: Bobrow, D. G. y

- Collins, A. (eds.) (1975), *Representation and understanding*, Nueva York, Academic Press, pp. 211-236.
- (1977). «Understanding and summarizing brief stories», en: Laberge, D. y Samuels, S. J. (eds.) (1977), *Basic processes in reading: Perception and comprehension*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, pp. 265-303.
- (1980). «On evaluating story grammars», en: *Cognitive Science*, 4, 1980, pp. 313-316.
- Rumelhart, D. E. y Norman, D. A. (1983), *Representation in Memory*, San Diego, University of California.
- Rusch, G. (1986). «Verstehen verstehen - Ein Versuch aus konstruktivistischer Sicht», en: Luhmann, N. y Schorr, K. E. (eds.) (1986), *Zwischen Intransparenz und Verstehen*, Frankfurt/M., Suhrkamp, pp. 40-71.
- Schank, R. C. y Abelson, R. P. (1977), *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures*, Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- Schank, R. C. y Lebowitz, M. (1980), «Levels of understanding in computers and people», en: *Poetics*, 9, 1980, pp. 251-273.
- Scheele, B. y Groeben, N. (1984), *Die Heidelberger Struktur - Lege - Technik (SLT). Eine Dialog-Konsens-Methode zur Erhebung subjektiver Theorien mittlerer Reichweite*, Weinheim-Basilea, Beltz.
- Scheffer, B. (1985), *Literatur als Selbstkommunikation*, Universität Bielefeld (mecanografiado).
- Schmidt, S. J. (1980), *Grundriss der Empirischen Literaturwissenschaft. Teilband 1: Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur*, Braunschweig-Wiesbaden, Vieweg (*Konzeption Empirische Literaturwissenschaft, I/1*).
- (1983). «Text, Subjekt und Gesellschaft. Aspekte einer konstruktivistischen Semantik», en: Faust, M. et al. (ed.) (1983), *Allgemeine Sprachwissenschaft, Sprachtypologie und Textlinguistik (Festschrift für P. Hartmann)*, Tübinga, Narr, pp. 55-77.
- (1984). «Empirische Literaturwissenschaft in der Kritik», en: *Spiel. Siegener Periodicum zur internationalen Empirischen Literaturwissenschaft*, 3, 1984, 2, pp. 291-331.
- (ed.) (1983) *Interpretation*, número especial de *Poetics*, 12, 2-3, 1983.
- Shimron, J. (1980) «Processes Behind the Comprehension of a Poetic Text», en: *Instructional Science*, 9, 1980, pp. 43-66.
- Smith, E. E. et al. (1974), «Structure and process in semantic memory. A featural model for semantic decision», en: *Psychological Review*, 81, 1974, pp. 214-241.
- Spiro, R. J. (1982). «Long-term comprehension: schema-based versus experiential and evaluative understanding», en: *Poetics*, 11, 1982, pp. 72-86.
- Stadler, M.; Schwab, P. y Wehner, T. (1979), «Kognition als Abbild und Plan des Handeins», en: Ueckert, H. y Rhenius, D. (eds.) (1979), *Komplexe menschliche Informationsverarbeitung*, Berna-Stuttgart-Viena, Huber, pp. 38-46.
- Steinmetz, H. (1983). «On reflecting the social function of interpretation in the study of literature», en: Schmidt, S. J. (ed.) (1983), *Interpretation*, número especial de *Poetics*, 12, 2-3, 1983, pp. 151-164.
- Tergan, S. C. (1984), *Diagnose von Wissensstrukturen*, Tübinga, Forschungsberichte DIFF (30).

- Thorndyke, P. W. y Yekovich, F. (1980), «A critique of schema-based theories of human story memory», en: *Poetics*, 9, 1980, pp. 23-49.
- Verdaasdonk, H. (1982), «Conceptions of literature as frames?», en: *Poetics*, 11, 1982, pp. 87-104.
- Viehoff, R. (1976), «Über einen Versuch, den Erwartungshorizont zeitgenössischer Literaturkritik empirisch zu objektivieren», en: Groeben, N. (ed.) (1976), *Literaturpsychologie*, Gotinga, Vandenhoeck & Ruprecht (*Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 6, 21), pp. 96-124.
- (1981), *Literaturkritik im Rundfunk*, Tubinga, Niemeyer.
- Viehoff, R. y Schmidt, S. J. (1985), *Kommunikatbildungsprozess. Empirische Untersuchungen zur Struktur und Funktion konventionsorientierten literarischen Wissens*, Antrag an die DFG für das Schwerpunktprogramm «Wissenspsychologie», Februar 1985 (mecanografiado).
- Vipond, D. y Hunt, R. A. (1984), «Point-driven understanding: pragmatic and cognitive dimensions of literary reading», en: *Poetics*, 13, 1984, pp. 261-277.
- Volpert, W. (1983), «Psychologische Handlungstheorie - Anmerkungen zu Stand und Perspektive», en: Volpert, W. (ed.) (1980), *Beiträge zur Psychologischen Handlungstheorie*, Berna-Stuttgart-Viena, Huber, pp. 13-27.
- Warren, W. H.; Nicholas, D. W. y Trabasso, T. (1979), «Event Chains and Inferences in Understanding Narratives», en: Freedle, R. O. (ed.) (1979), *New Directions in Discourse Processing*, Norwood, N. J., Ablex, pp. 22-52.
- Weidle, R. y Wagner, A. C. (1982), «Die Methode des lauten Denkens», en Huber, G. L. y Mandl, H. (eds.), *Verbale Daten*, Weinheim, Beltz, pp. 81-103.
- Wienold, G. (1972), *Semiotik der Literatur*, Frankfurt/M., Athenäum.
- Winograd, T. A. (1975), «Frame representation and the declarative procedural controversy», en: Bobrow, D. G. y Collins, A. (eds.) (1975), *Representation and understanding*, Nueva York, Academic Press, pp. 185-210.