

2.

EL ‘TOPIC’

Utilizamos la palabra inglesa *topic* como sinónimo de *argumento* de un texto, o sea de lo que un texto habla. El *topic* es la respuesta, necesariamente provisional, a una pregunta que el lector hace al texto y que podríamos formular así: ‘¿de qué está hablando?’. Así pues, elegir un *topic* para un determinado texto o un pasaje de un texto, podría corresponder a seleccionar un título provisional con el que el lector intenta resumir el contenido semántico de lo que está leyendo²³. Por ejemplo en un texto como el siguiente:

- a) Calentar una taza de aceite en una sartén y echar 750 gramos de patatas peladas y cortadas en rodajas con una cebolla grande, pelada y picada.

El *topic* seleccionado será probablemente: ‘receta de cocina’. Si el lector es más experto en ámbito culinario, podrá proponer un *topic* más analítico, ‘como: receta para preparar una tortilla de patatas.’ El *topic* elegido y su nivel analítico dependen, evidentemente, de la competencia enciclopédica del lector.

En lingüística la noción de *topic* se usa en oposición a *comment*. Tal denominación corresponde a *tema* y *rema* pero se prefieren los términos ingleses²⁴ ya que la palabra *tema* puede asumir diferentes acepciones.

²³ U. Volli, *Manuale di semiotica*, Milano, Laterza, 2000, p. 77-79.

²⁴ U. Eco, *Lector in fabula*, cit., pp. 87-92.

La distinción entre el *topic* y el *comment* de un enunciado corresponde a la distinción entre el sujeto del que se dice algo (el *topic*) y lo que se dice de él (el *comment*) Por ejemplo, en la frase:

b) La paz está en peligro.

La paz representa el *topic* en cuanto denota aquello de lo que estamos hablando, mientras está en peligro representa el *comment*, denotando la propiedad predicada o sostenida a propósito de la paz. Naturalmente no todos los ejemplos son tan simples; en textos más complejos la distinción es menos sencilla. Además no se puede pensar que el *topic* coincida siempre con el sujeto de la frase²⁵ o con el primer sintagma nominal. Veamos dos enunciados con peculiares énfasis:

c) Londres es una ciudad que me gusta.

d) Los niños roban la mermelada.

En las dos frases el sujeto gramatical o el sintagma nominal no tienen la función de *topic*. En la primera frase no se está hablando de Londres, sino de las ciudades que me gustan. Análogamente en la segunda el argumento del discurso no son los niños, sino los que roban la mermelada. Londres y los niños son individuos y lugares particulares que satisfacen determinadas propiedades o relaciones: tales propiedades o relaciones constituyen, precisamente el *topic*.

Así pues, vemos que el *topic* no es una noción de tipo sintáctico, no puede ser identificada unívocamente con una determinada categoría gramatical y que todas las categorías gramaticales pueden constituir, según el tipo de enunciado dado, el *topic* de una frase. Tampoco se puede hacer corresponder enteramente a una categoría de tipo semántico. El *topic* es el resultado de una operación de tipo pragmático²⁶ que el lector efectúa sobre la base de sus intereses y conocimientos para interpretar porciones sucesivas de texto que reduce y conserva en forma de títulos resumidos. Por eso el *topic* es imprescindible a la hora

²⁵ T. van Dijk, *Testo e contesto*, Bologna, Il Mulino, 1977, p. 177-182.

²⁶ P. Violi, G. Manetti, *L'Analisi del discorso* cit., pp. 36-37

de establecer si un texto puede o no ser entendido como tal. Una de las condiciones fundamentales para que consideremos que una serie de enunciados constituye un texto y no una secuencia de frases sueltas es que entre los enunciados sea posible delinear una coherencia semántica. En un texto las informaciones se enlazan recíprocamente dando lugar a un sentido unitario que puede ser resumido o condensado en un solo *topic*. Analicemos el siguiente ejemplo:

- e) Interior rechaza la petición vasca de 200 policías más. Varios oficiales apoyan al coronel que pidió la dimisión de Hugo Chávez. Berlusconi se divierte en una cumbre informal en Cáceres La Clínica de Navarra inyecta células madre a un infartado para regenerar su corazón.

Aparentemente no podemos encontrar un *topic* común que establezca una relación entre los enunciados anteriores. Pero es suficiente que se elija uno como: frases sacadas casualmente de la primera página de 'El País' del 9 de febrero de 2002 para que sea posible trazar un plan de coherencia. Se entiende así que la coherencia semántica de un texto no está dada en sentido absoluto, sino que es siempre una coherencia con respecto a algo. Este algo, que podemos definir el argumento del que se trata, es precisamente el *topic*.

2.1. LA TOPICALIZACIÓN

Individualizar el *topic* de un enunciado o de un texto entero, operación que recibe la denominación de topicalización²⁷, puede ser algo sencillo, que llevamos a cabo casi automáticamente porque ya antes de empezar a leer, precisamente cuando tomamos la decisión de hacerlo, sabemos a qué tipo de texto nos estamos acercando y son claras nuestras expectativas de lectura. La topicalización es una actividad estre-

²⁷ *Ibidem*.

chamente ligada a la interpretación que el lector da del enunciado o texto. Esta es la razón por la cual resulta muy a menudo ambigua o en todo caso no unívoca, dado que en algunos casos se pueden dar numerosas y variadas interpretaciones de una misma frase. Consideremos el siguiente ejemplo:

a) Hoy Luis ha roto la ventana con un balón

Esta frase podría ser la respuesta a una pregunta del tipo:

b) ¿Qué ha hecho Luis hoy?

En este caso el *topic* de la frase se referirá a las actividades de Luis hoy, y el argumento sería: 'Hoy Luis ha hecho algo'. Pero la frase se puede interpretar también como la respuesta a una pregunta del tipo:

c) ¿Qué ha roto hoy Luis?

La respuesta, es decir el *comment*, sería claramente: 'la ventana'. Pero puede ser formulada también la pregunta:

d) ¿Con qué ha roto hoy Luis la ventana?

Naturalmente la elección que el lector es llamado a efectuar entre uno u otro *topic* no es completamente arbitraria. En efecto no se suelen encontrar frases aisladas; normalmente nos hallamos ante secuencias de frases, que nos suministran la clave de lectura para individuar el *topic*. La elección del *topic* depende entonces del contexto en el que la frase se halla. En la frase examinada, por ejemplo, podemos pensar que se trata de un sujeto muy travieso y en tal caso nos inclinaremos por la interpretación de tipo b. Si en cambio interpretamos la frase como respuesta a una pregunta implícita del tipo c) o d), entonces cambiará el sentido. En el primer caso se trataría de evaluar los daños que ha causado hoy Luis, en el segundo se tratará del instrumento con el cual (el balón), Luis ha roto la ventana hoy.

Como vemos, incluso una frase elemental como la que hemos

examinado, se presta a cierto número de interpretaciones. Al analizar textos más complejos las dificultades, por supuesto, aumentan. Pero es oportuno subrayar, y en frases sencillas era fácil mostrarlo, que eligiendo el *topic* el lector da una interpretación de una frase (sucesivamente de un conjunto de frases para llegar al texto en su totalidad, como veremos más adelante) pero que no lo puede establecer de manera fija o unívoca prescindiendo del contexto en el que la frase se encuentra. Metafóricamente hablando podemos considerar el *topic* como una operación de puesta en foco que el lector realiza ante el texto que tiene delante. Pero esta puesta en foco no es casual ni arbitraria, sino que depende, para seguir utilizando nuestra metáfora, de la imagen completa que queremos obtener. Un detalle importante en un texto puede ser del todo secundario en otro: si estamos hablando de una cumbre de políticos, el color de los vestidos que llevan será completamente nimio, pero no si se habla de un desfile de modas en el que las tonalidades de color se vuelven determinantes.

Los procedimientos de topicalización mediante los cuales se subrayan y evidencian algunos elementos del discurso y se descuidan otros, son operaciones discursivas de no poca importancia por cuanto se refiere a la capacidad de manipular un discurso. Pensemos en el caso de la prensa: una noticia se puede presentar con un título que tiende a modificar el *topic*, acentuando un elemento secundario o de cariz particular. Otro ejemplo de manipulación es presentar un homicidio de tipo político como crónica amarilla, lo que lleva a los lectores a *topicalizar* el acontecimiento en un cuadro de referencias como hampa, delincuencia, etc. y no como noticia política.

En el caso de textos sencillos tendremos un único *topic* que será fácil de determinar, y de formular. Ante textos más complejos y articulados, serán posibles diferentes *topics* que dependerán también de los diferentes niveles de lectura. El *topic* de la primera parte del cuento de hadas *Caperucita roja* puede ser 'una niña se dirige a casa de la abuela para llevarle dulces y en el bosque se encuentra con el lobo'; una vez terminada la lectura se pueden formular varios, más generales: 'es un cuento que enseña que es preciso no confiarse en desconocidos', o bien 'es una historia sobre la eterna lucha entre el Bien y el Mal', pero también 'es la representación de los conflictos psicológicos de un ado-

lescente con un típico complejo de Edipo'.

Podemos decir que la *topicalización* es una operación pragmática a través de la cual el lector se basa para construir un recorrido de lectura y de interpretación. Tal operación no es completamente libre, en el sentido de que no se le puede atribuir a un texto cualquier interpretación: el texto ha sido escrito por un autor para determinados fines comunicativos (o estéticos, o persuasivos, etc.) y según esta finalidad prevé ciertas lecturas como posibles y excluye otras.

Cuando se empieza a leer, se empieza a elaborar una primera hipótesis *topical*, que puede ser confirmada a lo largo de todo el texto, lo que significa que todos los contenidos del texto están relacionados al primer *topic*. Pero con mayor frecuencia en el texto se desarrollan nuevos contenidos que determinan un cambio de *topic*. La *topicalización* no se refiere solamente a la parte inicial de un texto, sino que se desarrolla durante todo el texto. A medida que avanza la lectura, se irán modificando los *topics* y será necesario ir estableciendo una jerarquía progresiva: existe un *topic* general, válido para todo el texto, y hay *topics* parciales, válidos para cada parte del texto, que a su vez se pueden articular en *subtopics*, y así sucesivamente. En cierto tipo de textos el índice reproduce la jerarquía de los *topics*.

La determinación de *topics* textuales, que nos acerca al significado general de un texto, se sirve de la posibilidad de volver atrás de la lectura, para modificar o reinterpretar porciones de texto a partir de lo que hemos leído sucesivamente. Detalles insignificantes a una primera lectura pueden ser considerados importantes para determinar el *topic* a la luz de elementos que afloran posteriormente y que sólo a ese punto llegan a ser salientes en el marco de la estructura general de un escrito. Es lo que sucede con muchas obras literarias que contienen motivos a los que inicialmente no les prestamos suficiente atención y adquieren espesor cuando nos damos cuenta de 'lo que realmente está hablando' el texto.

De esta manera podemos presuponer dos movimientos diferentes de *topicalización*, aun si complementarios, durante el proceso de lectura. El primero consiste en la formulación, por parte del lector, de los *topics* que hemos definido parciales, y que constituyen una predicción, unas hipótesis de interpretación que guían la lectura sucesiva, pero que

pueden resultar erróneas y por tanto ser transformadas o descartadas. Se trata de verdaderas anticipaciones del texto, basándose en las cuales el lector construye posibles desarrollos futuros de la narración.

El segundo se cumple tras haber completado el proceso de lectura, cuando se llega a individualizar un *topic* textual general, algo así como el significado global del texto, que a su vez puede determinar una reinterpretación de los *topics* parciales. Este *topic* textual es difícil de definir de forma unívoca y exclusiva, sobretudo cuando se trata de obras literarias de valor o de textos particularmente complejos.

2.2. EL *TOPIC* Y LA LECTURA EN L2

Al analizar tanto la lectura como las operaciones de *topicalización* hemos visto que una de las actividades principales consiste pues en el proceso mediante el cual el lector hace predicciones, hipótesis, y empieza a formular expectativas. El papel que juegan las expectativas en la interacción comunicativa de los procesos de comprensión oral y escritos resulta claro si pensamos, por ejemplo, en aquellas situaciones en las que durante una conversación nos sucede que podemos anticipar lo que nuestro interlocutor nos está diciendo, casi quitarle las palabras de la boca o sugerirle una palabra que no encuentra.

A. Ciliberti analiza tales expectativas²⁸, y hace notar que la lectura en L2, así como en L1, no depende solamente de conocimientos lingüísticos, sino también de los extralingüísticos y metalingüísticos. De esta naturaleza serán las expectativas que vamos a analizar.

2.2.1. *Expectativas extralingüísticas*

La lectura es pues un proceso de comunicación dinámico de negociación de significados en el cual el lector entiende sobre la base de lo

²⁸ A. Ciliberti, *Tipi di aspettative e loro ruolo nella lettura* en *Educazione alla lettura* cit., pp. 65-76.

que sabe, así como de lo que se espera del texto, su contexto y las informaciones que posee precedentes a la lectura. Pero en el lector cuenta también lo que es en cuanto persona. La transmisión de los significados está impregnada de valores socioculturales, de emociones, de actitudes hacia el mundo; en fin de la experiencia psicológica y social que, por una parte, el lector aporta y que, por otra, también el texto manifiesta en cuanto producto de otro individuo. Existen conocimientos del mundo de tipo subjetivo que descienden de la biografía del lector en sentido amplio, ligados a sus experiencias.

Veamos un ejemplo de este tipo:

María intentó cocer el pastel en el horno pero *lo* quemó.

María intentó cocer el pastel en el horno pero *lo* dañó.

Lo que permite determinar en cada caso el referente anafórico del pronombre *lo*, no lo debemos a conocimientos de tipo gramatical, sino a nuestros conocimientos sobre postres y hornos. En el ejemplo a) es el postre el que se quema y el referente del pronombre *lo* es el postre; en el b) es el horno el que se daña y el referente del pronombre *lo* es el horno. La habilidad de dar sentido a las dos oraciones depende, en este caso, de la experiencia personal. A menudo se atribuyen fallos de comprensión, tanto en L1 como en L2, a una insuficiente captación lingüística de los significados y, en cambio, se deben a la falta de correlatos culturales o de la propia experiencia. Algunas expectativas extralingüísticas constituyen, además, la base para formular las inferencias que llenan los vacíos de información.

El incumplimiento de las expectativas que derivan de nuestros conocimientos sobre el mundo constituye el principio de construcción de textos absurdos, surrealistas o metafictivos y en estos casos la determinación del *topic* resulta de mayor dificultad. Por este mismo motivo es tan difícil la comprensión en L2 de aquellos chistes y textos humorísticos que basan el sentido cómico defraudando las expectativas creadas y jugando con el sentido lógico²⁹.

²⁹ A.M. Vígara Tausta, *El chiste y la comunicación lúdica: lenguaje y praxis*, Madrid, Ediciones Libertarias, 1994, pp. 72-81.

2.2.2. *Expectativas lingüísticas*

Lo que lector espera de su lectura depende también de sus conocimientos lingüísticos relacionados a la lengua específica en la que lee, el español en nuestro caso, esto es, del grado de competencia gramatical, léxica y textual que posee. Pero si tomamos en consideración exclusivamente la destreza receptiva escrita, los conocimientos requeridos están limitados a algunas estrategias y conocimientos ligados a la interpretación del texto. Entrar a analizarlos requiere una visual nueva en el campo de los estudios contrastivos, como afirma d'Addio Colosimo³⁰ cuando postula la elaboración de una *gramática pedagógica* orientada contrastivamente, tendiente a favorecer determinadas destrezas. También los estudios de *retórica contrastiva* de U. Connor³¹ están aplicados a una sola destreza: la producción escrita. Son estudios que se diferencian de los estudios contrastivos tradicionales en cuanto a que la búsqueda de diferencias entre las lenguas no está orientada a investigar las características conflictivas de dos sistemas lingüísticos, ni a formular gramáticas descriptivas para predecir dificultades y errores en el proceso de aprendizaje, sino a formular «una serie di asserzioni sincroniche che rappresentino il graduale approssimarsi dello studente alla lingua oggetto di studio»³².

Esta misma estrategia guía los proyectos de didáctica plurilingüe EuRom4 Enseñanza simultánea de tres lenguas románicas 33 y EuroCom Un acceso plurilingüe al mundo de las lenguas románicas 34 ba-

³⁰ W. D'Addio Colosimo, *Difficoltà di comprensione del testo nei livelli iniziali di apprendimento di una L2: considerazioni in chiave contrastiva tra italiano e inglese* en *Educazione alla lettura* cit., pp.77-81.

³¹ U. Connor, *Contrastive Rhetoric*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.

³² J.S. Noblitt, *Grammatica Pedagogica*, en W. D'Addio Colosimo, *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Bologna, Zanichelli, 1978, p.154.

³³ C. Blanche-Benveniste, *EuRom4 Método para la enseñanza simultánea de las lenguas románicas*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.

³⁴G. Klein, T. Stegmann, *EuroComRom – Die Sieben Siebe, Romanische Sprachen sofort lesen können*, Shaker Verlag, documento web localizable en www.eurocom-frankfurt.de, trad. esp. EuroComRom – *Los siete cedazos, Un acceso plurilingüe al mundo de las lenguas románicas*, traducido por R.Ribas., pp. 2-3.

sados fundamentalmente en actividades receptoras. Veamos cómo se presenta este último:

La intención didáctica y psicológica de nuestro método de enseñanza consiste en enseñar y demostrar a los estudiantes que ya conocen mucho de la nueva lengua sin sospecharlo, con el fin de darles confianza en sí mismos en el momento de adentrarse en la nueva lengua [...] Para este fin, al principio renunciamos estratégicamente a exigir prestaciones lingüísticas productivas, es decir, orales o escritas, y en la fase inicial, que constituye el núcleo de EuroCom, nos centramos en prestaciones lingüísticas receptoras –aquí la competencia lectora. La competencia lectora es para el adulto joven o de mayor edad la más fácil y por lo tanto la base más efectiva para el desarrollo posterior de la competencia en materia de comprensión auditiva, producción oral y producción escrita. Además, con la importancia creciente de la escritura, la comprensión lectora recibe una valoración cada vez más elevada. Los procesos de información y de decisión están basados en la documentación escrita. Incluso el registro y la transcripción de la voz humana en el ordenador se pueden convertir en texto escrito y el usuario a quien va destinado lo preferirá siempre ya que le puede echar una rápida ojeada economizando así tiempo³⁵.

2.2.3. Expectativas metalingüísticas

Como hemos analizado, la lectura implica conocimientos vastos: éstos permiten al lector tener una idea acerca de lo que va a leer, de realizar predicciones sobre el desarrollo temático de un texto, de integrar las informaciones recibidas y de evaluarlas a la luz de las que posee. Pero estos conocimientos están integrados por otros que de cierta forma preceden a los anteriores. Son los conocimientos metalingüísticos, que tienen por objeto la lectura en cuanto tal y están más estrechamente ligados a la experiencia lectora.

Todos nosotros poseemos la suficiente competencia textual para reconocer las diferencias entre diversos tipos de textos por lo que se

³⁵ Ivi, p. 3.

refiere a su extensión, al género al que pertenecen, etc. Nos esperamos de un telegrama un número limitado de palabras, de una novela no; cierto tipo de lenguaje de un artículo científico, menos formal y argumentado de un artículo de crónica. De los géneros literarios y más aún de los subgéneros, sabemos reconocer una estructura bastante definida. Un lector adulto acostumbrado a textos científicos, reconoce en un texto argumentativo el esquema clásico de estos escritos: la tesis y el desarrollo de los argumentos que la sostienen y si hiciera falta una conclusión, lo notaría. Los conocimientos, y por ende las expectativas metalingüísticas, no se refieren solamente a los formatos de expresión o a los géneros textuales. Se refieren a muchos otros aspectos de la educación al lenguaje como puede ser la conciencia de las características mismas de un texto, de la comunicación, de lo que comporta el proceso lector, tanto en lengua propia como en L2. Tener plena conciencia de que todo texto es lógico y coherente evitaría errores e interpretaciones absurdas por parte de lectores de textos en L2, obligándolos a descartar acepciones que no obedecen a tales criterios. El desarrollo de este tipo de conocimientos metalingüísticos se da ante todo en la propia lengua ya que, en parte, el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende de la conciencia metalingüística desarrollada en el propio idioma.

2.3. LA ACTIVIDAD DEL LECTOR Y LA TOPICALIZACIÓN EN L2

Antes de entrar a analizar las actividades que permiten determinar el *topic* en una lengua extranjera, es preciso recordar que estamos teniendo presente el caso del contraste español italiano y que la situación considerada se enmarca en un contexto preciso: nos estamos refiriendo a una situación de aprendizaje³⁶ institucional con jóvenes adultos universitarios, que cursan estudios finalizados al aprendizaje de las lenguas y que han elegido con plena autonomía el aprendizaje de la

³⁶ A. García Santa Cecilia, *El Currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, 1995, p. 44.

lengua extranjera, el español en nuestro caso. En su gran mayoría son de lengua italiana, lengua estrechamente emparentada con el español. Conviene examinar las consecuencias:

1. La tipología de estudiantes que tomamos en consideración: no parte de cero. El bagaje de conocimientos y competencias que ya posee, el haber desarrollado procesos de decodificación y comprensión de textos escritos en su propio idioma y seguramente en otros idiomas extranjeros hacen de ellos unos lectores privilegiados.
2. La edad y el ambiente social e institucional a los que pertenecen proporcionan a tales alumnos una serie de conocimientos de gran utilidad. Es el caso, por ejemplo, de los llamados internacionalismos³⁷ que tienen una base léxica común en amplios sectores de la vida moderna y de las lenguas especializadas. Se ha calculado que un joven adulto europeo actualmente conoce alrededor de 5000 palabras de este tipo, que poco varían de una lengua a otra.
3. La interacción de estos conocimientos es particularmente fecunda en el caso de lenguas afines como lo son el italiano y el español. R. Simone, comentando el método EuRom4 para la enseñanza simultánea de las lenguas románicas³⁸, hace notar la profunda proximidad entre estas dos lenguas y la necesidad de profundizarla. Las conocidas transferencias ínter lingüísticas pueden ser causa de error, pero representan un puente a favor de la lengua meta en el campo léxico, morfológico y sintáctico. Los estudios contrastivos, como apuntábamos anteriormente, se están demostrando cada día más útiles a este respecto.

Parecería que las circunstancias descritas permitieran un acercamiento particularmente fecundo al texto escrito y que pudiéramos definir este tipo de usuarios como lectores expertos. Sin embargo hay que constatar que el acercamiento al texto en L2 no siempre es positivo³⁹, que

³⁷ G. Klein, T. Stegmann, *EuroComRom – Die Sieben Siebe, Romanische Sprachen sofort lesen können*, Shaker Verlag, cit. p. 4.

³⁸ R. Simone, *Langues romanes de toute l'Europe, unissez-vous!*, «Le français dans le monde» N. spécial, 1997, p. 30.

³⁹ R. Buzzo, R. Coda, *Lettura testuale e apprendimento delle lingue straniere: aspetti metodologici* in *Educazione alla lettura* cit., p.261.

sólo algunos estudiantes poseen hábitos estructurados de lectura y cuando los poseen no siempre los trasladan a la L2 ni los utilizan conscientemente. Es más, se ha notado que algunos principiantes se comportan como si retrocedieran hacia un estatus de *malos lectores*⁴⁰.

No se sabe con certidumbre cómo enfrenta el lector la lectura en una lengua que no le es propia. Sabemos con certidumbre que cumple una serie de operaciones mentales mediante las cuales examina, considera, identifica, prevé y verifica los datos a su disposición que lo llevan a formular una hipótesis *topical*. Pero, ¿qué peso tienen en esta negociación del sentido los aspectos lingüísticos? Al respecto existen diferentes patrones explicativos.

Por una parte se estima que el lector en una primera fase descodifica el texto en L2, efectuando una especie de traducción de lo que va leyendo a su propia lengua y luego deja actuar todos los procesos que utiliza en ésta para comprender el texto en cuestión⁴¹. De este modelo explicativo se desprendería que las actividades finalizadas a la comprensión lectora deben encaminarse a potenciar las competencias lingüísticas de los lectores.

Buzzo y Coda⁴² en cambio postulan dos fases diferentes, dinámicas e interdependientes. Según este modelo, la atención del lector salta constantemente entre dos polos: el primero consiste en efectuar hipótesis de comprensión del texto en su conjunto, independientemente del reconocimiento puntual de las estructuras lingüísticas, es más, en esta fase los conocimientos lingüísticos se dejan de lado.

El segundo polo consiste en enfocar los aspectos lingüísticos, para confirmar o desmentir las hipótesis efectuadas. Sólo en esta fase se activarían los conocimientos lingüísticos.

Bastante más complejo, pero en sintonía con el anterior, es el modelo de Moirand⁴³ que toma en consideración, en primer lugar lo

⁴⁰ C. Blanche-Benveniste, *EuRom4 Método para la enseñanza simultánea de las lenguas románicas* cit., p.34.

⁴¹ J. Mayor, *Estrategias de comprensión lectora*, «Carabela» 48 (2000), p.19.

⁴² R. Buzzo, R. Coda, *Letture testuale e apprendimento delle lingue straniere: aspetti metodologici* en *Educazione alla lettura* cit., p.261.

⁴³ S. Moirand, *Situations d'écrit, compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE International, 1979 y S. Moirand, *A obiettivi diversi: varietà di testi e strategie diver-*

que da origen a la lectura, es decir el proyecto inicial. Así pues, el proyecto de lectura junto con las características más importantes del texto (forma, imagen, aspecto tipográfico) y la situación de lectura en la que se encuentra, llevan al lector a formular cierto número de hipótesis *topicales* sobre su contenido (semantización) y unas predicciones sobre su organización icónica y textual (formalización) Tales hipótesis, resultado de la confrontación entre los elementos situacionales y textuales con los conocimientos anteriores del lector, varían de lector en lector según tres tipos de competencias:

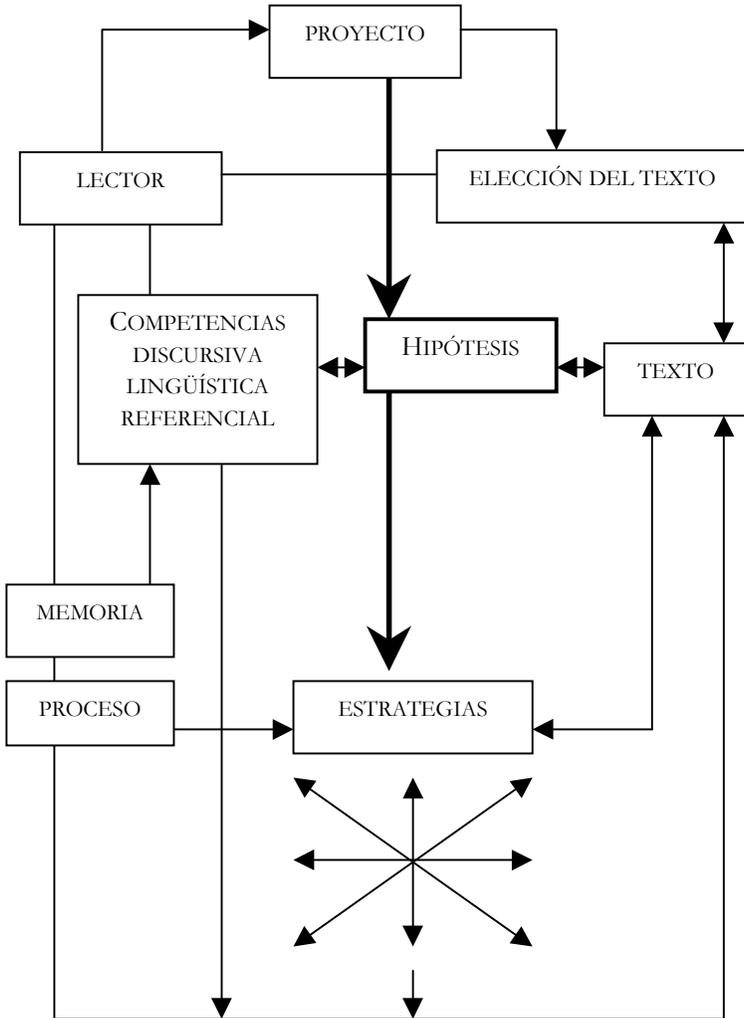
1. las competencias *referenciales*, su experiencia del mundo y su conocimiento de ese sector (o sea los conocimientos extralingüísticos y su enciclopedia textual);
2. las competencias *discursivas*, su experiencia sobre ese tipo de texto escrito y los conocimientos de las condiciones de producción (o sea los conocimientos metalingüísticos);
3. las competencias *lingüísticas*, su conocimiento de la lengua misma y de los modelos léxicos, sintácticos y textuales (o sea los conocimientos lingüísticos)

Naturalmente estas competencias interactúan entre sí y se puede hablar de un fenómeno de compensación⁴⁴ entre las competencias referenciales, discursivas y lingüísticas: una buena competencia lingüística permite acercarse a textos con un campo de referencia poco conocido; una competencia lingüística media se puede sortear si el lector conoce el ámbito de referencia del texto que lee; una escasa competencia lingüística se puede compensar con una estrategia de búsqueda de los índices textuales que pongan en evidencia datos referenciales y discursivos.

sificate, en *Educazione alla lettura* cit., p. 122.

⁴⁴ *Ivi*, p. 123.

Modelo de actividad del lector de S. Moirand



Por otra parte este modelo, partiendo precisamente del proyecto del lector, pone de manifiesto la necesidad de dar a la lectura autenticidad⁴⁵ y de tener en consideración los objetivos de la lectura, dejando de lado el uso de esta práctica con finalidades exclusivamente lingüísticas. En muchísimos textos de enseñanza de las lenguas se proponen lecturas sobre temas triviales como 'los transportes' o 'la ropa' que carecen de un mensaje y cuya única finalidad podría ser la de mostrar cómo se dicen estas cosas en la lengua estudiada, despojando los textos de lo que debería caracterizarlos.

Las actividades que se han de proponer deben responder, por tanto, a dos tipos de estrategias didácticas. Las primeras están finalizadas a afinar en los usuarios la capacidad de observación y evaluación de las propias capacidades operativas, desarrollando expectativas y capacidades referenciales y discursivas (o metalingüísticas), procurando dar al mismo tiempo una conciencia clara de los procesos mentales que ponemos en acto a la hora de enfrentar textos escritos. Un segundo tipo de actividades llevan a promover en el lector la capacidad de enfocar los datos lingüísticos del texto, de reconocerlos, sistematizarlos y fijarlos oportunamente para poder alcanzar satisfactoriamente el objetivo de su lectura.

2.3.1. Actividades finalizadas a potenciar las competencias referenciales y discursivas

Dada la importancia de los conocimientos previos y las expectativas de lectura (ver 1.2.1) para poder determinar de qué se está hablando en un texto, vamos a analizar por separado las actividades que se pueden realizar ya antes de empezar a leer y las que se realizan durante la lectura.

El proceso interactivo que se realiza entre los conocimientos del lector y la información que ofrece el texto comienza, de hecho, antes

⁴⁵ Este concepto se encuentra bien desarrollado en C. Nuttall, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, London, Heinemann Educational Books, 1985, p. 19-21.

de empezar a leer. Ya la elección del texto, movida por un proyecto inicial, es un primer momento de este proceso. Sucesivamente el lector, aun cuando no hubiera cumplido personalmente este paso, se encuentra ante un escrito con características formales y de contenido propios que empiezan a determinar la forma de acercarse a él. Además cada tipo de texto despierta expectativas diversas. Así ya en esta fase se está activando la enciclopedia personal, las competencias textuales y precedentes experiencias del mismo tipo. Son actividades finalizadas a focalizar la atención del lector ya que van a facilitar el acceso al texto en L2. y que en muchos casos aparecen combinadas.

2.3.1.1. Reconocimiento del género, tipo de escrito e información no verbal

La primera información que conviene extraer del texto y que generalmente es posible obtener antes de haberlo leído, es la de reconocer el género al que pertenece y el tipo de escrito⁴⁶. En el primer caso será necesario guiarnos por el título, la portada, la contraportada, el índice, las ilustraciones, el prólogo etc. Además en cada género reconocemos subgéneros que poseen su propia estructura más definida: de un policíaco nos vamos a esperar un delito o un robo, un culpable, alguien que lo investigue; de una novela rosa una historia de amor con fases de seducción, enamoramiento, decepción, etc.

En cuanto al tipo de escrito, aún con ciertas variantes, podemos reconocerlo porque cada uno posee sus características propias: textos informativos, publicitarios, turísticos, periodísticos, epistolares, etc., se han configurado a lo largo de las diferentes épocas del desarrollo de nuestra cultura en *formatos de expresión*⁴⁷ con una singularidad que nos resulta familiar. La captación de todos estos elementos produce el efecto de una fotografía aérea o la visión del plano de una ciudad, y son los primeros que orientan y facilitan el acceso a la información re-

⁴⁶ S. Fernández, *Leer en español. Proceso y estrategias de lectura*, en S. Fernández (ed.), *Leer*, Consejería de educación, Roma, 1993, p. 26.

⁴⁷ M. Cerezo Arriaza, *Texto, contexto y situación*, Barcelona, Octaedro, 1994, p. 97.

querida. Se puede reconocer la importancia de una noticia por el tamaño del título y su colocación en la primera página (era fácil ver la diferencia en la prensa antes y después del ataque a las Torres Gemelas de Nueva York del 11 de septiembre de 2001, porque por muchas semanas los titulares de los periódicos se mantuvieron en grandes dimensiones.) Las ilustraciones, por ejemplo, pueden resultar engañosas, pero generalmente anticipan el tema del texto que acompañan. Sobre estos aspectos se apoyan muchas otras informaciones: desde los horarios de los aviones y trenes, a las instrucciones para consultar guías de turismo, a los anuncios publicitarios. Es además un elemento básico en casi todos los tipos de textos, piénsese por ejemplo en los aspectos formales de una bibliografía.

Lo primero que se observa en cualquier tipo de texto escrito es su formato de expresión. Esa suma de conocimientos que nos permite reconocer el género y el tipo de escrito, que nos sugiere cómo acercarnos a un determinado texto, qué modalidad de lectura adoptar, es lo que llamamos competencia textual.

Ahora bien, analizando detenidamente el género y el tipo de escrito, el mapa formal del texto y los formatos de expresión mencionados, vamos activando datos e informaciones que todavía no nos permiten individualizar el *topic*, pero sí empezar a formular hipótesis sobre el contenido y la función del texto.

2.3.1.2. Actividades de contextualización

Los ejemplos del apartado 1.2. sobre cómo efectuar un lavado de ropa o cómo hacer volar una cometa nos mostraron claramente las dificultades ante las que se halla el lector cuando su lectura carece de contextualización. Desdichadamente en muchos manuales de enseñanza de lenguas se proponen lecturas que se presentan de tal manera, fuera de contexto y de un marco que permita hacerlo. Igualmente cuando los contenidos de los textos que se deben leer no son familiares a los lectores a los que están destinados, o cuando se prevén dificultades

lingüísticas, el lector no puede contar con los conocimientos que posee⁴⁸ y limitará su capacidad de hacer predicciones, anticipaciones e interpretaciones. Se requieren entonces actividades que contextualicen la lectura, como pueden ser esquemas de referencia, breves esbozos, mapas conceptuales o resúmenes de lo que se va a leer. Estamos dirigiendo la atención del lector hacia un campo determinado y vamos a guiar sus expectativas.

Pero al hablar de contextualización no nos referimos exclusivamente a las dificultades de los lectores. La lectura implica un amplio abanico de conocimientos sobre el mundo y de experiencias culturales y personales, lo que produce grandes diferencias entre lector y lector. Naturalmente nadie presupone que existan dos lectores iguales, pero sí que el lector y el autor de un texto compartan algunos postulados⁴⁹ como lo son ciertas actitudes, creencias, valores, y todos aquellos que implícitamente comparten dos personas que han crecido en una misma sociedad. Estos conocimientos llevan a efectuar hipótesis *topicales*, a integrar informaciones suministradas y a evaluar lo que se está leyendo sobre la base de datos que pueden diferir enormemente. Es importante tener en cuenta estos conocimientos extra lingüísticos y el peso que pueden tener para enfrentar algunos textos, ya que muchos fracasos que se atribuyen a dificultades lingüísticas dependen, en cambio, de carencias de este tipo⁵⁰.

Por otra parte la contextualización consiste también en recuperar toda la información posible sobre un texto antes de empezar a leerlo y no seguir pasivamente lecturas y consignas que no se entienden o se desconocen del todo. Antes de empezar a leer es indispensable saber de qué trata el texto, cuándo fue escrito y por quién, y en qué marco cultural se sitúa. Si se conocen otras obras del mismo autor, conviene tenerlas presente y no desechar ningún elemento que permita contextualizarlas de la manera más exhaustiva posible.

⁴⁸ A. Ciliberti, *Tipi di aspettative e loro ruolo nella lettura* en *Educazione alla lettura* cit., p.67.

⁴⁹ C.Nuttall, *Teaching reading skills in a foreign language* cit., p. 7.

⁵⁰ Otros ejemplos interesantes se encuentran en C.Wallace, *Reading*, Oxford, Oxford University Press, 1992, pp. 24 -29.

2.3.1.3. *Objetivos de lectura*

Habiendo visto el papel que tiene el proyecto inicial de lectura durante el proceso lector, es necesario tomar en consideración los objetivos que llevarán a la lectura de distintos tipos de textos. Se trata de dirigir previamente la atención del lector no solamente hacia el contenido del texto que va a leer sino también hacia la razón de su lectura. Si el proyecto de lectura resulta claro, se van activando simultáneamente los conocimientos previos que se poseen sobre el tema elegido, ya antes de empezar a leerlo. Al mismo tiempo se va a reforzar los procesos metacognitivos (ver 1.1.2.3) que llevan a potenciar la autonomía de lectura. Determinar con claridad los objetivos contribuye además a desarrollar estrategias individuales, que se diferencian entre lector y lector. Los principales objetivos de lectura⁵¹ que podemos señalar son:

1. Leer para aprender. Se trata de los objetivos más frecuentes en ámbitos institucionales, pero pueden existir también por fuera y en el caso de autodidactas. No todas las lecturas efectuadas para aprender son iguales: se puede leer para aprender de memoria, y en este caso no siempre es indispensable comprender para desarrollar los propios conocimientos. Tomar apuntes, subrayar partes del texto, hacer esquemas, son actividades útiles a este propósito.
2. Leer para saber, en el sentido de satisfacer una curiosidad. El objetivo en este caso es el de obtener una información y no necesariamente aprender. Se puede leer también para conocer las opiniones de los demás, para saber hechos, acontecimientos, sucesos etc.
3. Leer para soñar. Se trata de objetivos ligados al placer de la lectura: se lee para divertirse, para disfrutar, para satisfacer las propias fantasías, la propia imaginación, para evadir.
4. Leer para hacer. Se lee también con una finalidad meramente instrumental, funcional. Se lee para buscar, en el sentido de selec-

⁵¹ Véase S. Moirand, *A obiettivi diversi: varietà di testi e strategie diversificate* cit. p.120 y también C. Nuttall, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* cit., pp. 19-23.

cionar (si tengo que viajar en tren, busco la información en el horario de trenes, si quiero salir de noche busco en el periódico el espectáculo o la película que me interesan) Se lee cuando en un aparato, un juego, una medicina se dan instrucciones sobre cómo efectuar algo concreto: cambiar un neumático, construir un tren-cito, hacer un jugo de mesa, aplicar una inyección, etc. Se lee para seguir una receta de cocina.

5. Leer para participar. No es muy distinto del anterior, pero el lector no lo elige, es externo a él y tiene una función más social. Así es que se lee para participar en encuentros, convenios, etc.

2.3.1.4. Actividades de extracción de información

Otro tipo de actividades, que algunos autores incluyen en las de prelectura⁵², ya que nos permiten decidir si efectuarla cabalmente o no, pero que de hecho se realizan durante la lectura, son las de extracción de información. Son actividades que ponen en funcionamiento la habilidad de leer con rapidez, que se suelen dar en ámbitos formales y especializados en los cuales es necesario consultar velozmente un cierto número de textos. Existen dos técnicas diferentes⁵³ para las cuales con frecuencia se utilizan los términos ingleses de *skimming*, y *scanning*. La extracción de información general (*skimming*) es una lectura rápida que nos permite comprender lo esencial del texto, la idea principal que se desarrolla; puede presentarse como objetivo único de la actividad de lectura o como paso previo para una lectura con detenimiento. Al lector no nativo le puede servir para hacer una primera evaluación sobre las dificultades que encontrará al leer el texto. En un nivel más alto esta actividad puede llevar a descubrir la función del texto, el tono del mismo, la procedencia. La extracción de información específica (*scanning*) es la técnica que nos permite, dando una veloz ojeada al texto que

⁵² M. Ballester Bielsa, *Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo* «Carabela» 48 (2000), pp. 65-74.

⁵³ *Ibidem*, p. 70 y C. Nuttall, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* cit. p. 34.

tenemos delante, extraer una información específica (una fecha, un nombre) averiguar si el texto contiene lo que estamos buscando a fin de saber si nos es útil o no.

2.3.1.5. Estrategias de inferencia

Inferir significa utilizar los conocimientos previamente adquiridos y los indicios que el texto ofrece para derivar hipótesis explícitas o descubrir el significado de lo que no se conoce. Los indicios pueden ser léxicos, sintácticos, lógicos o culturales, pero lo más común es que se utilicen indicios de diferentes naturalezas conjuntamente. Más que de una actividad, se trata de una estrategia, es decir de una técnica específica⁵⁴, orientada a responder a una necesidad y susceptible de ser modificada, aprendida y utilizada conscientemente.

Los lectores diestros, despliegan automáticamente las estrategias de inferencia. Pero otros no siempre aportan a la lectura en L2 los hábitos que le son propios en su lengua y tienden a no transferir la propia experiencia lectora⁵⁵. La lectura en L2 es más lenta y sobretodo más sincopada; el esfuerzo por entender palabras, y oraciones, hace que la visión de conjunto sea más dificultosa. Veamos entonces algunas estrategias de inducción⁵⁶ que probablemente muchos lectores ya poseen, pero que llegarán a ser útilmente controladas y aplicadas al ser utilizadas conscientemente.

1. No focalizar la atención en cada una de las palabras, no leer palabra por palabra, sino abarcar enunciados más amplios, intentando captar los núcleos de sentido. El sentido de alguna palabra puede ser intrascendente para el sentido general: no entender algunas palabras no implica siempre perder el sentido de todo un

⁵⁴ J. Miñano López, *Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE*, «Carabela» 48 (2000), p. 27.

⁵⁵ M.V. Calvi, *Didattica di lingue affini spagnolo italiano*, Milano, Guerini Scientifica, 1995, p. 69.

⁵⁶ S. Fernández, *Leer en español. Proceso y estrategias de lectura* cit., p. 33.

enunciado. Naturalmente será necesaria una lectura que vuelve sobre sí misma, en la que el lector pone en campo diversas posibilidades y al final elige la que considera más probable. Está claro que en este proceso interviene la determinación del *topic*; en el momento en el que el lector atribuye un sentido a las partes del enunciado que está tomando en consideración, está comenzando a elaborar una primera hipótesis *topical*. Esto implica también empezar a determinar las palabras claves y las frases *topicales*.

2. Tomar en consideración el contexto. Recordemos que una característica del texto escrito es su redundancia: el contexto explica, parafrasea, repite con otras palabras, delimita el significado de la palabra desconocida. Los textos, tanto desde un punto de vista formal, como de contenido, aportan un alto grado de redundancia y suministran más información de la que sería estrictamente necesaria para la comprensión y que nos dan indicios para deducir sentidos desconocidos.
3. Usar el diccionario y los materiales de referencia como glosarios, listas de palabras y expresiones. Tradicionalmente han sido considerados indispensables para los lectores; hoy en día su recomendación es más cauta. Algunos autores desaconsejan abiertamente⁵⁷ el uso del diccionario durante la lectura, otros hablan del 'buen' uso del diccionario⁵⁸. Lo cierto es que es oportuno utilizarlo de forma selectiva y no sin haber efectuado los dos pasos citados anteriormente. Interrumpir la lectura en cuanto se encuentra una palabra desconocida, bloqueando cualquier proceso de inferencia de sentido es una estrategia poco útil y doblemente disruptiva: se pierde el aporte de información que sólo la lectura continuada otorga y se introduce bruscamente un idioma distinto al del texto. El diccionario se debe consultar sólo después de haber intentado adivinar contextualmente el significado, y en caso de no haberlo logrado, después de haber efectuado alguna hipótesis sobre el po-

⁵⁷ Véase C. Nutall, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* cit., p. 69.

⁵⁸ J. Miñano López, *Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE* cit. p.28. y F. Grellet, *Developing Reading Skills*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981, p.14.

- sible sentido. De esta manera al consultarlo el lector podrá considerar
4. cuál de los sentidos que proporciona el diccionario resulta coherente con el contexto y elegir la opción correcta. Los lectores que crean una excesiva dependencia del diccionario a menudo se olvidan de principios fundamentales como que todo texto debe ser lógico y coherente, convencidos como están de que lo que se ha consultado en un diccionario bilingüe ya es de por sí correcto.
 5. Cuando la proximidad lingüística lo permite, en el caso del español y el italiano es así, resulta muy útil dejar que funcione el llamado *transfer positivo*⁵⁹ es decir las analogías entre los dos idiomas. Así se pueden utilizar las regularidades de transformación léxicas, mediante las cuales se reconocen numerosas palabras por la simple semejanza de los dos idiomas. También las regularidades gramaticales y sintácticas permiten efectuar transferencias intra lingüales, pero éstas serán analizadas más adelante cuando examinemos las competencias lingüísticas.
 6. Utilizar los conocimientos propios relacionados con el dominio, total o parcial, de otras lenguas, la universalidad de algunos prefijos y sufijos, la presencia de internacionalismos, de correlatos culturales y experienciales.
 7. Utilizar y fomentar ciertos conocimientos estrictamente metalingüísticos. La concienciación respecto a lo que es un texto, a sus características de comunicación, a la necesidad de ser coherente y coheso, a lo que comporta el proceso lector.

Las investigaciones en las didácticas del plurilingüismo⁶⁰ apuntan a un aprendizaje basado en los procesos inferenciales y estudian la interacción de los pre-saberes lingüístico-culturales con los datos relacionados a la nueva lengua y a la cultura meta.

⁵⁹ M.V. Calvi, *Didattica di lingue affini spagnolo italiano* cit., p. 69.

⁶⁰ Se trata de proyectos ligados al grupo científico internacional de EuroCom como el proyecto CADUBALM sobre la didáctica del plurilingüismo. Documento web localizable en <http://www.uni-giessen.de/~gb1041/institut/personen/meissner/msds.htm>.

2.3.2. Actividades finalizadas a potenciar las competencias lingüísticas

La lectura en L2 puede comportar, desde un punto de vista lingüístico, dificultades insuperables que impidan totalmente la comprensión si no existe una gradación entre el nivel de lengua adquirido y las características del texto. Son parámetros difíciles de establecer⁶¹ incluso en lengua nativa porque su determinación depende no solamente del léxico y la sintaxis empleados, sino de las experiencias cognitivas generales de los destinatarios. Entran aquí a considerarse el bagaje de referencias socioculturales, las experiencias sobre la vida, el desarrollo lógico, el grado de madurez, etc. Determinar el nivel de dificultad lingüística de un texto no es tarea fácil⁶². En ámbito didáctico se utilizan textos simplificados elaborados con un número limitado de términos y con una sintaxis simplificada, cuya utilidad ha sido ampliamente debatida. La comprensión resulta más difícil por la presencia de modismos y expresiones idiomáticas, cuando se usan figuras retóricas como metáforas, metonimias, cuando se recurre a la ironía, cuando el léxico es rebuscado o demasiado técnico. Veamos algunos hábitos y estrategias conducentes a favorecer la comprensión de los datos lingüísticos.

2.3.2.1. Estrategias de inferencia lingüística

Tras haber mencionado el transfer positivo intra lingual por regularidades de transformación léxica (ver 2.3.1.5), vamos ahora a examinar las regularidades gramaticales y sintácticas. También en estos casos la semejanza entre el español y el italiano representa una innegable ventaja, aunque no deja de ser ocasión de pasos falsos⁶³. Se pueden

⁶¹ Véase D. Bertocchi, *Curricolo di lettura, lettura nel curricolo* en Lend, *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1982, p.25.

⁶² Interesante a este propósito resulta el criterio de *readability* de Nuttall aplicado a la lengua inglesa. Ch.Nuttall *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, cit. pp. 25.29.

⁶³ Los lectores pueden efectuar también inducciones falsas, precisamente a

utilizar automáticamente estrategias lectoras de tipo cognoscitivo, como la de segmentar y agrupar correctamente los elementos significativos de un enunciado para captar el sentido, ya que en ambos idiomas el orden de las palabras en la oración presenta amplias analogías. No es el caso del inglés, lengua en la que el lector italiano debe aprender una diferente segmentación de las palabras de un texto ⁶⁴. Las principales estrategias de inferencia lingüística son:

- Identificar la función gramatical que cumple una palabra desconocida antes de intentar adivinar lo que significa.
- Identificar regularidades de transformación fonológicas para descubrir el sentido de una palabra.
- Identificar en un texto las relaciones léxicas como sinonimia, hiponimia, y la comparación
- Reconocer la universalidad de algunos prefijos y sufijos utilizando los conocimientos sobre la derivación de las palabras para identificar una o más partes de una palabra desconocida.
- Identificar los referentes anafóricos o catafóricos (palabras que aluden a otras ya citadas, que se citarán después o que están implícitas) e identificar también las palabras a las que esos referentes (pronombres, relativos, etc.) hacen referencia.
- Reconocer la función de los conectores que actúan en una frase, un párrafo o uniendo unidades mayores.

A éstas últimas estrategias, que cumplen una delicada función en el proceso de comprensión lectora, dedicaremos la tercera parte de nuestro estudio

causa de una excesiva generalización de estructuras lingüísticas. Sobre el tema de los errores debidos a interferencias véase M.R. Uribe Mallarino, *Errores: ¿Horrores? Hacia una nueva visión del error en el aprendizaje del español como lengua extranjera* en M. Scaramuzza Vidoni (ed.) *Spagnolo/Italiano Riflessioni interlinguistiche*, Milano, Cuem, 1997 («Ricerche, 1») p.53-73

⁶⁴ Característica de los grupos nominales en lengua inglesa es la tendencia a la premodificación, es decir a tener un mayor número de elementos modificadores a la izquierda del nombre. Véase W. D'Addio Colosimo, *Difficoltà di comprensione del testo nei livelli iniziali di apprendimento di una L2: considerazioni in chiave contrastiva tra italiano e inglese in Educazione alla lettura*. cit., p.77.

2.3.3. Actividades finalizadas a la topicalización

La determinación del *topic*, como ya vimos en 2.1., se efectúa a partir de una primera hipótesis *topical* alrededor de la cual se empieza a construir el significado del texto. En algunos casos, títulos, breves resúmenes o menciones al texto permiten colocarlo en el sistema de conocimientos del lector y potencian su capacidad de formular hipótesis sobre el contenido y la función de lo que se dispone a leer; en estos casos la determinación del *topic* no comporta dificultades. Pero en textos más complejos no resulta tan sencillo. Veamos las actividades que pueden orientar a los lectores.

- Verificar los títulos. No siempre se examinan con suficiente atención los títulos de poesías, cuentos y artículos que a menudo contienen claves importantes de interpretación. La prensa generalmente utiliza los títulos y subtítulos de los artículos para condensar los argumentos centrales. Sin embargo no siempre cumplen esta función, ya sea porque existe alguna intención manipuladora, o bien porque tienen otras funciones. Un título, además, por fiel que sea al texto, no puede resumir todo el contenido de una obra. Se trata entonces de comprobar si existe una correspondencia entre el título de un texto y el *topic*.
- Verificar si el texto contiene la llamada frase *topical*, es decir una oración que brevemente nos da cuenta del contenido de un texto, o por lo menos de una parte de él. La presencia de una frase *topical*, constituye un elemento de gran claridad y una guía segura para comprender un escrito. Fórmulas del tipo 'en este artículo hablaremos de ...', 'este capítulo está dedicado a...' 'el tema de esta obra es ...' son indicios de frases *topicales*. Para evidenciarlas se pueden subrayar las partes que las contengan.
- Individuar cambios de *topic* o *topics*. inciertos. No en todos los textos aparece la frase *topical* y el reconocimiento se basa en indicios menos claros, como la repetición de algunas palabras y expresiones (en este texto la repetición de la palabra *topic* representa un buen ejemplo) o la presencia de varios conceptos que se pueden referir a un concepto general. Otra actividad ligada a la anterior consiste en asignar a términos que puedan presentar diversas interpretaciones el signifi-

- cado más apropiado de acuerdo con la hipótesis *topical* realizada
- Realizar esquemas y diagramas en los que se trace la jerarquía *topical* correspondiente a un texto. Verificar si los *topics* parciales deben ser reinterpretados para definir el *topic* textual.