

# METÁFORAS Y MODELOS DE COMPRESIÓN DE LECTURA

## Aspectos teóricos e implicaciones prácticas\*

*Harvey Tejada*  
*Universidad del Valle*

*“El significado de cualquier hecho,  
proposición o encuentro es relativo a la  
perspectiva o marco de referencia  
en términos del cual se construye”*

### **Resumen**

*En este trabajo se describen, analizan y discuten las metáforas centrales de varios modelos de comprensión de lectura. Particularmente, se examinan, de una parte, los modelos “top-down” y “bottom-up”, traducidos al español como descendente y ascendente, y el modelo interactivo, síntesis de los dos anteriores. De otra parte, son objeto de análisis las tres metáforas sobre la lectura estudiadas por Larrosa J. (1996): la del fármaco, la del viaje y la de la traducción.*

*El análisis y la discusión de dichos modelos se fundamentan en una definición y algunas teorías sobre la metáfora propuestas por Ortony A. (1980), ciertas funciones de la metáfora formuladas por Weaver R.M. (1967) y una clasificación de las metáforas desarrollada por Lakoff G. y Johnson M. (1980).*

### **Abstract**

*In this article main metaphors used in several models of reading are described and discussed. First of all, the bottom-up model, the top-down model and the interactive model are examined. Then, metaphors associated with medicine, trips and translation as explored by Larrosa (1996) are analyzed.*

*The theoretical framework is based on work carried out in this field by Ortony (1980), Weaver (1967) and Lakoff and Johnson (1980) in relation to theories, functions and classification of metaphors.*

---

\* El autor agradece de manera especial a las colegas, Profesoras Gladys S. López y Emma Rodríguez por las sugerencias oportunas formuladas durante la etapa de reescritura del presente artículo.

1. Bruner 1997:32. Postulado Perspectivista

## INTRODUCCIÓN

La relación entre la teoría y la práctica en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, ha dado origen a diversas discusiones y debates por parte de varios autores. Algunos de ellos argumentan a favor de la relación de jerarquía entre las teorías, los métodos y las técnicas desarrollados (Anthony 1972), mientras que otros ven estos fundamentos de la pedagogía en una relación dialéctica., (Baena 1978-1980, Dubin y Eskey 1986, Bruner 1997, entre otros).

De manera más específica, la articulación entre la teoría y la práctica tiene que ver con la interpretación, el discernimiento y la ponderación que se debe dar a las orientaciones conceptuales cuando éstas son llevadas a la práctica. Se trata de una relación dialéctica o de un camino de doble vía: de la teoría a la práctica y viceversa. Esta afirmación implica, al menos, dos condiciones básicas: primera, un buen conocimiento del modelo o modelos, de la teoría o teorías, el origen, (su contexto histórico), los presupuestos epistemológicos, los aportes y las limitaciones, entre otros. Segunda, un conocimiento sólido de la situación real donde se “pondrán a prueba” las orientaciones conceptuales, es decir, los educandos, sus antecedentes familiares y socioculturales, sus conocimientos previos, sus expectativas, necesidades, intereses y motivaciones; además, las políticas educativas oficiales, y los recursos materiales disponibles. Estas dos condiciones imponen, a su turno, al profesor un papel de mediador entre la teoría y la práctica y desde la otra perspectiva, entre la práctica y la teoría. El papel de mediador implica, entre otras cosas, ser consciente de que los modelos científicos, en general, y los de comprensión de lectura en particular, tienen como fundamento una metáfora. Se podría decir que la metáfora se constituye en el núcleo central en torno al cual gira el modelo teórico en cuestión.<sup>2</sup>

Diferentes autores han reconocido la importancia de este recurso en la definición y construcción de los modelos teóricos usados en la ciencia para la representación de los fenómenos, sistemas, objetos, etc. Por ejemplo, Andre y Phye (1986) señalan que las teorías conductistas

---

2. Jim Thomas (1993:17), citado por Gieve y Magalhaes, (1994) al referirse a la relación entre ciencia e ideología, sugiere que toda la ciencia es una metáfora.

del aprendizaje tienen como metáfora central un *dispositivo mecánico*, las teorías cognitivas tradicionales, el *filósofo* o el hombre racional civilizado y las teorías del procesamiento de la información, un *computador*. Sin embargo, son pocos los intentos que se han hecho para analizar los distintos modelos de comprensión de lectura, en relación con sus aportes, sus limitaciones y sus implicaciones pedagógicas e investigativas, a la luz del papel que juegan sus metáforas básicas. Por lo tanto, en este trabajo se trata de explorar una nueva ruta para tender el puente de doble vía entre las orientaciones conceptuales y la práctica pedagógica.

Con base en las consideraciones anteriores sobre la relación entre la teoría y la práctica en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, el presente artículo seguirá el siguiente orden de exposición: primero, se presentan las orientaciones conceptuales sobre la metáfora agrupadas en una definición y unas teorías, según Ortony A. (1980); unas funciones de acuerdo con Weaver (1967) y una clasificación elaborada por Lakoff y Johnson (1980). Luego, se examinan los modelos de comprensión de lectura conocidos como “bottom-up” (ascendente), “top-down” (descendente) y los modelos interactivos, a la luz de la metáfora espacial abajo-arriba. Asimismo, se examinan tres metáforas sobre las prácticas pedagógicas de la lectura estudiadas por Larrosa (1996), a saber, la del fármaco, la del viaje y la de la traducción. A continuación, se discuten las implicaciones pedagógicas e investigativas de dichos modelos, y finalmente, se presentan algunas conclusiones derivadas del análisis.

#### UNA DEFINICIÓN Y TRES TEORÍAS SOBRE LA METÁFORA

El amplio rango de las definiciones de la metáfora va desde la más sencilla como puede ser la nominal o de diccionario, hasta la más compleja, que puede expandirse a través de enfoques, funciones y tipologías, hasta convertirse en una definición ampliada, y por lo tanto, con mayor poder explicativo. Esta variedad de conceptualizaciones ha tenido en cuenta la relación de la metáfora con la comparación, el símil y la analogía.

Para los propósitos del presente artículo, se tomará como base el análisis de Ortony A. (1980) sobre la comprensión de la metáfora y su

ontogénesis. Según este autor, la metáfora consta de cuatro componentes: 1) el tema (o tenor), 2) el vehículo, 3) la base y 4) la tensión.

El *tema* es el componente principal al cual se le aplica el término metafórico o vehículo. Así, si aceptamos que A es B, donde A no es literalmente B, entonces decimos que A es el *tema* y B es el *vehículo*, es decir, el término que se está usando metafóricamente. La *Base* es el término comúnmente empleado para referirse a la relación entre el tema y el vehículo y expresa los rasgos que tienen en común. Y la *tensión* en una metáfora es, o al menos resulta, de la incompatibilidad conceptual entre el tema y el vehículo (si son interpretados literalmente). Se puede tomar como ejemplo una de las metáforas que se analizará más adelante: "La lectura es un fármaco". En este caso, el *tema* es la *lectura* y el *vehículo* o término metafórico es el *fármaco*. Los rasgos comunes que existen entre la lectura (tema) y el fármaco (vehículo) corresponden a la *base*. A manera de ilustración se pueden mencionar las siguientes similitudes: tanto la lectura como el fármaco pueden beneficiar o perjudicar al organismo humano. En ambos casos existen personas que prescriben: Si se trata de los fármacos es el médico quien decide qué medicamento y qué dosis debe ingerir el paciente; y en la lectura, por tradición, es el docente quien determina qué ha de leer y cuánto ha de leer el educando. Y finalmente, la *tensión* se refiere a la incompatibilidad conceptual que existe entre lectura y fármaco, esto es, las diferencias ontológicas que hay entre estos dos conceptos, si se interpretan literalmente. La diferencia principal consiste en que la lectura es un proceso interactivo entre el texto y el lector en el cual este último, con base en sus conocimientos previos, interpreta el texto en cuestión; mientras que un fármaco es una sustancia química usada para prevenir, tratar o curar una enfermedad.

Al referirse a las teorías sobre la metáfora, Ortony, apoyándose en varios autores, destaca tres: 1) *La teoría de la sustitución*, según la cual, las metáforas son mecanismos lingüísticos que no son indispensables, casi frívolos por naturaleza, porque sirven para oscurecer algo que pudo haber sido claramente enunciado. De este modo, parecen ser convenientes para disfrazar la ignorancia y la incertidumbre, (R. Miller, 1976); 2) *La teoría de la comparación* sostiene que la metáfora es una comparación implícita. (Alston 1964). Este autor arguye que una condición necesaria para construir una metáfora exitosa es que haya similitudes importantes y dignas de destacarse entre los términos

implícitamente comparados. 3) *La teoría interaccionista*, expuesta principalmente por Richards y Black (1962) (1979), plantea que los conocimientos asociados con los términos de la metáfora interactúan para producir algo nuevo. Entre la primera teoría, la de la sustitución, y las dos últimas teorías, la de la comparación y la interaccionista, existe una abierta oposición o contradicción, ya que mientras la primera teoría ve la metáfora como algo innecesario porque oscurece la naturaleza de los conceptos o disfraza la ignorancia, la segunda y tercera teorías, ven la metáfora como un mecanismo indispensable en el trabajo científico, puesto que ayudan a comprender los conceptos desconocidos, arrojan luces sobre las ideas o permiten generar nuevos conocimientos. ¿De qué depende entonces el éxito de la metáfora? En la segunda teoría está planteada una de las condiciones: si entre los dos términos implícitamente comparados existen similitudes importantes y dignas de destacarse, la metáfora cumplirá uno de sus objetivos principales: ayudar a construir y comprender los conceptos. En el caso contrario, si no existe una clara analogía entre los términos comparados, porque no hay bases comunes o similitudes entre dichos términos, la metáfora, como lo plantea la teoría de la sustitución, podría oscurecer los conceptos más que aclarados.

#### FUNCIONES DE LA METÁFORA

Los enfoques presentados en la sección anterior, si bien muestran, de manera general, una definición y algunas teorías que permiten analizar la metáfora, no indican de manera explícita, cuáles son las funciones específicas de la metáfora. Por lo tanto, para ampliar el horizonte conceptual, se puede considerar el análisis de Weaver R.M. (1967), quien postula cuatro funciones principales de la metáfora, a partir de dos grandes ejes: el cognitivo y el sico-afectivo. Dichas funciones son:

1. Sirve para dar concreción a las ideas. La metáfora por su naturaleza transmite al cerebro una imagen y ésta es una realidad, algo concreto. Ciertas palabras que expresan conceptos generales y abstractos necesitan reemplazarse por otros que ofrezcan mayor tangibilidad.

2. Una segunda función de la metáfora es esclarecer lo desconocido, es decir, ayudar a comprenderlo. Un valor básico de toda analogía es el poder construir significado mediante la comparación de algo que es supuestamente menos conocido, con aquello que es conocido; o cuando existe la necesidad de visualizar algo con lo cual no tenemos ninguna experiencia previa o sólo tenemos una experiencia mínima.

En las dos funciones anteriores se destaca el eje cognitivo, en cuanto la metáfora permite dar concreción a las ideas y ayuda a construir y a comprender el significado de los conceptos desconocidos, a través de los conceptos más familiares y el uso de la analogía.

3. Permite expresar la subjetividad. Esta función va más allá de dar concreción a una idea o esclarecerla a través de sus detalles; incluye, además, la posibilidad de expresar los sentimientos personales. El dominio subjetivo representa una gran parte de la existencia. Asimismo, una proporción considerable del lenguaje o la expresión se usa para manifestar a otros cómo nos sentimos. Aunque muchos sentimientos se expresan directa o literalmente, otros, debido a su carácter subjetivo, tienen que ser descritos a través de otras cosas, o a través de un proceso de transformación, esto es, la metáfora. Ella es un vehículo para expresar nuestros sentimientos de exaltación, sorpresa, deleite, frustración, etc.

En esta función se manifiesta claramente el eje sico-afectivo, en tanto que la metáfora permite la expresión de los sentimientos personales.

4. La última y más interesante función de la metáfora, según Weaver, es la heurística (del griego *heuriskein*: encontrar, descubrir) Algunas metáforas no sólo dan concreción o claridad a las ideas, sino que arrojan luces para su comprensión o ayudan a explorar más su naturaleza. De esta manera, una metáfora puede llegar a ser un puente que permite generar nuevos descubrimientos. La comparación, al mostrar ciertas semejanzas, indica la forma de encontrar otras. Esta función de la metáfora ha tenido un importante papel aun en la ciencia, ya que se ha reconocido que algunos hechos o fenómenos del universo pueden

interpretarse sólo en concordancia con otros que sean similares. Así, la metáfora está íntimamente ligada al proceso del conocimiento e investigación. Esta función está relacionada con la metáfora cognitiva, la cual, según Ponterotto (1994) tiene como génesis una analogía productiva, a partir de la cual se deriva una multitud de expresiones que representan rasgos comunes entre el tema y el vehículo de la metáfora. El ejemplo de metáfora cognitiva que ella cita es: ARGUMENTAR es GUERREAR. Se *atacan* los puntos de un argumento, se *defienden* los argumentos, se usan *estrategias*, se pueden *contra-atacar*, etc. En consecuencia, la función heurística de la metáfora está estrechamente ligada al proceso investigativo y representa una herramienta útil en la gestación y producción de nuevas ideas y conocimientos.

#### TIPOS DE METÁFORAS

A partir de la definición y las funciones descritas es fácil imaginarse la amplia gama de tipologías de metáforas que existen, construidas a partir de distintos criterios. Por ejemplo, sensoriales (visuales, táctiles, gustativas, olfatorias, auditivas) y afectivas. Otra clasificación tiene en cuenta la forma como se relacionan los elementos de la realidad: por las semejanzas, por las diferencias, por la unión de elementos contrarios. Las metáforas también se pueden clasificar con criterios sintácticos: en función de complementos adnominal o modificador indirecto, en función de aposición (expansión del sustantivo), en función de predicativo<sup>3</sup> para mencionar sólo tres criterios.

Uno de los trabajos interesantes sobre la metáfora es el de Lakoff G. y Johnson M. (1980 op.cit.). Ellos asumen una posición crítica frente a la teoría de la significación, ya sea que esté dentro de la lingüística o de la filosofía, porque como lo señalan en el prefacio del libro: “la metáfora tradicionalmente ha sido vista dentro de los dos campos como un asunto de interés periférico”. Para estos autores, en cambio, la metáfora tiene un interés central, y quizá sea la clave para dar una explicación adecuada de la teoría de la significación.

---

3. El lector interesado puede consultar a Suárez R.I. *La metáfora, arquitectura sensorial de la imaginación*. Primera parte. Internet site: [www.ucm.es/otros/especulo.html](http://www.ucm.es/otros/especulo.html)

De su trabajo se puede inferir la siguiente clasificación de las metáforas, que permite esclarecer, aun más su naturaleza y sus funciones, especialmente la heurística.

La tipología consta de tres clases de metáforas interdependientes, que mantienen una estrecha relación con la experiencia humana. Dicha clasificación es la siguiente:

#### METÁFORAS DE ORIENTACIÓN ESPACIAL

Estas metáforas usan conceptos tales como arriba-abajo, dentro-fuera, en frente-atrás, profundo-superficial, central-periférico, entre otros. Tales metáforas no estructuran un concepto en términos de otro, sino que organizan todo un sistema de conceptos relacionados entre sí. Estas orientaciones espaciales no son arbitrarias. Tienen como base nuestra experiencia física y cultural y su origen está relacionado con la estructura anatómica que tenemos los humanos y con la forma como dichas orientaciones funcionan en las prácticas sociales. Por ejemplo, en la jerarquía de la estructura social, un estatus alto corresponde a la orientación espacial *arriba*, mientras que un estatus inferior en tal jerarquía se asocia con *abajo*.

#### METÁFORAS ONTOLÓGICAS

En estas metáforas el vehículo es una sustancia, un objeto o una entidad. A través de estas metáforas podemos comprender nuestras experiencias en términos de sustancias y objetos, especialmente nuestro cuerpo, ya que nos permiten interpretar tales experiencias como entidades o sustancias uniformes. Una vez identificadas nuestras experiencias como entidades o sustancias, podemos referirnos a ellas, categorizarlas, cuantificarlas y por estos medios dilucidar sobre su naturaleza. La metáfora del computador como una posible explicación de la forma como funciona el pensamiento es un ejemplo de este tipo de metáforas.

#### METÁFORAS ESTRUCTURALES

Son aquellas que nos permiten no sólo usar conceptos de orientación, de referencia o de cuantificación, como lo hacen la metáfora espacial y ontológica respectivamente, sino también usar un concepto claramente delineado y altamente estructurado para construir y elaborar



otro(s) concepto(s). Un ejemplo que se discutirá más adelante, es la metáfora estructural de la traducción para explicar la naturaleza de la lectura.

Estos elementos: la definición, las funciones y la tipología de las metáforas, sirven de base para la descripción y explicación de los modelos de comprensión de lectura que se presentan a continuación.

#### MODELOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA QUE USAN METÁFORAS ESPACIALES

En esta sección se describen tres modelos que se han desarrollado cronológicamente y tienen como fundamento de la representación del proceso de comprensión de lectura una metáfora espacial básica: abajo-arriba. Estos modelos son: el “bottom-up”, el “top-down” y el “interactive”. En español se conocen, en el mismo orden, con el nombre de modelos de procesamiento ascendente, modelos de procesamiento descendente y modelos interactivos.

##### *Modelos de procesamiento ascendente (Bottom- Up)*

Estos modelos, utilizan una metáfora de orientación espacial abajo-arriba y se conocen en español como modelos de procesamiento ascendente. Según esta perspectiva, el lector decodifica la información del texto, en una secuencia o serie de etapas que parte de unidades menores que permiten la formación de unidades mayores. Por ejemplo, las letras permiten la formación de palabras, éstas a su vez, permiten la estructuración de la frase y dan origen a las oraciones. De acuerdo con este modelo, el reconocimiento de tales etapas o niveles por parte del lector, se hace en dicha secuencia y dirección, por lo que se consideran unidireccionales. Según este punto de vista, la decodificación de la información se genera desde abajo, a partir del texto, y es impulsado por los datos que hay en el texto, es decir, el estímulo impreso. Algunos autores como (Goodman 1967, citado por Eskey D. 1986), consideran que lo que se pone en juego son habilidades cognitivas de bajo nivel, de simple reconocimiento o nociones de sentido común. Por lo tanto, el papel que juega el lector es pasivo, ya que su trabajo se reduce al reconocimiento de formas, letras, palabras, frases, etc., moviendo los ojos de izquierda a derecha.

Sin embargo, es importante anotar que el conocimiento de los aspectos formales de la lengua a nivel no sólo del léxico o de la oración, sino también a nivel retórico y discursivo, es una parte fundamental del conocimiento, necesario en la comprensión de los textos objeto de lectura. No obstante, se debe tener en cuenta que la limitación del modelo ha sido la primacía que ha dado a los aspectos formales sobre otros componentes, el autor, los procesos mentales del lector, el contexto, etc., debido principalmente a que estos modelos de procesamiento ascendente han tenido una poderosa influencia de las orientaciones estructuralistas, tanto de la lingüística como de las teorías conductistas. Estas orientaciones tuvieron una marcada influencia de la Filosofía de la Ciencia e intereses dominantes dentro del contexto histórico en las que fueron desarrolladas. Así, durante dicho periodo el énfasis se hizo en eventos directamente observables y externos al individuo, y hubo poco interés por explicar los procesos mentales. Por ello, para los lingüistas estructuralistas los aspectos formales o gramaticales eran el componente central, es decir, el determinante. Por lo tanto, el modelo de procesamiento ascendente, como concepción de lectura, no se debe sobreenfatizar porque fácilmente podemos caer en la falacia que dice que “el significado está en el texto”, Spiro (1979), citado por Carrell (1992:109).

#### *Modelos de procesamiento descendente (Top-Down)*

El origen de estos modelos se remonta a los desarrollos y aportes de la Sicolingüística y la Psicología Cognitiva. Surgen como una reacción a las limitaciones de los modelos descritos previamente. Según esta perspectiva, el procesamiento de la información es de arriba hacia abajo. Es preciso destacar que en la metáfora espacial *arriba-abajo*, arriba equivale a las habilidades cognitivas, analíticas e interpretativas del lector (alto nivel), y mientras que *abajo*, corresponde a las habilidades cognitivas de bajo nivel que usa el lector para el reconocimiento de las letras, palabras, frases, etc.

De acuerdo con esta orientación, leer no es decodificar mecánicamente. Por el contrario, leer es interpretar. Y el papel del lector es activo. Para llevar a cabo la interpretación, él usa sus conocimientos previos, tanto los conocimientos lingüísticos como los conocimientos sobre la realidad. En este sentido, se trata principalmente

de un trabajo del pensamiento, o dicho en otros términos, lo que se pone en juego son las habilidades cognitivas de alto nivel: hipótesis, inferencias, predicciones, etc. Por lo tanto, el sentido del texto se genera desde arriba hacia abajo, en una sola dirección, o sea, a partir de procesos cognitivos de alto nivel y por las experiencias y los conceptos previos que posee el lector. Por ésta razón, estos modelos también se consideran unidireccionales.

Para los proponentes de estos modelos, la lectura es sólo incidentalmente visual, consideran que un buen lector deriva el máximo de significado a partir de una cantidad mínima de claves visuales (Smith 1982:12, citado por Eskey. D.E. 1986). Por ello, uno de sus aforismos preferidos señala que en los procesos de lectura lo que el cerebro le dice al ojo es más importante que lo que el ojo le dice al cerebro.

Este aforismo destaca la mayor valoración e importancia cultural que se concede a lo racional, es decir, esto se pondera al máximo, de allí que en la perspectiva de la metáfora de orientación espacial se pone en primer plano *arriba*, mientras que a lo meramente perceptivo, al sentido común o a lo mecánico se le da menor trascendencia, tiende a minimizarse, esto es, en la representación metafórica *abajo* ocupa un lugar secundario.

Esta perspectiva descendente, si bien reivindica el papel activo del lector, en la comprensión, interpretación y valoración del texto, a través de sus habilidades cognitivas de alto nivel, sus experiencias y conocimientos previos (lingüísticos, de contenido y sobre la realidad), desconoce de plano la importancia de los aspectos formales, los cuales, como se señaló previamente, también juegan un papel importante, en la medida en que la actividad de decodificación o reconocimiento de las formas es uno de los puntos de partida hacia la comprensión e interpretación del texto escrito.

De nuevo, aquí nos encontramos con el problema de la primacía, en este caso, de las habilidades cognitivas de alto nivel sobre los aspectos formales o gramaticales.

Esta polarización, expresada en el primer caso en los aspectos formales del texto y en el segundo caso, en las habilidades cognitivas de alto nivel del lector, se puede ver más equilibrada en los modelos interactivos que se discuten a continuación.

*Modelos interactivos*

Estos modelos se pueden considerar como la síntesis de los dos anteriores: el ascendente abajo-arriba y el descendente: arriba-abajo. Esta es una orientación balanceada, según la cual la comprensión depende tanto de la información expuesta en el texto, como de los conocimientos previos del lector. En otros términos, la comprensión se mueve en ambas direcciones abajo → arriba y arriba → abajo. (texto → lector, → lector texto). Como hemos señalado, esta representación metafórica de orientación espacial permite configurar un sistema de conceptos relacionados: arriba (hipótesis, predicciones, inferencias, etc.), abajo (reconocimiento perceptivo, mecánico, pasivo, entre otros).

Los modelos interactivos<sup>4</sup> asumen que las habilidades a todo nivel, ya sea lingüístico o cognitivo, están interactivamente disponibles para procesar e interpretar el texto. En su forma más simple, tales modelos incluyen las estrategias ascendentes y descendentes e incorporan las implicaciones de la lectura como un proceso interactivo, es decir, el uso del conocimiento previo, las expectativas, el contexto, etc., y al mismo tiempo tienen en cuenta el reconocimiento apropiado de letras, palabras y el concepto de automaticidad<sup>5</sup> en el procesamiento de tales formas.

Según los modelos interactivos, en el procesamiento del texto, los lectores usan el conocimiento de la lengua, de las convenciones del discurso y el conocimiento del mundo en general. Así mismo, reconocen que los lectores derivan un máximo de significado a partir de una información visual mínima (punto de vista del modelo de procesamiento descendente), pero consideran que las habilidades simples de identificación (orientación ascendente) continúan jugando un papel

---

4. Grabe (1992: 60) afirma que no existe un solo modelo interactivo, considera que hay cinco modelos que pueden ser útiles para comprender los procesos de lectura:

- a. Modelo de Activación Interactiva McClelland y Rumelhart (1981)
- b. Modelo Interactivo compensatorio Stanovich (1980)
- c. Modelo Bilateral cooperativo Taylor y Taylor (1983)
- d. Modelo de procesamiento automático Laberge y Samuel (1977)
- e. Modelo de eficiencia verbal Perfetti (1985-1986)

5. El concepto de automaticidad es el núcleo del modelo de procesamiento automático propuesto por LaBerge y Samuels (1977). Según Grabe, el procesamiento automático de las formas libera la capacidad cognitiva, lo cual permite pensar en el significado de lo que se está leyendo. Por lo tanto, su argumento es que los buenos lectores reconocen automáticamente la mayoría de las palabras.

importante en la buena lectura, en asocio con las habilidades complejas de interpretación. Por tanto, se requiere la metáfora interactiva para la interpretación de los textos. Los modelos interactivos consideran que quien lee con fluidez predice cuando lee, y obviamente, no lee palabra por palabra, pero también identifica formas gramaticales cuando lee. Este proceso de identificación de las formas es recíproco: se apoya en las predicciones semánticas apropiadas, pero al mismo tiempo ayuda a construir dichas predicciones.

Para el buen lector, el dominio de la predicción, no es la identificación de la palabra o la frase -formas lingüísticas que él puede simplemente identificar en mucho menor tiempo que si tuviera que predecirlas- sino divisiones más grandes y más significativas, a partir de las cuales deriva todo el significado del texto. Estos modelos interactivos han alcanzado un mayor refinamiento con la teoría de los esquemas, según la cual, la comprensión de un texto es un proceso interactivo entre el conocimiento previo del lector y el texto.

En términos generales, esta teoría considera que el proceso de interpretación está guiado por el principio que dice que todo "input" (información de entrada) se proyecta o se coteja con algunos esquemas existentes y que todos los aspectos de dicho esquema deben ser compatibles con el "input". Este principio da como resultado dos formas de procesamiento de la información: ascendente (impulsada por los datos del texto) y descendente (impulsada por los conceptos previos del lector). Según Rumelhart (1980, citado por Carrell, P.L. y Eisterhold 1992) ambas formas de procesamiento deberían ocurrir en todos los niveles de manera simultánea. Sin embargo, se debe advertir, para los propósitos pedagógicos, que la simultaneidad de dichos procesos se puede presentar principalmente en el caso de los lectores más experimentados y hábiles, que leen con mayor fluidez, y por lo tanto, perciben y decodifican de manera casi automática. Para los lectores con menos experiencia y menos fluidez, por ejemplo, quienes están en las primeras etapas de desarrollo del proceso, es claro que estas formas de procesamiento (ascendente y descendente) no son ni tan simultáneas, ni tan automáticas. Por ello, conviene preguntarse a qué tipo de lector se refiere el modelo y qué tipo de lectores participan en las prácticas pedagógicas reales.

Como se puede observar, cada uno de los modelos anteriores y su respectiva metáfora espacial destaca alguno de los componentes del acto de leer. En el primer caso, el énfasis se hace en la lengua como sistema i.e., sus distintos niveles, la palabra, la frase, la oración, etc (modelos de procesamiento ascendente). En el segundo modelo, el interés se centra en el papel del lector en cuanto participa con sus experiencias y conocimientos previos en la construcción del significado del texto (modelos de procesamiento descendente). Por último, se debe destacar que los modelos interactivos ven los dos componentes: -el texto y el lector- en una relación interactiva, a través de la cual se construye el sentido del escrito; y reconocen la relación de complementariedad entre dichos componentes.

En resumen, se puede decir que cada modelo presenta una perspectiva o mirada diferente de un mismo fenómeno. En cada caso se abre una ventana que nos permite observar una parte de dicho fenómeno. De allí para el modelo interactivo, el modelo ascendente y el modelo descendente no son mutuamente excluyentes, sino complementarios.

Sin embargo, si aceptamos que la lectura es un proceso complejo en el cual intervienen no sólo el autor, el texto, el lector, sino también el contexto socio-cultural en el cual aparecen los anteriores componentes y los mediadores del proceso el editor, el profesor, el crítico literario... el bibliotecólogo, (Peña L.B., 1990: 43), entonces podemos enriquecer el análisis, explorando la perspectiva de Larrosa J. (1996) quien hace un estudio de tres metáforas sobre la lectura: la del fármaco, la del viaje y la de la traducción. En este caso, el énfasis no recae estrictamente en el análisis sicolingüístico o cognitivo, sino en una serie de planteamientos críticos sobre el papel prescriptivo o normativo que la pedagogía ha jugado a lo largo de la historia en la actividad de la lectura como experiencia y formación.

#### LA METÁFORA DEL FÁRMACO

Esta es una metáfora ontológica, en la cual, como hemos dicho, se utiliza una sustancia como vehículo. Según Larrosa, esta metáfora se le atribuye a Platón, quien considera que el logos (el habla, la palabra, la razón) "es como un fármaco, como una medicina (y también un veneno) para el alma".

Por extensión, y en virtud de la función heurística, esta metáfora permite relacionar los conceptos de lectura y salud, dando origen a la metáfora alimenticia, la cual, a su turno, permite la clasificación de los libros por sus efectos en el gusto en: dulces, amargos, picantes, ácidos, etc. Así mismo, los fármacos anímicos dan origen a libros de distintos tipos: estimulantes, narcóticos, calmantes e irritantes, entre otros. En estas tipologías, se puede apreciar de nuevo, el carácter ambiguo tanto de las sustancias como de los libros: pueden ser un veneno o un antídoto; pueden ofrecer virtudes o peligros.

Otro elemento en común o base de esta metáfora que puede destacarse, para los propósitos del presente artículo, es el carácter prescriptivo que tienen las medicinas (fármacos) y la lectura.

En el primer caso, la prescripción puede ser interpretada como la autoridad, o sea el médico quien tiene el control sobre el paciente, en relación con el tipo de medicina que debe tomar, la dosis, la periodicidad con que debe ingerirla, etc. En el segundo caso, la autoridad está representada por el educador, quien tradicionalmente tiene el control sobre el educando en lo concerniente a la selección del tipo de texto que se debe leer, la secuencia, la extensión y la evaluación del mismo.

Por lo tanto, si se trata de una relación de poder vertical y tradicional, predomina la autoridad, el mandato, el carácter obligatorio, es decir, el superior quien ordena al subordinado qué debe hacer, para qué, cuándo y cómo lo debe hacer. Por el contrario, si hay una relación más horizontal, más participativa, donde el diálogo, la discusión y la interacción, sean el común denominador, entonces, podrán surgir acuerdos, consensos y negociaciones entre las partes.

En el caso de la lectura se trata de establecer una relación de poder menos asimétrica, en la cual se pueda construir un ambiente de aprendizaje activo donde los estudiantes, con el apoyo y la orientación del docente, puedan participar realmente en su formación personal y en su formación como lectores. Este ambiente también debería facilitar a los educandos el desarrollo de sus propios estilos cognitivos y metacognitivos de aprendizaje y debería permitirles la participación en el control sobre los ritmos (tiempos) de comprensión, de discusión y de evaluación de los textos de lectura. Se trata por lo tanto, de promover la autonomía, de tener en cuenta las diferencias individuales, o como ya

se ha dicho en distintos escenarios, la tarea urgente consiste en re-evaluar la tendencia homogeneizante de la escuela.

De este modo se podrán debilitar las jerarquías y construir una relación de poder pedagógico, menos prescriptiva y menos controlada. Habrá más oportunidad para incitar o seducir a la lectura, o para decirlo en términos de D. Pennac, "... ¿Y si en lugar de *exigir* la lectura el profesor decidiese de pronto *compartir* su propia dicha de leer? ¿La dicha de leer? ¿Qué es la dicha de leer? ¡Preguntas que suponen un famoso regreso a sí mismo, en efecto!".

#### LA METÁFORA DEL VIAJE

En este caso se utiliza el concepto de viaje no sólo para buscar una mejor comprensión sobre los procesos de comprensión de lectura, sino también para plantear algunas inquietudes en torno a las prácticas pedagógicas sobre dichos procesos.

El motivo del viaje aparece en diversos escenarios: está implicado en la idea de salvación, para lo cual se debe seguir un determinado camino; por ejemplo, en la literatura, particularmente en la narrativa: la novela de viaje; en la cultura, la idea de progreso, de conocimiento y de libertad se concibe como un viaje. Así mismo, la biblioteca ha sido metaforizada como un viaje a través de un laberinto en el cual hay que saber orientarse para no perderse.

El análisis crítico que ofrece Larrosa, con base en algunos trabajos de Montaigne, Descartes, Nietzsche, entre otros, consiste en presentar una visión de la lectura, metaforizada a través del viaje. Según este punto de vista, la lectura es una experiencia imprevisible, que no puede someterse a un estricto control, ni puede ser planeada como un experimento, ni puede estar asegurada de antemano. Por el contrario, debe ser una experiencia caracterizada por la aventura, el riesgo haciendo un recorrido por caminos desconocidos, e inciertos. El énfasis de la lectura como experiencia personal, Larrosa lo reafirma en los siguientes términos: "Si leer es como viajar y el proceso de la formación puede tomarse también como un viaje en el que cada uno deviene el que es, el maestro de lectura es un incitador al viaje. Pero un viaje tortuoso y arriesgado, siempre singular, que cada uno debe trazar y recorrer por sí mismo". Para Larrosa, leer es como viajar y viajar es como leer; es



seguir un itinerario a través de un conjunto de signos que hay que saber seguir apropiadamente para no extraviarse. Este viaje tiene una doble dirección: el viaje exterior o el recorrido por el texto y un viaje interior que transforma al viajero en otro distinto del que había partido.

Resulta pertinente discutir esta última perspectiva: el viaje interior, el cual transforma al lector, produce cambios en su interior, ya que desde el punto de vista de los propósitos de la lectura, las prácticas de la escuela, en general, se hacen con propósitos instrumentales o funcionales, dicho en otros términos se lee para acumular información. Desde esta misma perspectiva, Larrosa plantea, quizás de manera radical, que "... lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos a partir del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos. Si no es así no hay lectura...". Esta orientación nos ofrece la oportunidad para replantear el trabajo en el aula donde los propósitos de lectura no deberían ser estrictamente informativos, es decir, no deberían reducirse únicamente al consumo de *información*, sino que deberían apuntar también a la *formación* de ciudadanos que ponderen y practiquen valores éticos de excelencia: la tolerancia, el respeto por la diferencia, la justicia, entre otros. En fin, ciudadanos que sean lectores críticos y autocríticos, que puedan emprender por sí mismos su propio viaje.

#### LA METÁFORA DE LA TRADUCCIÓN

Según la clasificación de Lakoff y Johnson expuesta previamente, ésta es una metáfora estructural, ya que en ella se utiliza el concepto de traducción para explicar otro: los procesos de comprensión de lectura.

En la traducción están implícitas dos fases: una, es la transportación, es decir, llevar algo de un lugar a otro: del texto al lector, de una lengua a otra, o del que habla al que escucha. La otra es la transformación, esto es, la creación del sentido, a través de la cual al significado del texto original en la lengua fuente, se cambia o se le añade algo, trabajo que da como resultado la resignificación: la pluralidad o multiplicidad de sentidos, lo cual se refleja en el texto de llegada o la lengua receptora.

Desde esta perspectiva, Larrosa afirma que leer es traducir e interpretar es traducir. No obstante, es necesario, reiterar que tanto en la traducción como en la lectura están presentes dos niveles: uno, la

traducción o lectura literal y el otro, la traducción interpretativa, la cual tiene inherentemente el carácter transformante, mencionado antes. La traducción literal se conoce también como traducción gramatical porque dicha actividad se ocupa principalmente de las formas o estructuras: palabras, frases, oraciones, etc. Esta orientación, proviene de la influencia del estructuralismo y está ligada a la perspectiva ascendente, o "bottom-up", explicada atrás. La traducción interpretativa, en cambio, se apoya en los avances sobre el estudio interdisciplinario del lenguaje. Según Rodríguez (1995) dicha traducción está vinculada a los desarrollos de nuevas teorías, nuevas formas de análisis, particularmente el análisis del discurso según el cual se "busca el sentido, interpreta un texto, descubre su pluralidad, parafrasea, reformula, traduce dentro de la misma lengua, ubica a los participantes en un contexto discursivo con intenciones comunicativas".

Un aspecto que se debe destacar en la traducción (lectura) interpretativa es la pluralidad o multiplicidad de sentidos, ya que en las prácticas pedagógicas se pierde de vista este hecho, y consecuentemente, se desaprovecha la oportunidad para que los estudiantes puedan re-crear, re-significar o re-escribir críticamente el texto fuente. En este último caso, se puede explotar pedagógicamente la relación lectura - escritura, haciendo conscientes a los educandos de que cuando se lee o se escribe, se juega a los dos roles: escritor y lector.

Así mismo es preciso señalar, para los propósitos pedagógicos, que las dos fases de la traducción mencionadas: -transportación y transformación-, corresponden, en el primer caso a las habilidades cognitivas de bajo nivel: reconocimiento e identificación de las formas; y en el segundo, a las habilidades cognitivas de alto nivel: predicciones, inferencias, etc. Esta perspectiva de la metáfora de la lectura como traducción tiene coincidencias con los modelos interactivos, según los cuales en la construcción del sentido intervienen de manera recíproca ambos tipos de habilidades, o para decirlo en términos de la teoría, la traducción literal y la traducción interpretativa. Como ya se enfatizó, ambas habilidades o fases son importantes, es decir, tanto en la lectura como en la traducción, una no debería tener primacía sobre la otra. Por supuesto que la lectura no se puede reducir al simple reconocimiento de las formas, ni la traducción a lo literal. Estas son las primeras etapas de dichos procesos, que deben conducir a las etapas de interpretación, de

resignificación o de re-escritura. Algunos autores se refieren a estas etapas de manera simplificada, por ejemplo, (Llerena 1991:141) plantea dos etapas: 1) lectura comprensiva y 2) lectura interpretativa y crítica. Eskey (1986:6) postula dos subprocesos principales: 1) el de identificación y 2) el de interpretación, mientras que Pierre R. (1997:155) en una hipótesis de trabajo establece cinco niveles de literacia, los cuales tienen relación con los tipos de procesos presentes en el procesamiento de la información: son los siguientes 1) nivel de alfabetización, 2) nivel funcional, 3) nivel de literacia académica, 4) nivel de literacia crítica y 5) nivel de literacia creativa.

En términos generales, en las prácticas pedagógicas este orden se ha asumido de manera ortodoxa y rígida. Lo que ha llevado a un resultado desafortunado: el trabajo de lectura y escritura en el aula tiende a quedarse en los primeros niveles: el funcional y el informativo. El orden de estos niveles se debe asumir con mayor flexibilidad, se puede alterar o subvertir, de modo tal que la lectura-traducción crítica y creativa se promueva desde las primeras etapas, haciendo conscientes a los estudiantes de lo que alguna vez dijera Sterne L., citado por Iser W. (1987:176) "... ningún autor que comprenda los límites precisos del decoro pretendería pensarlo todo: el respeto más profundo que se puede rendir al entendimiento del lector es repartir este asunto amistosamente con él y dejarle algo que imaginar por su parte."

#### IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS E INVESTIGATIVAS

Del análisis y la discusión anterior, se pueden derivar las siguientes consideraciones:

- Los modelos sobre los procesos de comprensión de lectura descritos y sus correspondientes metáforas, no se pueden considerar ni como antagonicos, ni como excluyentes: cada uno de ellos, como se ilustra en el cuadro de la página 129, hace énfasis en uno u otro componente del acto de leer; cada modelo está construido desde una perspectiva o marco histórico particular. El modelo de procesamiento ascendente privilegia el factor *texto*; el modelo de procesamiento descendente destaca el componente *lector*, mientras que los modelos interactivos acentúan la interacción del *lector* con el *texto*. En el caso de las

metáforas del fármaco, el viaje y la traducción, se pone de relieve el papel que los *dispositivos pedagógicos* han jugado en el control de la lectura como experiencia y en el control del sentido. De manera más específica, la relación pedagogo-educando, que puede ser más o menos prescriptiva, tutelada o normativa, según la forma como se establezcan las relaciones de poder y control entre dichas partes.

- En este sentido, los anteriores modelos en un juego metafórico, destacan cierto factor de los procesos de comprensión de lectura, pero ocultan los otros<sup>6</sup>, por ello dichos enfoques se deberían ver, para los propósitos pedagógicos e investigativos, en una relación de complementariedad, mas que de incompatibilidad. Desde esta perspectiva múltiple, se trataría de construir un modelo de trabajo más holístico que explique de manera más integrada la relación entre los distintos componentes: el autor, el texto, el lector, el mediador y las creencias y prácticas culturales sobre la lectura. Desde luego que no se trata de una mera ilusión o una búsqueda inútil del modelo ideal, sino de asumir el gran reto de construir un modelo dinámico que pueda enriquecer la caja de herramientas conceptuales y permita orientar mejor la labor pedagógica y, al mismo tiempo, buscar la excelencia académica.

Por supuesto, el pedagogo-investigador puede concederse a sí mismo "la licencia" para aislar uno o varios de los factores mencionados, ya sea con propósitos metodológicos, investigativos o ambos, pero en ningún momento, debería perder de vista la visión de conjunto, la totalidad, por concentrarse exclusivamente en una de las partes. Dar prioridad a un solo componente, como es el caso de los modelos unidireccionales o a dos partes como en la relación bipolar texto-lector, puede llevar a una atomización o reducción de los complejos procesos de lectura. Como lo señala Bruner *op.cit.*: "Entender bien lo que algo "significa" supone alguna conciencia de los significados alternativos, que se pueden ligar a la materia bajo escrutinio, se esté de acuerdo con ellos o no".

---

6. Lakoff y Johnson, *op.cit.* afirman al respecto que la sistematicidad de la metáfora, la que nos permite comprender un aspecto de un concepto en términos de otro, necesariamente ocultará otros aspectos. La estructuración metafórica es parcial, no total. Si ésta fuera total, un concepto sería realmente el otro, no sería entendido en términos de otro concepto.

A MANERA DE CONCLUSIÓN<sup>7</sup>

A partir del análisis anterior, podemos señalar algunas conclusiones e implicaciones pedagógicas e investigativas, que muestran que:

- 1) Cada modelo y su correspondiente metáfora destaca sólo alguno de los componentes del acto de leer (contexto- autor- texto- lector- mediador), y por lo tanto, tiene limitaciones.
- 2) Cada modelo ha hecho aportes significativos tanto para la comprensión del fenómeno como para orientar la labor pedagógica.
- 3) Entre los modelos analizados (los psicolingüísticos y los pedagógicos) existe una relación de complementariedad, más que de exclusión.
- 4) El docente- investigador puede aislar alguno de los componentes del acto de leer, ya sea con propósitos metodológicos o investigativos, pero no debería perder la visión de conjunto del fenómeno.
- 5) Desde una perspectiva múltiple, se plantea la necesidad de construir un **modelo de trabajo holístico** que integre el acto de leer desde sus distintos componentes.

Por lo tanto, como pedagogos e investigadores, debemos ser conscientes del llamado que nos hacen (Samuels J.S. y Kamil M.L. 1992: 26)

*“...a medida que investigamos y estudiamos... los modelos, deberíamos plantear preguntas tales como, ¿este modelo describe adecuadamente tanto la lectura de principiantes como la lectura fluida? ¿este modelo describe la lectura a través de diferentes tareas y propósitos? ¿describe el proceso de reconocimiento de las palabras y el proceso de comprensión? ¿describe el proceso de lectura de diferentes materiales y en diferentes contextos? En este momento, ningún modelo puede dar cuenta de todo lo anterior. De ahí nuestra necesidad de estudiar los modelos cuidadosamente para saber qué pueden y qué no pueden hacer.”*

MODELOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

MODELO	TIPO DE METÁFORA	FOCO	CONTRIBUCIONES	LIMITACIONES
1. Procesamiento Ascendente "Bottom-up"	Orientación espacial Abajo → arriba Texto → lector	El texto	Reconoce la importancia del texto y las estructuras gramaticales.	Ignora las contribuciones del lector en la construcción del significado. Unidireccional.
2. Procesamiento Descendente "Top-down"	Orientación espacial Arriba → abajo lector → texto	El lector	Destaca el papel activo del lector: Sus esquemas, experiencias y conocimientos previos.	Resta importancia al texto y a las operaciones cognitivas de bajo nivel, Unidireccional.
3. Interactivo	Orientación espacial Arriba ↔ abajo lector ↔ texto	La interacción Texto ↔ lector	Pone de relieve la interacción Entre el lector y el texto.	No tiene en cuenta los aspectos socio-culturales e ideológicos.
4. Lectura como Formación y experiencia	Fármaco (ontológica)	La relación Pedagógico-educando	Promueve el debate sobre la Formación lectora, en cuanto es controlada y es prescriptiva.	No hay referencia a los aspectos psicolingüísticos de los procesos de lectura.
5. Lectura como Formación y experiencia	Viaje (estructural)	La relación pedagógico-educando	Fomenta la discusión sobre el Papel normativo que han jugado Los aparatos pedagógicos en la formación de lectores.	El énfasis se hace sólo en el aspecto pedagógico. No hay integración con otros factores: texto, lector.
6. Lectura como Formación y experiencia	Traducción (estructural)	La creación y la pluralidad de Sentidos	Enfatiza la multiplicidad de Sentidos en la interpretación De los textos y la relación lectura – escritura.	No destaca los procesos cognitivos, ni los conocimientos previos del lector.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDRE, Th. y PHYE G.D. 1986. *Cognitive Classroom Learning. Understanding, Thinking and Problem Solving*. Academic Press. Inc., San Diego. California.
- ANTHONY, E.M. 1972, "Approach, Method and Technique", en *teaching, English as a Second Language*, Tata McGraw Hill, Publishing Company, Bombay, New Delhi.
- BAENA, L.A. 1980. "Lingüística, Orientaciones Lingüísticas y Metodológicas", en *Lenguaje* No. 11 Cali, Universidad del Valle.
- BRUNER, J. 1997. *La Educación, puerta de la cultura*, Visor Dis., S.A., Madrid, traducción de Félix Díaz.
- CARRELL, P.L. 1992. "Some causes of text-boundedness and Schema interference in ESL reading", en *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press. USA.
- CARRELL, P.L. y EISTERHOLD, J.C. 1992. "Schema theory and ESL reading pedagogy" en *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press.
- DUBIN, F. et al 1986. *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. Addison. Wesley Publishing Company, Inc.. U.S.A.
- ESKEY, D. 1986. "Theoretical Foundations". en *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*, Addison- Wesley Publishing Company, Inc.
- GIEVE, S. y MAGALHAES, I. 1994. *On Empowerment*. In centre for Research in Language Education, Occasional Report. 6: Power, Ethics and Validity. Lancaster University.
- GRABE, W. 1992. Reassessing the term "interactive", en *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press.
- ISER, W. 1987, *El acto de leer*. Taurus Ediciones, Madrid.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. 1980, *Metaphor We Live By*, The University of Chicago.
- LARROSA J. 1996, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Laertes S.A. de Ediciones, Barcelona.
- LLERENA, R., 1991, *Lengua Materna*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- ORTONY, A. 1980, "Metaphor", en *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Spiro, Bruce, Brewer (eds) New Jersey: Hillsdale.
- PENNAC, D. 1997, *Como una novela*, Editorial Norma S.A., Santafé de Bogotá, 3ª. Edición.
- PEÑA, L.E. 1990, *La Lectura en cinco movimientos*, Memorias I Foro sobre El Libro y La Lectura en Cali. Imprenta Universidad del Valle.
- PIERRE, R. 1997. "Saber leer hoy: de la definición a la evaluación del saber-leer", en *La Lectura*. Traducido por Tenorio I.C. Editoras: Rodríguez E. y Lager, E. Editorial Universidad del Valle. Cali.
- PONTEROTTO, D. 1994, "Metaphors We Can Learn By", en *Forum* Vol. 32. No.3

- RODRÍGUEZ, E. 1995, "La traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera", en *Lenguaje* No. 23. Cali, Universidad del Valle.
- SAMUELS, S.J. y KAMIL, M.L. 1992, "Models of the reading process", en *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press. USA.
- WEAVER, R. 1967. *A Rhetoric and Handbook*. Holt, Rinehart y Winston. New York.