

## Comprensión lectora y paratexto

EJE N.º6

Relato de experiencia pedagógica

Peñalva María Anahí

Tosti Sonia Beatriz

Cecho Analía Cristina

BosiAndreaViviana

Lazo MarianoEzequiel  
Facultad de Odontología UNLP

anahipenalva@gmail.com

### RESUMEN

Cubo de Severino (2006 p 106) explica que las estrategias superestructurales de lectura y su vinculación con el paratexto (*conjunto de producciones discursivas que un autor selecciona para poner en valor su texto: tipografía, títulos,, gráficos, cuadros, notas, resúmenes, prefacios, que en nuestro medio, Alvarado denomina paratexto.*) En Fisiología de la FOLP de la UNLP hemos realizado una experiencia que relaciona la comprensión de textos y el paratexto con el propósito de establecer que conocimientos poseen los estudiantes sobre el paratexto, ayudarlos a reflexionar sobre su propio proceso de comprensión, y vincularlo con el paratexto. A 57 estudiantes se les tomó una prueba con tres consignas: 1- ¿Qué conoce del paratexto? 2- ¿Cómo identifica cuál es la idea principal? 3- ¿En qué parte del libro se encuentra? En el primer y en el tercer caso debían elegir la respuesta entre varias opciones. En el segundo, se invitaba a los estudiantes a desarrollar su criterio para darse cuenta cuál es la idea principal. Hemos efectuado un análisis cuantitativo en los tres casos y en la segunda consigna, además, una reflexión sobre cada respuesta. (Más detalles en el texto).



**PALABRAS CLAVE:** comprensión; textos; paratextos; autor.

## DESARROLLO DEL TRABAJO

En este año 2022, en el marco de la asignatura Fisiología de la FOLP-UNLP, se trabaja con la comprensión de textos académicos científicos.

Los docentes, en todas las disciplinas usamos el lenguaje escrito y por lo cual debemos lograr que los estudiantes aprendan estrategias de lectura y escritura propios de la asignatura, para desarrollar la comprensión lectora

Comprender es interpretar y asimilar el sentido las cosa y busca la comprensión desde el discurso. La comprensión implica una competencia cognitiva: Sáenz de Acedo Lizárraga (2010: p 21-22) define a las competencias cognitivas como *“las que se relacionan, principalmente, con el sistema intelectual del ser humano, solución de problemas, etc. (..). forman parte de la arquitectura mental del ser humano, integrada por los procesos que tienen como finalidad preferentemente comprender, evaluar y gestionar información, tomar decisiones y solucionar problemas.”*. La lectura constituye un procedimiento vital en el cual, a partir de la información leída, se construyen significados, donde los esquemas previos, el patrimonio cultural y los conocimientos del sujeto lector son importantes porque permiten alizar, sintetizar, discutir, etc. El lingüista Giovanni Parodi (2014 : 65- 66) considera la *comprensión* como *“una habilidad que se desarrolla a lo largo del tiempo y en la que el lector tiene un rol importante ya que no es algo que le acontece pasivamente, (..) dado que se entiende el texto escrito como una unidad semántica– estructural, (...) provee pistas para que un lector medianamente experto lo haga un todo coherente; es tarea del comprendedor ser capaz de guiar y controlar sus propios procesos mentales con el fin de construir una interpretación textual acorde con sus conocimientos anteriores y las intenciones del escritor.* Entre los procesos cognitivos básicos para el desarrollo del intelecto, se destacan la percepción y la atención.

Respecto a la lectura, es fundamental la alfabetización, es decir, los procesos de decodificación del texto escrito. Recogiendo las ideas de Piaget y Viogostky, Gómez Mácker y Perronard (2008 p 31) explican: *el desarrollo del intelecto consiste en ganar*



*una mejor comprensión y control sobre los propios procesos cognitivos o mentales y aprender y ponerlos al servicio de un objetivo, es decir, a utilizarlos estratégicamente.* Precisamente, Cubo de Severino (2006 p 106), describe en la lectura estrategias superestructurales, inferenciales, macroestructurales, microestructurales, y léxicas

Cada texto tiene una forma y un contenido: esta autora señala el concepto de estrategias superestructurales y las relaciona con el paratexto. *Las estrategias superestructurales son aquellas que permiten reconocer los esquemas retóricos en la tarea de comprensión de los textos (...) pueden agruparse en tres tipos: 1- identificación de categorías paratextuales y de su función discursiva., 2- reconocimiento de categorías canónicas y procedimentales y su función discursiva 3- establecer relaciones entre las superestructuras y las macroestructuras textuales).*

Los textos utilizados por los estudiantes universitarios poseen rasgos favorecidos por la disciplina que exponen. Todos ellos presentan en su compaginación lo que, en nuestro medio, la lingüista *Maite Alvarado*, en la década del 90 a dado en llamar *paratexto*. De acuerdo con Pipkín Embón y Reynoso (2010 p 107) fue *Gérard Genette* entre los años 1982 y 1987, quien se centró en el libro como objeto de estudio *resaltando la importancia del conjunto de producciones discursivas que, bajo su responsabilidad, un autor selecciona para poner en valor su texto: tipografía, compaginación, títulos y subtítulos, ilustraciones, gráficos, cuadros, notas, epígrafes, resúmenes, prefacios, índice general, índice de autores, glosario, etc.*

Desde entonces, se ha reflexionado sobre el paratexto de autor y el paratexto de editor. En el primero se consideran el título y los subtítulos, el nombre del autor, epígrafes, dedicatoria, prefacio, notas, índices, y bibliografía. En el paratexto de autor se incluyen dispositivos visuales. Más recientemente, el especialista en comunicación, *Philippe Lane*, en la década del noventa estudia con precisión las producciones que son responsabilidad del editor, como las tapas, las solapas, el comentario de contratapa, la publicidad, notas, entrevistas al autor, etc.

El creador del paratexto lo ha presentado como una prolongación del texto. Pipkín Embón y Reynoso (2010 p 108) manifiestan que *el paratexto despliega su potencial al emprender una lectura no lineal de textos en cuya estructura, además del componente verbal, entran otros dispositivos scripto-visuales como gráficos,*

*esquemas, diagramas, tablas, fotos, dibujos, imágenes, infografías, etc., que permiten una interrelación específica entre sí y con el texto base que enriquece la construcción de sentidos. El paratexto del editor se relaciona con la estrategia de difusión, producción y venta de los libros. El editor es responsable de la tapa, contratapas, solapas, sobrecubierta, etc.. Estos elementos paratextuales constituyen, por un lado, la cara del libro y por el otro, depende de la decisión del editor o el imprentero, la inclusión del material icónico en el texto. En el paratexto editorial podemos encontrar elementos verbales y elementos icónicos, incluidos en estos últimos se hallan lo que Genette denomina elementos “materiales”, que se distinguen del resto de los elementos paratextuales, que pueden ser icónicos o verbales. Los icónicos se superponen con el texto, por la tipografía y el diseño de la página que dan forma al texto. Al decir de Alvarado (2009 p 31), “(...) el paratexto editorial se ocupa de la transformación del texto en mercancía y los diversos elementos que lo integran son marcas de ese proceso. Este carácter mercantil que en los libros a veces se desdibuja atrás de la sobriedad o el esteticismo, es evidente, en cambio, en los medios de prensa: el contraste en el diseño de las tapas de los diarios desplegada en los quioscos permite apreciar, (...), la estratificación del público al que apela y, por lo tanto, el intento de ocupar una franja del mercado.*

Como elementos icónicos, históricamente encontramos, los *pictogramas* y I, los *ideogramas*, que constituyen las primeras formas de comunicación escrita de la humanidad. Los *ideogramas* conforman verdaderos códigos donde se inscriben signos icónicos para transmitir distintos mensajes como en la escritura china.

U. Eco, citado por Alvarado (2009 p32) manifiesta: “(...) *Los signos icónicos reproducen algunas condiciones de la percepción del objeto, pero después de haberlas seleccionado según código de reconocimiento y haberlos registrado según convenciones gráficas (...).* Muchas veces las imágenes van acompañadas de texto, conformando epígrafes, pero cuando la imagen se vincula con el texto de una manera estrecha, se transforma en una ilustración, porque esclarece, ilumina. Se denominaban iluminadores en la edad media a los ilustradores. Pero también ilustrar es una manera de embellecer un texto y con ello se cumple un objetivo comercial, que es atraer al público.

Alvarado (2009 p 41) reproduce en su libro el significado de la palabra *gráfica*, según el diccionario Sopena: *1-Pertenciente o relativo a la escritura, 2-Que se representa por medio de figura. 3- Dícese del lenguaje o expresión que hace comprender con toda claridad las cosas descritas 4- Representación de datos numéricos de cualquier clase por medio de una o varias líneas que exponen la relación o gradación que entre sí guardan estos datos.*

El lenguaje gráfico, a través de cuadros, imágenes, dibujos, gráficos, mapas conceptuales, donde existen relaciones que jerarquizan e integran la información, facilitando las conceptualizaciones. Las imágenes creadas o reinsertados en un contexto discursivo diferente al original, además de cumplir un papel estético, pueden ocupar un rol importante al promover pautas que iluminan el texto desde otro ángulo.

Algunos elementos del paratexto ayudan al lector en el proceso de comprensión. Tanto las contratapas como los prólogos y los índices se presentan como una macroestructura, es decir, como una representación abstracta de la estructura global del significado e integran semánticamente la información.

Alvarado (2009 p 81) explica *Para construir esa representación o macroestructura semántica el lector debe ser capaz de establecer relaciones de coherencia<sup>1</sup> entre las frases. Por más que conozca el significado de las palabras y entienda las frases aisladas, si no puede establecer relaciones entre ellas, la comprensión fracas.a*

Las anticipaciones proporcionadas por el paratexto facilitan la comprensión, ya que el sujeto lector no parte de cero sino *de una primera representación semántica del tema*, que se irá reformulando sobre la marcha, y así activará en la memoria del lector, las redes de comunicaciones conceptuales.

Señala Alvarado (2009 p 84): *“(...) el paratexto es una herramienta útil para operar con la maquinaria del texto, siempre y cuando se sepa manejarla. El conocimiento de esta herramienta es un aspecto fundamental de la comprensión lectora.”*

### **Desarrollo de la experiencia:**

---

<sup>1</sup>La coherencia: para algunos autores, es una propiedad de los textos, cuyas proposiciones se organizan en torno a un tema común o macroestructura. Para otros autores, en cambio, es una construcción del lector, que asigna significado a la información que brinda el texto (M. Alvarado 2009 p 17)



En la asignatura Fisiología de la Facultad de Odontología de la UNLP estamos trabajando, desde hace varios años, en proyectos de investigación sobre Comprensión de textos. En esta oportunidad hemos realizado una experiencia que intenta relacionar la comprensión de textos y el paratexto con el propósito de establecer que conocimientos poseen los estudiantes sobre el paratexto, ayudar a los mismos a reflexionar sobre su propio proceso de comprensión, y vincular la comprensión textual con el paratexto.

Con 57 estudiantes de nuestra asignatura efectuamos una prueba donde formulamos tres consignas: 1- ¿Qué conoce del paratexto? 2- ¿Cómo identifica la idea principal? 3- ¿En qué parte del libro se encuentra? En el primer y en el tercer caso debían elegir la respuesta entre varias opciones. En el segundo caso se invitaba a los estudiantes a desarrollar su criterio para darse cuenta de cuál era la idea principal. Hemos efectuado análisis cuantitativo en los tres casos y en la segunda consigna, una reflexión sobre cada respuesta.

Con respecto a la primera pregunta, *¿qué conoce del paratexto?*, los estudiantes debían optar entre varias opciones; dentro de ellas había respuestas erróneas como contenidos, capítulos del libro y otras válidas como contratapas, prólogo e índice. Se marcaron 15 respuestas erróneas de un total de 57, lo que constituye 27 % (15 alumnos). Continuando con el análisis cuantitativo, podemos determinar la frecuencia de las respuestas verdaderas: 33% (20 alumnos) afirma que conocen las contratapas, 20% (11 estudiantes) indica que conoce los índices y el 20% (11 estudiantes) señala que conoce los prólogos.

En la segunda, propusimos como consigna a *desarrollar ¿Cómo identifica la idea principal?* Frente a esta propuesta, 6 alumnos no respondieron y uno contestó “no sé”.

De los restantes obtuvimos como respuestas:

A) Por que se pone en relieve la relevancia de una parte del tema y la consideran una idea principal. **Frecuencia:** 12 estudiantes. Si calculamos el porcentaje de este valor, nos da el 21,05% del total de 57 estudiantes a quienes se les hizo la prueba.

B) Sitúan a la idea principal en un lugar físico: por ejemplo al inicio, en la introducción, al final del párrafo o “en la contratapa”, correspondiente al paratexto del

libro. **Frecuencia:** 8 alumnos afirmaron lo expuesto. Si calculamos el porcentaje de este valor, nos da el 14,03 % del total.

C) Por el título: **Frecuencia:** 5 alumnos. Si se calcula el porcentaje de este valor en un total de 57 estudiantes nos da 8,77 % del total..

D) Algunos estudiantes construyen su respuesta afirmando que el autor define, enuncia, describe o explica un tema. **Frecuencia:** 5, cifra que corresponde al 8,77% del total.

E) Porque contiene resumen y / o palabras claves. los estudiantes han elaborado 5 respuestas de este tenor. **Frecuencia:**5 Si calculamos el porcentaje correspondiente, nos da el 8,77% del total.

F) Por la presencia de subrayados y la tipografía (como palabras en negrita). **Frecuencia:** se hallan 4 respuestas en este sentido.. Si calculamos el porcentaje de este valor, nos da 7,01% del total.

G) Se dan cuenta que verdaderamente las ideas principales son las que le dan sentido y significado al tema 3 estudiantes. Si calculamos el porcentaje de esta frecuencia nos da 5,26% del total de 57 estudiantes a quienes se les hizo la prueba.

H) *“Porque la idea principal esta parte del texto que más se relaciona con el tema”* escribieron 2 estudiantes. Si calculamos el porcentaje de este valor, nos da el 3,50% del total.

I) *“Depende del contenido”*, expresaron: 2 alumnos. Si calculamos el porcentaje de frecuencia, nos da el 3,50 % del total.

J) *“El tema tiene todas las ideas principales” o es “la parte principal del párrafo”*. Expresaron 2 estudiantes. Si calculamos el porcentaje de este valor nos da el 3,50% del total de 57 estudiantes a quienes se les hizo la prueba.

K) Un solo alumno hizo referencia a que *“es donde el autor da una experiencia o relato sobre el tema”*. En porcentaje representa el 1,75% del total.



L) *“Porque tiene verbos”*: Sólo un estudiante toma en cuenta la ejecución de una acción como referente a una idea principal. **Frecuencia:** 1, que corresponde a 1,75% del total.

Reflexiones:

En A) los estudiantes identifican ideas principales por la importancia que revisten, sin detallan donde radica la misma.

En B) no se demuestra comprensión de la pregunta.

En C) la pregunta hacía referencia al texto, independientemente del título

En D) los estudiantes que respondieron de esta manera no comprendieron la consigna. El protagonista no es el autor, es el estudiante, quien se tendría que dar cuenta de cuál o cuáles son las ideas principales.

En E) los estudiantes valoran el resumen como herramienta que le permiten conocer la idea principal y la orientación sugerida por las palabras claves. Se observa un principio de comprensión del texto.

En F) este grupo de alumnos da importancia a una imagen gráfica y a la ejecución de subrayados para diferenciar la idea principal. Se aprecia un inicio en la comprensión del texto.

En G) los estudiantes expresan con claridad y precisión la presencia de la idea principal ya que aporta el sentido y significado al texto. Existe comprensión.

En H) se observa que la afirmación que señalan los estudiantes es una obviedad.

En I) la expresión de los alumnos es tan obvia que no significa nada.

En J) existe un error de concepto al considerar que el párrafo contiene “todas las ideas principales”, porque posiblemente también se encuentran ideas secundarias.

En K) el estudiante se da cuenta que se relata una experiencia pero no ahonda desde donde parte el relato o cuál sería el hilo conductor del mismo, elementos indispensables para diferenciar la idea principal.



En L) en la oración, el alumno busca el sujeto que, expresada con un verbo, realiza una acción. No siempre los verbos conllevan una idea principal. Se pueden elaborar distintos tipos de pensamientos que no implican acciones concretas.

Con respecto a la tercera pregunta 3 *¿En qué parte del libro se encuentra?* (la idea principal) los estudiantes debían elegir la respuesta entre varias opciones. Los resultados fueron:

a) En el **índice**: 24 alumnos optaron por esta sugerencia, cifra que representa el 42,10% del total., b) En el **prólogo**, opción seleccionada por 14 estudiantes, cifra que corresponde al 24,56 % del total. C) En el **colofón**, respuesta dada por 11 estudiantes, que representan el **19,29%** d) En las conclusiones: esta opción fue seleccionada por 8 alumnos, que representan el 14 % de la población.

### **Conclusiones**

Las dificultades en la comprensión lectora se deben a que los sujetos se conducen como en la oralidad, intentando interactuar como si el libro fuera una persona física. No ponen en juego las competencias cognitivas y no demuestran el desarrollo de estrategias lectoras y pasan por alto todo el paratexto, efectuando una lectura lineal, inclusive desestiman las notas al pie de página, que enriquecen los conceptos.

Hemos vinculado los resultados de la consigna **2** (*¿cómo identifican la idea principal de un párrafo?*) con las otras dos consignas, Un total de 20, que corresponde al 13 los 57 estudiantes que ejecutaron la prueba comprenden o están desarrollando un proceso de comprensión de textos porque saben cómo identificar la idea principal Las reflexiones se hacen a partir de las respuestas de estudiantes agrupados en G, E y F, cuando describimos las características de estos grupos:

G) los estudiantes expresan con claridad y precisión que reconocen la presencia de la idea principal porque aporta sentido y significado al texto. Existe comprensión.

E) los estudiantes valoran el resumen como herramienta que le permiten conocer la idea principal y la orientación sugerida por las palabras claves. Se observa un principio de comprensión del texto.

F) este grupo de alumnos da importancia a una imagen gráfica a la ejecución de subrayados para diferenciar la idea principal. Se aprecia un inicio en la comprensión del texto.

Las respecto a la pregunta 1 (*¿qué conoce del paratexto?*) se vincularon especialmente a aquellos estudiantes que se encontraban en el proceso de comprensión: 20 responden “las contratapas”; 11, “el prólogo”; 11, “el índice” y, que es una respuesta errónea. Aquí en 42 casos se estableció una relación coherente que indicaría comprensión.

Con respecto a las respuestas a la pregunta 3 (*¿En qué parte del libro se encuentra la idea principal?*) podemos afirmar que, efectuadas por un grupo de 38 alumnos dan respuestas correctas: índice (24) prólogo (14), en 10 casos eligieron “en el colofón”, y en 9, “en las conclusiones.” (respuesta incorrecta).

Como resultado final encontramos que en 8 estudiantes (14 %) existen respuestas válidas a las tres preguntas y a la consigna, lo que significaría mejor comprensión y mayor conocimiento del tema.

Vistos estos resultados tenemos intenciones de organizar desde nuestra asignatura un curso complementario para nuestros estudiantes, sobre este tema.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Alvarado M aite (2009) *Paratexto*. Enciclopedia Semiótica . Eudeba

Cubo de Severino Liliana (2006) *Leo pero no comprendo* . Comunicarte

Gómez Macker Luis y Perronard Marianne (2008) La comprensión de textos escritos (cap. 1) Viramonte de Avalos (Ediciones Colihue) *Comprensión lectora Dificultades estratégicas en resolución de problemas inferenciales (pp 15 -52)*. Ediciones Colihue

Parodi Gio Giovanni (2014) *Comprensión de textos escritos La teoría de la comunicatividad* Eudeba

Pipkín Embón Mabe y I Reynoso Marcela (2010) *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Comunicarte

Saenz de Acedo Lizarraga (2010) *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. Narcea



# 4° JORNADAS

sobre Las Prácticas Docentes  
en la **Universidad Pública**

**edu** UNLP especialización  
en docencia  
universitaria

Dirección de  
Capacitación y Docencia  
Procedente de Grupo  
Secretaría de  
Asuntos Académicos



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA**

**edu** UNLP especialización  
en docencia  
universitaria

Dirección de  
Capacitación y Docencia  
Procedente de Grupo  
Secretaría de  
Asuntos Académicos



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA**



# 4° JORNADAS

sobre Las Prácticas Docentes  
en la **Universidad Pública**