

## El comentario léxico del texto literario en la enseñanza de la lengua española

### The lexical commentary of the literary text in the teaching of the Spanish language

#### Resumen

El comentario de texto tradicional de corte estructuralista, pese a su intención de ligar forma y contenido en su interpretación, no responde a la idea de coherencia interna del texto y, por lo mismo, falla desde el punto de vista didáctico. En este trabajo se propone un método de comentario basado en las conexiones léxicas del texto que es más fiel al principio de coherencia que lo determina. Se exponen distintos ejemplos de comentario de imágenes para explicar que la lectura gestáltica y la tipográfica tienen en común el mecanismo de comprensión desde los aspectos más sobresalientes a los menos destacables. Algunos ejemplos de comentario léxico de textos literarios explican cómo para entender el texto hay que dominar bien la lengua española y cómo el texto literario, recíprocamente, sirve para enseñar lengua.

#### Palabras Clave

Comprensión, texto literario, léxico, didáctica de la lengua, lectura gestáltica, comentario de texto.

#### Abstract

The traditional structuralist text commentary, despite its intention to link form and content in its interpretation, does not respond to the idea of internal coherence of the text and, therefore, fails from a didactic point of view. In this paper we propose a method of commentary based on the lexical connections of the text that is more faithful to the principle of coherence that determines it. Different examples of image commentary explain that the gestalt and typographic reading have in common the mechanism of understanding from the most outstanding aspects to the less remarkable ones. Some examples of lexical commentary on literary texts explain how to understand the text one must master the Spanish language well and how the literary text, reciprocally, serves to teach Spanish language.

#### Key words

Comprehension, literary text, lexicon, language teaching, gestalt reading, text commentary.

## 1. Introducción

El comentario de texto literario ha sido una práctica habitual en la enseñanza de la literatura en la etapa escolar de Enseñanza Secundaria y Bachillerato. Es cierto que en los últimos años el estudio del texto literario ha perdido, desgraciadamente, fuerza y la formación literaria se ha centrado más en el conocimiento de la historia de la literatura y no tanto en la lectura de los textos. Las razones de este cambio en la didáctica se vienen achacando desde la implantación de la LOGSE en 1990 a la integración en una misma asignatura de la lengua española y la literatura, con su consecuente falta de tiempo para el estudio de la segunda y la mayor relevancia otorgada al desarrollo de la comprensión de textos de modalidades más frecuentes o útiles en la realidad de los estudiantes (Martín Vegas 1998). No obstante, y a pesar de la reducción de la práctica, el comentario de texto literario tiene una validez innegable para la comprensión del texto y, por este motivo, merece ser revisado como ejercicio didáctico enriquecedor. De esta forma, vamos a replantearnos su utilidad, a revisar su metodología más extendida y a proponer un nuevo modelo en pro de su eficacia y de la eminente necesidad de trabajar la comprensión lectora en las aulas.

El texto literario comparte con cualquier otro acto comunicativo verbal el código; en el caso que vamos a tratar, la lengua española. El contexto de emisión y recepción (junto con su emisor, destinatarios y receptores reales y potenciales), así como otros rasgos ligados al canal, condicionan el mensaje literario y precisan conocimientos históricos y estéticos para su comprensión. Por eso, el conocimiento de la historia de la literatura es fundamental para entender bien el texto. Pero el mensaje en sí mismo, cifrado en la misma lengua española (aunque quizás en distinta modalidad sincrónica o diacrónica) que otro tipo de textos, necesita el mismo proceso de desciframiento para ser entendido. Es decir, para comprender el texto literario sería necesario el mismo método de comentario que puede servir para la comprensión de un texto periodístico, administrativo o científico. El texto literario prioriza en su identidad la función poética del lenguaje, no tan relevante en otro tipo de actos comunicativos. Pero la propia función poética se debe a la misma configuración del código, en su forma y en su significado. Es decir, que las diferencias entre el texto literario y otro tipo de textos son graduales, no sustanciales: usan el mismo código, con intencionalidades distintas pero no necesariamente opuestas que se reflejan en el uso de la lengua, y se atienen a parámetros de emisión, contexto y recepción comprensibles para el lector en función de su cultura. Esto significa que, desde la didáctica, es posible desarrollar un método de comentario válido para la comprensión de cualquier tipo de texto por su capacidad de resaltar las diferencias lingüísticas que gradúan la distancia comunicativa que marca cada modalidad textual.

Si realmente se ha dejado de estudiar el texto literario en las aulas con la intensidad de las épocas anteriores a la LOGSE porque se considera que es más importante trabajar la lengua española y su comprensión en textos más frecuentes que los literarios, un modelo de comentario lingüístico aplicado al texto literario tendrá la doble utilidad del ejercicio de comprensión y del ejercicio de aprendizaje de la lengua española, que es la que se necesita conocer para entender el texto literario. Así, la integración de la enseñanza de la lengua en la literatura y al revés se podrá llevar a cabo de forma tan natural como que la literatura es una expresión lingüística y que la comunicación lingüística está llena de expresiones literarias. Claro está, siempre partiendo de la idea de que el comentario de texto es un instrumento metodológico útil.

## 2. ¿Qué interés tiene el comentario de texto?

Cuestionar la utilidad del comentario de texto no tendría sentido si no fuera porque, siendo una práctica extendida en la didáctica del texto, los niveles de comprensión lectora en escolares son estadísticamente bajos (OECD, informe PISA 2015).

La obra *Cómo se comenta un texto literario* de Correa Calderón y Lázaro Carreter ha sido desde su primera edición el gran referente pedagógico sobre el que se han basado la mayor parte de métodos de comentario seguidos en escuelas, institutos y universidades<sup>1</sup>. En la introducción de esta obra los autores definen el término *comentario de texto* como "explicación del texto", ya que el objetivo del ejercicio de comentario es la comprensión del texto en su dimensión formal, semántica y referencial. De esta manera, aunque sin ninguna alusión a la semiótica, plantean un método que analiza todos los componentes de los signos que forman el discurso: el *signans* (la señal, la forma) y el *signatum* (el significado), en relación con el referente externo (el mundo cultural en que fue creado el texto). Conocer (y explicar) los signos que componen el texto permite entender el valor del propio texto como unidad comunicativa.

A partir de este planteamiento, el método de comentario se ha desarrollado con modificaciones más o menos fieles al original como un esquema de análisis con una estructura preestablecida. El análisis descompone el texto examinando los aspectos puramente formales (medida, rima y estrofa, si se trata de un poema; elementos rítmicos que afectan a la forma como repeticiones de fonemas, palabras o estructuras sintácticas, tanto si trata de un texto en verso como en prosa...), los aspectos relacionados con el contenido (tema, subtemas, propósito comunicativo, semántica del léxico...), los aspectos que relacionan forma y contenido (estructura temática en relación con la distribución formal en estrofas o párrafos, valor semántico de los elementos formales rítmicos...), el contexto en que fue creado el texto y que afecta al propio mensaje (época, autor, corriente estética...) y una valoración subjetiva (lo que el texto aporta emocional o intelectualmente al estudiante).

El análisis es muy completo y llega a ser incluso, en muchos manuales, muy exhaustivo, pues se enumeran en cada apartado los rasgos que hay que analizar, los tipos de figuras literarias que pueden darse y el significado que pueden tener<sup>2</sup>. El éxito pedagógico de un modelo de comentario estructuralista de estas características se debe a que es muy pautado y tanto profesores como estudiantes saben en todo momento qué deben hacer para analizar: ir buscando progresivamente en cada apartado si existen esos rasgos en el texto e ir rellenando espacios con la redacción del comentario. El método sirve para tomar conciencia de los rasgos lingüísticos que caracterizan los textos y de cómo componen un significado. Sin embargo, pese a las ventajas que tiene esta toma de conciencia para muchos estudiantes a largo plazo, el análisis no deja de ser fragmentario, pues, aunque

<sup>1</sup> La primera edición de 1957 se tituló *Cómo se comenta un texto en el bachillerato*. Pero a partir de la novena edición de 1971 pasa a titularse *Como se comenta un texto literario*. Ha habido hasta hoy más de treinta ediciones y numerosas reimpressiones.

<sup>2</sup> Por ejemplo, Regalado (1985). Otros métodos de éxito, como el de Díez Borque (1977), cambian el orden en el análisis y primero tratan el contenido y después la forma. Díez Borque estructura su análisis en cinco etapas: I. Etapa externa. Aplicación de conocimientos previos (caracterización global, género literario...), II. Etapa del análisis del contenido (autor, argumento, estructura, tema), III. Etapa del análisis de la forma (plano fónico, morfosintáctico y semántico), IV. El texto en cuanto comunicación literaria en sociedad y V. Conclusión y crítica personal.

cualquier autor de método de comentario insiste en la necesidad de ligar forma y contenido, en la práctica el comentario se reduce a una enumeración de rasgos casi aleatorios no entendidos en la unidad del texto. Este tipo de método, tan bien encaminado por sus creadores, no ha logrado facilitar la comprensión como se merece y mucho menos ha conseguido que la gran parte de los estudiantes sean capaces de comentar (explicar) el texto en un discurso tan coherente como el propio texto original.

Ante esta situación, en este trabajo se defiende un método de comentario diferente centrado principalmente en el léxico y más fiel, desde un punto de vista metodológico, al principio de coherencia que rige todo texto (el comentado y el elaborado en el comentario)<sup>3</sup>.

### 3. Fundamentos para un comentario léxico

La propuesta de un tipo de comentario léxico que sirva como acercamiento a la comprensión del texto literario nace de la necesidad de indagar sobre el proceso de creación y el proceso de aprehensión. El método analítico de corte estructuralista tiene beneficios pedagógicos porque exige seguir un orden de reglas, pero su fragmentarismo va en contra del principio de coherencia que rige el texto, lo que supone que haya buenos estudiantes analistas pero incapaces de comprender el sentido último del texto, que analizan pero no conciben el sentido unitario. De este modo, un modelo de comentario basado en la organización del léxico en el texto, en las conexiones formales y semánticas que se crean en el discurso y que le confieren unidad, parece que es más fiel a la coherencia y que permite, en el mismo análisis, no perder de vista que el texto es una unidad comunicativa. El objetivo final es que el método de comentario ayude a entender el texto en su mayor dimensión.

Así como el comentario tradicional se basa en la teoría modular de la gramática (el estructuralismo), este comentario léxico se fundamenta en las teorías lingüísticas no modulares que nacen por oposición a la tradición a partir de los años ochenta (teoría fonológico-morfológica de Bybee (1985), la teoría analógica de Skousen (1989), la teoría conexionista de Daugherty y Seidenberg (1994), por ejemplo). La teoría tradicional modular defiende la idea de que el lenguaje se estructura en nuestro cerebro en varios componentes: fonológico, morfosintáctico, léxico y semántico, según el estructuralismo europeo; formas subyacentes y reglas fonológicas, según el generativismo inicial. Pues bien, frente a esa idea modular, surgen nuevas teorías que sostienen la idea de que la gramática se construye sobre un mecanismo sencillo de cognición que se basa en el establecimiento de conexiones entre elementos similares. De este modo, solo existen palabras almacenadas que se encuentran interconectadas según rasgos de similitud (rasgos semánticos y formales compartidos) formando una gran red cuya activación varía en función del uso que hace de la lengua cada hablante. Las representaciones léxicas y la morfología (las reglas de formación de palabras) no son compartimentos separados de la gramática, pues los

<sup>3</sup> Las ideas básicas de este modelo de comentario han sido desarrolladas en Martín Vegas (1999, 2000 y 2006). En el presente trabajo se incide, con distintos ejemplos literarios, en la validez del modelo para la enseñanza de la lengua, cuyo aprendizaje redundará en la comprensión del texto literario.



mecanismos morfológicos surgen de la intrínseca organización del léxico, del tipo de conexiones que ligan las palabras, de su fuerza léxica y del factor frecuencia, según terminología de Bybee.

Esta concepción de un léxico mental almacenado en redes de conexiones fundamenta nuestro tipo de comentario de texto, pues tanto el reconocimiento del léxico para la comprensión del texto como la selección del léxico para la expresión discursiva se centran en la descodificación o codificación de las redes léxicas que conforman la coherencia del texto. El proceso de comprensión de un texto consiste en entender las relaciones semánticas y formales que desarrollan el significado del discurso y su estilo. El proceso de expresión tiene que ver con la selección del léxico en función de sus peculiaridades semánticas y formales, que tienen entidad por su relación con otras palabras. Es decir, cuando se usa una palabra, se selecciona entre otras que pueden aparecer en su lugar y con las que guarda un tipo de conexión; de ese modo, la elección de una forma frente a otras posibles constituye un valor específico en la comunicación. Veamos como ejemplo la red del cuadro 1 en torno a la palabra *casa*.

<b>casa</b>	1 Nos vemos en mi <b>casa</b>	6 Nos vemos en <b>tu</b> casa
	2 Nos vemos en mi <b>residencia</b>	7 Nos <b>juntamos</b> en mi residencia
	3 Nos vemos en mi <b>hogar</b>	8 Nos vemos en mi <b>añorado</b> hogar
	4 Nos vemos en mi <b>local</b>	9 <b>Te veo</b> en mi local
	5 Nos vemos en mi <b>pueblo</b>	10 Nos vemos <b>por</b> mi pueblo

**Cuadro 1.** Conexiones a partir de *casa*

En la primera columna, tenemos una serie de palabras en negrita que guardan relación con *casa* y que podrían aparecer en la misma cadena sintáctica. El proceso de selección entre cada una de las palabras hace que el mensaje (el significado) difiera en cada caso. La mayor o menor similitud entre las palabras depende del número de rasgos compartidos, de la naturaleza de esos rasgos y de la frecuencia de las palabras. *Casa*, *residencia* y *hogar*, están más próximas entre sí que *casa*, *local* y *pueblo*. Todas comparten el significado de 'lugar', pero las tres primeras, además, comparten el significado de 'lugar donde se vive en familia o individualmente'. La elección entre las palabras de conexión más fuerte y las de conexión más débil cambia sustancialmente el mensaje. Pero también la elección entre las palabras de las frases 1, 2 y 3 tiene un valor comunicativo. La palabra *residencia* comparte muchos rasgos semánticos con *casa*, igual que *hogar*, y, de hecho, pueden ser perfectamente intercambiables en un discurso donde se quiera exclusivamente resaltar el lugar donde se vive. Sin embargo, utilizar la palabra *residencia* y no *casa*, o bien *hogar* y no *casa*, tiene un valor comunicativo gracias a las conexiones entre ellas, a los rasgos que comparten y a los que no: se usa *residencia* conscientemente porque no se considera 'casa particular', en el sentido de 'residencia de estudiantes', o porque es más que una casa común, en el sentido de 'mansión, casa de gente rica'; igualmente, se usa *hogar* porque se quiere resalta el valor entrañable y confortable que puede no tener la palabra *casa*. Son las relaciones entre las palabras, en este caso semánticas, las que dan un sentido u otro al mensaje. La frecuencia de la palabra *casa*,

frente a *hogar* o frente al uso mucho más restringido de *residencia*, es relevante pues se resalta el valor semántico de cualquier otra palabra con semas compartidos que se utilice en su lugar.

En las oraciones de la segunda columna, la red de conexiones afecta a otras palabras. La variación en el mensaje de las oraciones 1 y 6 reside en el posesivo de *casa*. La diferencia semántica en las oraciones 2 y 7 reside en el uso de dos verbos que, en ese contexto, comparten muchos semas; no obstante, en 7 se resalta la idea de compartir la compañía un tiempo, algo no necesariamente inherente a la idea de 'verse' de la oración 2. Añadir un adjetivo a *hogar* en 8 aporta emotividad al propio significado del sustantivo. En 4 y 9 hay un cambio de pronombre que no afecta a la realidad, porque en ambos casos las dos personas se ven; sin embargo, el uso del pronombre en singular implica una intencionalidad por parte del emisor que no aparece cuando se usa el pronombre recíproco: se focaliza la acción de ver en un deseo o intención del sujeto hacia la otra persona. Por último, el cambio de la preposición en 5 y 10 varía mínimamente el mensaje pero la imprecisión de *por* puede marcar cierta diferencia al referirse a 'la zona de'.

La cuestión es que cuando el emisor selecciona una palabra en su discurso, se activan las conexiones más cercanas dando valor al uso de una forma frente al resto de palabras con las que está conectada y que podrían haber aparecido en su lugar. La entidad de una palabra se reconoce en función de sus conexiones con otras y este reconocimiento permite comprender el mensaje. Por eso, el comentario de texto centrado en el léxico debe interpretar las conexiones de las palabras con formas ausentes y también las conexiones entre las palabras del texto, pues las relaciones léxicas dan coherencia y cohesión al discurso.

#### 4. La coherencia del texto

Un texto es coherente cuando todos los signos lingüísticos que lo constituyen están interconectados semánticamente en torno a una unidad temática. Por eso, independientemente de la caracterización del texto, todo discurso se forma con unidades léxicas relacionadas con una o varias ideas que responden a un objetivo comunicativo. Más allá de la semántica denotativa, las relaciones léxicas creadas en el texto son también formales; de este modo, el discurso tiene un estilo que también tiene un valor comunicativo (con un carácter sociolingüístico, con el predominio de alguna función comunicativa del lenguaje...).

Lozano, Peña-Marín y Abril (1989) señalan cuatro tipos de coherencia:

- 1) La global, que constituye el tema del texto.
- 2) La superficial, que la forman los deícticos (referencias internas), la correlación de tiempos verbales, los elementos copulativos, los conectores, los marcadores discursivos y el orden de las palabras.
- 3) La interna, que se debe a las recurrencias de unidades de contenido o categorías semánticas.
- 4) La pragmática, que depende de la competencia cultural del receptor, capaz de ligar el mensaje del texto con sus conocimientos previos sobre el tema.

Comprender el texto es entender la constitución de su coherencia. Y, hasta cierto punto, el método de Correa y Lázaro pretende en sus distintas fases descifrar los distintos tipos de coherencia (ver cuadro 2).

Fases del comentario de Correa y Lázaro	Tipos de coherencia
1) Lectura atenta del texto	
2) Localización	→ coherencia pragmática
3) Determinación del tema	→ coherencia global
4) Determinación de la estructura	
5) Análisis de la forma partiendo del tema	→ coherencia superficial
6) Conclusión	

Cuadro 2. Modelo de comentario tradicional y tipos de coherencia

La coherencia interna, determinada por las repeticiones semánticas, no se contempla en el método de comentario tradicional. Es cierto que la coherencia global, que tiene que ver con la unidad temática del texto, se debe a la coherencia interna, es decir, a las relaciones de significado que mantienen las distintas partes del texto desarrollando una progresión en la idea principal. Pero se puede decir que no hay alusión explícita en este tipo de análisis de texto a la coherencia que, desde el punto de vista semiótico, es fundamental en la configuración del discurso como unidad comunicativa. Las conexiones semánticas son prioritarias en la coherencia de un texto y el léxico es, desde esa misma perspectiva comunicativa, el signo primordial. Las recurrencias semánticas identificadas en el léxico permiten que un texto sea transparente, pues la conexión entre los términos aclara su significado (Dressler 1989, cap. 4). Los semas más recurrentes en el léxico indican el tema o aspecto del tema más relevante. Igualmente, las conexiones léxicas permiten que el texto sea diagramático, es decir, que exista una relación biunívoca entre significante y significado y no haya ambigüedad en la comprensión. Sin duda, las recurrencias léxico-semánticas de un texto son el factor responsable de su transparencia comunicativa.

Teniendo en cuenta la relevancia del léxico en la comunicación, su importancia en la elaboración y comprensión de un discurso, su determinación en la coherencia interna de un texto que, a su vez, es la base de la coherencia global, superficial e incluso pragmática, vamos a ver a continuación algunos ejemplos de comentario no modular aplicados, en primer lugar, a la lectura de imágenes y, en segundo lugar a la lectura literaria. Los primeros ejemplos con imágenes ayudan a entender la eficacia de un tipo de comentario que explica el texto desde las formas más sobresalientes a los detalles menos destacados, desde los semas más importantes a los menos. Los ejemplos con textos literarios explicarán un modelo de comentario no modular que sirve para entender el texto literario y que sirve para aprender lengua española, porque solo dominando la lengua se puede comprender cualquier tipo de texto lingüístico. El método de comentario es el mismo en ambos tipos de textos: se basa en las conexiones semánticas (de imágenes o léxicas) y en el factor frecuencia (de reiteración o de prominencia).

## 5. Comentario no modular de imágenes

La lectura de imágenes se dice que es gestáltica porque consiste en ir analizando núcleos de atención. Cuando nos presentan una imagen, en el primer golpe de vista adquirimos una impresión general a partir de los elementos que más llaman la atención bien por estar en un primer plano, ser más grandes, tener un colorido llamativo, etc. Supuestamente esa primera impresión identifica el tema principal de la imagen. A continuación, nuestra atención se va fijando en centros de interés menores, que destacan menos, de una manera fragmentaria: primero nos fijamos en lo que llama más la atención por la razón que sea y seguimos observando el resto de la imagen sin un orden de visualización preestablecido. El recorrido de la vista por la imagen puede estar dirigido por el creador, si marca puntos más o menos sobresalientes para guiar la atención del visionado, o puede depender totalmente de los sujetos en función de esa experiencia personal subjetiva que en términos de coherencia textual se definiría como coherencia pragmática. Veamos un ejemplo con la imagen 1.



Imagen 1. Fotograma de la serie de TVE *Cuéntame cómo pasó*<sup>4</sup>

La lectura de esta imagen fija comienzo por la figura central, situada en primer plano como protagonista de la escena. El personaje destacado está al teléfono, con la mirada hacia abajo, con cara de expectación centrado en lo que le dicen al otro lado del cable telefónico. Este personaje está rodeado de otras personas situadas detrás o al lado cuyas miradas se focalizan en él. Cuando los espectadores pasamos del primer foco de atención (el personaje del teléfono) a su entorno, volvemos a centrarnos en el centro de la escena, pues todas las miradas de los personajes conducen al mismo punto. A su vez, existe una sintonía entre las caras de preocupación de todos ellos, que esperan, como el personaje principal, las noticias que llegan a través del teléfono. El tercer punto de atención se dirige al fondo de la imagen, donde vemos la decoración de un espacio que, por su mobiliario y por el vano, parece ser el salón de una vivienda. El significado de la escena se resume, yendo de lo más destacable a lo menos y teniendo en cuenta la conexión de todas sus partes, en la expectación de unas personas en un ambiente doméstico ante las noticias que uno de ellos está recibiendo por teléfono.

<sup>4</sup> Temporada 15, capítulo 272, minuto 36:41.



Centros de atención	Conexiones
1º Un chico escucha al teléfono	Cara de preocupación del personaje central y de los demás
2º Las personas de alrededor están atentas a lo que el chico oye por el teléfono y esperan sus noticias	Las miradas expresan concentración y se dirigen al personaje principal, que es el que recibe la noticia del teléfono
3º Están en el salón de una vivienda	Ambiente doméstico: el mobiliario, el teléfono, la ropa y la estética de los personajes... es propia de los años ochenta en España

Cuadro 3. Resumen-comentario del fotograma de *Cuéntame...*

La comprensión de la imagen se completa si se conoce el contexto en que se desarrolla la escena: la familia Alcántara está esperando la noticia sobre el paradero de uno de los hijos, Tony, al que creen posible víctima de un accidente mortal en Tánger.

La lectura tipográfica, a diferencia de la lectura gestáltica, es lineal, es decir, no hay focos de atención sino que se comienza a leer de arriba abajo, línea a línea y párrafo a párrafo, de izquierda a derecha. No obstante, la difusión actual de textos escritos a través de internet, ha acercado enormemente la lectura tipográfica a la gestáltica, pues los textos se mezclan con imágenes y se estructuran en distintos tipos de letra que llaman la atención al receptor priorizando su lectura. Vemos un ejemplo con la imagen 2.

Imagen 2. Lectura tipográfica en un periódico digital<sup>5</sup>.

Cuando el lector accede a una noticia periodística como la de la imagen 2, su atención se centra en primer lugar en la imagen y en el título de la noticia, escrito con letra negrita y de un tamaño superior al resto del texto.

<sup>5</sup> Montaje a partir de [https://elpais.com/internacional/2017/03/22/actualidad/1490194314\\_103355.html](https://elpais.com/internacional/2017/03/22/actualidad/1490194314_103355.html)

La conexión entre los dos focos más destacados de la noticia es muy fuerte: en la imagen vemos la atención de los servicios sanitarios y policiales a un herido y el título nos desvela que esa situación de la fotografía ha sido provocada por un atentado terrorista, se ha llevado a cabo en Londres y ha tenido graves consecuencias en vidas humanas. La lectura se sucede de arriba abajo con cambios de tipos de letra, donde los más destacados por su tamaño o color pueden ser leídos en primer lugar si se realiza una lectura superficial que da una idea general del contenido sin necesidad de realizar la lectura completa de la noticia. La combinación de lectura gestáltica y tipográfica en un texto periodístico requiere para su comprensión entender las conexiones entre texto escrito e imagen, entre la idea principal (título, subtítulo, imagen) y las secundarias (entresacados, pie de foto, cuerpo del texto), que explican o detallan la idea principal.

El fotograma (imagen 3) de la película *Psicosis* (Hitchcock 1960) explica muy bien el proceso de comprensión de una imagen guiado por los centros de atención sobre los que se focaliza la vista del espectador.



Imagen 3. Fotograma de *Psicosis*<sup>6</sup>

La percepción de la figura y el fondo, del primer plano y del segundo plano, y de las conexiones entre ambos, permite extraer la idea principal y las secundarias, el tema y los subtemas, lo relevante y lo accesorio. En la imagen 3, Janet Leigh, que interpreta el personaje de Marion, es la protagonista del fotograma (primer plano, primer centro de atención). Vemos un primer plano del rostro de una mujer que conduce un automóvil, pero nos llama la atención que no mira a la cámara sino que su mirada se desvía a la derecha. Como sabemos que conduce un coche porque en ese primer plano se ven sus manos al volante, entendemos que está mirando por el espejo retrovisor del coche. De este modo, la mirada del espectador conecta con el fondo de la imagen, con el coche que va detrás de nuestra protagonista en la carretera. La conexión de la figura (tema principal/protagonista) y el fondo (carretera con otro coche circulando detrás) se produce gracias a la dirección de la mirada de Marion. El hecho de que esté pendiente de lo que sucede detrás, unido a su cara de preocupación, nos permite interpretar la escena ligada a una huida y al temor a ser seguida. Si conocemos el contexto de la secuencia (coherencia pragmática) comprendemos mejor la escena: ella huye con un dinero robado, conduce hasta la noche, aparca junto a la carretera para dormir, un policía la despierta por la mañana, se pone nerviosa, el patrullero tiene ciertas sospechas y la sigue por un tiempo intensificando la intranquilidad

<sup>6</sup> Recuperado en <http://www.lasmejorespeliculasdelahistoriadeltcine.com/2014/09/psicosis-1960-la-locura-deanthony.html>

de Marion. Lo más relevante en la lectura de la imagen 3 es la figura del personaje central, pero su mirada conectando con el segundo plano explica cómo lo accesorio afecta al tema central, cómo el posible seguimiento de un coche patrulla es la causa de la preocupación de la mujer.

La importancia que tienen los segundos planos en la interpretación de los primeros, la importancia de las ideas secundarias para explicar el tema principal, la importancia del fondo para entender la figura, se expone perfectamente en el vídeo promocional contra el uso de armas en Estados Unidos creado por la asociación Sandy Hook Promise (2016)<sup>7</sup>. Este vídeo cuenta la historia de un adolescente que, aburrido en la biblioteca del instituto, se comunica con escritos sobre la mesa con una chica cuya identidad desconoce. Intrigado por conocer a la chica que responde a sus breves comentarios, observa a su alrededor en la biblioteca, por los pasillos, en la red social de los compañeros del instituto... Los espectadores seguimos su historia centrando nuestra atención en él y sin darnos cuenta de los segundos planos. Hasta que en la última escena, cuando los dos chicos se conocen casualmente en la fiesta de final de curso, aparece en el fondo, en un segundo plano, un adolescente con una pistola que pondrá a todos en alarma (imagen 4). En ese momento aparece la frase "Gun violence is preventable when you know the signs", aludiendo a la prevención del uso de las armas.



Imagen 4. Fotograma del vídeo promocional *Evan*<sup>8</sup>

Un segundo recorrido por las principales escenas del vídeo, muestra cómo detrás del personaje principal, en un segundo plano, había otro chico interesado por las armas que mostraba indicios de una violencia que acabaría finalmente en tragedia (imagen 5). El desenlace de la historia de Evan nos dice que los segundos planos (lo secundario, lo accesorio) tienen gran relevancia y si no se ven, no se entiende el auténtico sentido de esta historia (que no es el encuentro de los dos adolescentes, sino la necesidad de prestar atención a los signos de interés por las armas para prevenir desgracias). Igual que la violencia con armas puede prevenirse si se presta

<sup>7</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=A8syQeFtBKc>. Sandy Hook Promise es una asociación formada por los padres de las víctimas de un tiroteo en la escuela de Primaria Sandy Hook en Newtown (Connecticut), en el que murieron 20 niños y 6 adultos el 14 de diciembre de 2012 a manos de un exalumno de 20 años de edad.

<sup>8</sup> Disponible en <http://www.sandyhookpromise.org/>

atención a todas las señales, la comprensión de un texto es mejor cuando se conocen todos sus signos porque todos forman parte del mensaje principal, tengan una conexión temática más o menos explícita.



Imagen 5. Fotogramas del vídeo promocional *Evan*<sup>9</sup>

Solo la conexión de todas las partes que componen las imágenes comentadas en este apartado permite una buena interpretación. El comentario no es más que un proceso cognitivo que descubre la coherencia de la imagen determinada por la íntima relación entre todas las partes que la constituyen. La comprensión del mensaje que transmite la imagen consiste en la toma de conciencia de su propia coherencia comunicativa. Este tipo de comentario de imágenes ilustra a la perfección el comentario léxico (no modular, por oposición al estructuralista tradicional) de textos literarios. La misma metodología que analiza la imagen desde los aspectos más destacables (primeros planos) a los secundarios en su intrínseca conexión sirve para comprender la coherencia del texto escrito.

## 6. Comentario léxico de textos literarios

El léxico en el lenguaje verbal es semióticamente prioritario pues son las palabras (antes que la sintaxis, los morfemas o los fonemas) los signos más comunicativos. De esta manera, el comentario no modular, como método de acercamiento al análisis y comprensión del texto, debe centrarse en las palabras para valorar el tema principal y los temas secundarios que conforman y matizan el mensaje. Veamos un ejemplo con un texto literario del poeta Antonio Machado.

<sup>9</sup> Disponible en <http://www.sandyhookpromise.org/>

Las ascuas de un crepúsculo morado  
detrás del negro cipresal humean...  
En la glorieta en sombra está la fuente  
con su alado y desnudo Amor de piedra,  
que sueña mudo. En la marmórea taza  
reposa el agua muerta.

**Cuadro 4.** Antonio Machado. *Poesías Completas*, XXXII

Este poema es una descripción de un instante que, como es normal, tiene lugar en un tiempo (un momento del día, el *crepúsculo*) y en un espacio (un lugar donde hay un *cipresal*, una *glorieta*, una *fuelle*, un *Amor de piedra*, una *taza*). Cada elemento que forma parte de ese tiempo y ese espacio viene dado por las palabras del texto referentes. Y todas ellas son fundamentales para la representación exacta de esa captación del instante. De este modo, la imagen 6 no corresponde al poema, porque coincide en el tiempo (el crepúsculo) pero no en el espacio (no hay glorieta, no hay fuente, no hay cipreses...). La imagen 7 es más exacta en el tiempo que la 6 porque, correspondiendo también a un anochecer, tiene la tonalidad del poema, *crepúsculo morado*, no amarillo-anaranjado como el de la imagen 6. No obstante, a esta imagen 7 que refleja mejor el tiempo del poema, le falla también el espacio. Por el contrario, la imagen 8 refleja un espacio más cercano al del texto, porque tiene *glorieta* y *fuelle*, pero le falla totalmente el tiempo (el crepúsculo) y también en gran medida el espacio (no hay *cipresal*, no hay *Amor de piedra*, y hay una casa muy protagonista en la imagen -ocupa casi la mitad del espacio-, que no aparece en el poema). Podríamos seguir con la sucesión de imágenes hasta llegar a la que hace referencia el poema, que ha de tener todos los componentes de espacio y tiempo enumerados. Este ejercicio nos sirve para entender cómo todos los elementos léxicos del texto son fundamentales en el mensaje, porque en el momento que uno falla, se transmite una idea distinta. De la conexión de todos ellos se extrae la imagen (el concepto, la idea) fiel a la semiótica del texto.



Imagen 6<sup>10</sup>

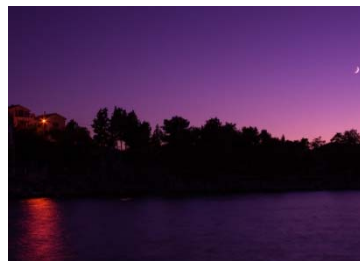


Imagen 7<sup>11</sup>



Imagen 8<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Recuperada de <https://pixabay.com/es/%C3%A1frica-crep%C3%BAsculo-botswana-290434/>

<sup>11</sup> Recuperada de <https://pixabay.com/es/cielo-nocturno-luna-mar-noche-523892/>

<sup>12</sup> Recuperada de <https://pixabay.com/es/oficina-del-registro-dresde-fuelle-2470429/>

A continuación, señalamos las palabras agrupadas por relevancia léxica (cuadro 5): sustantivos, adjetivos que los califican y verbos.

sustantivos	adjetivos o sintagmas adyacentes calificativos	verbos
ascuas	de un crepúsculo morado	humean
cipresal	negro	
glorieta	en sombra	
fuelle		
Amor	alado y desnudo, de piedra, mudo	sueña
taza	marmórea	
agua	muerta	reposa

Cuadro 5. Conexiones léxicas en torno al tema de la muerte

Si observamos los sustantivos de la primera columna, vemos que la mayoría sugieren decadencia y muerte, bien directamente o bien a través de los adjetivos o sintagmas que los califican. Las *ascuas* es el final del fuego, igual que el *crepúsculo* el final de día; y además, un *crepúsculo morado*, que es el color asociado en la tradición litúrgica católica al luto, a la Semana Santa. El *cipresal* se asocia al cementerio, lugar donde descansan los muertos; además, ese *cipresal* es *negro*, el color simbólico de la muerte en nuestra tradición. La *glorieta* se llena de 'muerte' al estar *en sombra*, oscura, sin luz, sin vida. La *fuelle* que, en principio, es manantial de vida, aquí se rodea de tristeza porque la figura que representa el Amor (Cupido) está calificado con adjetivos propios de su imagen (*de piedra, alado, desnudo*) pero, además, *mudo*, sin voz, sin expresión, muerto. La *taza* que recoge el agua de la fuente es *marmórea*, fría como las lápidas de las tumbas. Y el *agua* está *muerta*, no corre como la vida, sino que *reposa* igual que los muertos en el cementerio. Los verbos *humean*, *sueña* y *reposa* también sugieren el tema de la muerte. El humo es lo que queda del fuego, soñar es una representación imaginaria e irreal de la vida y reposar es el verbo que se utiliza para el descanso eterno de los muertos.


La conexión de sustantivos, adjetivos, complementos preposicionales adyacentes de sustantivos y verbos en torno al tema de la muerte permite comprender el significado evocador del poema: la descripción de una imagen instantánea donde el espacio y el tiempo se impregnan de muerte. La competencia pragmática del lector enriquece la interpretación del texto ubicándolo dentro de la estética simbolista e impresionista del movimiento literario del Modernismo, pero el simple análisis conexionista de las relaciones léxicas del texto permiten comprender su significado.

Este tipo de comentario de texto se centra en el léxico y en el conocimiento de las relaciones de las palabras en el contexto de la frase y del discurso. Analiza la lengua y sirve, en el mismo proceso analítico, para aprender la lengua. El estudio de las relaciones léxicas y su visualización en esquemas gráficos de conexiones (por ejemplo, cuadro 5) permite percibir en la unidad textual todos los elementos integrantes que hacen posible su cohesión y su valor comunicativo.

## 7. Enseñar lengua con textos literarios

El código literario es la lengua española, por tanto, entender los textos literarios es entender su código, en nuestro caso concreto, el español. El comentario léxico conexionista ayuda a comprender los textos estudiando la lengua. Se basa en el conocimiento de las palabras y sus relaciones en el mensaje. Con este modelo de comentario se aprende lengua y, en el mismo proceso, se comprenden los textos.

La función poética que caracteriza los textos literarios domina en muchos tipos de mensajes con intenciones no estrictamente literarias. Su estudio en mensajes cotidianos es muy útil para conocer mejor la expresividad de la lengua y su reconocimiento en textos literarios donde es más relevante. Vemos a continuación algunos ejemplos de textos con función poética cuya comprensión está vinculada al conocimiento del léxico. Ejemplifican la necesidad de enseñar y aprender lengua para entender mensajes cotidianos de mayor opacidad verbal. Sirven, a su vez, como ejemplos más cercanos de la comunicación usual, para entender la dimensión semántica y pragmática del léxico en un texto de intención literaria.

Citas	Refranes	Chistes
<p><i>Forrest Gump</i> (Zemeckis 1994)            "Yo no sé mucho de casi nada"            "Mamá siempre decía que la vida es como una caja de bombones, nunca sabes cuál te va a tocar"</p>	<p>"Amigos que no dan y cuchillos que no cortan, aunque se pierdan no importa"            "Ni el tiempo ni la tempestad podrán borrar el día que nació nuestra amistad"            "Razón y cuenta, amistad sustenta"</p> <p><a href="http://www.citasyrefranes.com/">http://www.citasyrefranes.com/</a></p>	 <p>Imagen recuperada de <a href="http://www.imagenesdefrases.es">http://www.imagenesdefrases.es</a></p>

Cuadro 6. Ejemplos de función poética en mensajes no literarios

Citas de cine como las señaladas en el cuadro 6 de la película *Forrest Gump* necesitan para su comprensión de un conocimiento de la lengua, por tanto, con ellas se enseña lengua y gracias a esta reflexión lingüística se pueden comprender. En "Yo no sé mucho de casi nada" extraña la oposición semántica entre *mucho* y *nada* que todo hablante de español conoce. Pero son el valor adverbial de *mucho* y el pronominal de *nada* los que hacen que el sentido de la frase sea coherente: *mucho* condiciona a la acción de 'saber' mientras que *nada* es el complemento directo, es decir, lo que se sabe. Tal oposición semántica es coherente porque cada palabra tiene distinta función sintáctica: se puede no saber mucho de algo y también de *casi nada*, lo que significa que, en realidad, es muy poco lo que se sabe. En la frase en que se compara la vida con una caja de bombones, la explicación se encuentra en la segunda parte: *nunca sabes cuál te va a tocar*; se establece un símil en virtud de la incertidumbre tanto de la vida en general como de la banalmente creada al tener que seleccionar un bombón entre muchos.

Muchas frases y discursos de escenas cinematográficas pueden ser utilizados para explicar la función poética y a su vez enseñar lengua. ¿Por qué es impactante el discurso del General Maximus en la batalla inicial de *Gladiator* (Scott 2000)? Dice: "Nervio y ansia. [...] Fuerza y honor. A mi señal, ira y fuego. [...] Lo que hacemos en la vida, tiene su eco en la eternidad." La clave está en el análisis del léxico de sus estructuras bimembres. Igualmente, ¿por qué en Zootrópolis (Howard 2016) a la conejita Judy Hoops la insultan en la academia de policía de esta manera?: "¡Aniquilada, cara de zanahoria! ¡Aniquilada, granjerita! ¡Aniquilada, bola de algodón!" Están ridiculizando a la coneja relacionando partes de su cuerpo y hábitos de su vida. Son tropos comunes en el lenguaje cotidiano y también en el literario.

Los refranes sobre la amistad del cuadro 6 son buenos ejemplos para enseñar lengua. La comparación de los *amigos* y los *cuchillos* del primer refrán se muestra a través de un paralelismo sintáctico que, en los dos casos, invalida la acción que les corresponde: los amigos sirven para dar y ayudarse y los cuchillos sirven para cortar; si ninguno de los dos realiza su función, *aunque se pierdan no importa*. Los sujetos del segundo refrán, *el tiempo* y *la tempestad* son los dos rasgos que simbolizan la amistad: la continuidad con el paso del tiempo y la permanencia ante momentos duros tempestuosos. Y la estructura bimembre nominal del último refrán califica la solidez de la amistad con la *razón* (sensatez) y la *cuenta* (las cosas -las cuentas- claras). En todos los refranes la explicación del léxico y de las relaciones sintácticas facilita su comprensión.

Respecto al chiste del cuadro 6, la pregunta sería: ¿dónde está la gracia? Hay que explicar el humor con el sentido pronominal del verbo: en la estructura 'comprarme', el pronombre puede referirse al sujeto como vendedor, que es como lo interpreta el marido, o como complemento indirecto (destinatario de la compra), que es el sentido al que se refiere la mujer. La gracia está en la interpretación del marido, que es la más infrecuente pero la que a él le conviene en ese contexto.

La literatura es vida y la vida es literatura. Quiere esto decir que el lenguaje de la vida cotidiana está en la literatura y también el lenguaje literario forma parte del lenguaje usado en la vida diaria. La ley de conservación de la materia elaborada a finales del siglo XVIII dice que la materia no se crea ni se destruye, sino que se transforma. Pues bien, esta idea científica la encontramos tanto en frases ilustrativas de carteles subliterarios con pretensiones pseudofilosóficas para la reflexión del público amplio como en poemas considerados de máxima calidad literaria. Así, se puede leer en un póster de un gabinete psicológico la frase "Justo cuando la oruga pensó que era su final, se transformó en mariposa", que se fundamenta en la ley de conservación de la materia y que hace pensar con optimismo en que detrás de una mala situación viene otra mucho mejor y más bella, como la oruga convertida en mariposa (fenómeno real de la naturaleza). Y también, con esta misma ley podemos interpretar la rima XXXVIII de Bécquer: "Los suspiros son aire y van al aire.// Las lágrimas son agua y van al mar.// Dime, mujer, cuando el amor se olvida,// ¿sabes tú adónde va?" Si nada se destruye y todo se transforma (como pasa con los suspiros y las lágrimas, signos de sufrimiento), ¿qué pasa con el amor? ¿Es posible que el amor se acabe? ¿En qué se transforma?

La relación entre conocimiento de la lengua y su uso (cotidiano, literario) es imprescindible para la comprensión de los textos. De este modo, la enseñanza de la lengua y el comentario de texto literario como método que facilita la comprensión deben darse la mano. La clave de la comprensión del lenguaje opaco literario



está en el léxico. Comprender un texto literario es comprender su lengua y viceversa, comprender la lengua permite comprender un texto literario. Por eso, cuando se comenta un texto literario, se enseña lengua. Presentamos a continuación dos ejemplos con microcuentos de Augusto Monterroso.

#### El burro y la flauta

Tirada en el campo estaba desde hacía tiempo una Flauta que ya nadie tocaba, hasta que un día un Burro que paseaba por allí resopló fuerte sobre ella haciéndola producir el sonido más dulce de su vida, es decir, de la vida del Burro y de la Flauta.

Incapaces de comprender lo que había pasado, pues la racionalidad no era su fuerte y ambos creían en la racionalidad, se separaron presurosos, avergonzados de lo mejor que el uno y el otro habían hecho durante su triste existencia.

Recuperado de <http://ciudadseva.com/texto/el-burro-y-la-flauta/>

#### Cuadro 7. Estudio de los deícticos

Esta historia sencilla en su argumento tiene la vaguedad de las leyendas y fábulas con valor didáctico en cuanto a la precisión y tiempo se refiere. Los sintagmas *desde hacía tiempo*, *hasta que un día*, *paseaba por ahí* muestran en su inconcreción la validez sin caducidad que tiene esta historia, cuyo significado va más allá de los hechos narrados. La deixis de expresiones como *hacía tiempo*, *un día* o *por ahí* carece de referentes exactos de tiempo y lugar. Sin embargo, no pasa lo mismo con los pronombres *ella*, *ambos*, *el uno* y *el otro* o *lo* (*lo que había pasado*), cuyos referentes en el texto están claros: *ella* = la Flauta, *ambos* = el Burro y la Flauta, *el uno* y *el otro* = el Burro y la Flauta, *lo que había pasado* = que el Burro tocó la Flauta y sonó un dulce sonido. Otro elemento deíctico interesante es el uso del adjetivo posesivo *su*, que puede referirse a un poseedor o a varios. La primera vez que aparece en el cuento es en el sintagma *de su vida*, y debido a la posible ambigüedad (podría referirse a la vida de la Flauta, a la del Burro o a la de ambos), se aclara con *es decir, de la vida del Burro y de la Flauta*. A partir de ese momento, el posesivo aparece en los sintagmas *su fuerte* y *su triste existencia* sin necesidad de ninguna aclaración porque ya todos sabemos que se refiere a los dos poseedores, pues están unidos a partir de esa colaboración tan hermosa.

Analizar los deícticos en este texto es interesante para entender su valor lingüístico y su valor semántico en el texto: la imprecisión de unos (los cuentos con valor didáctico superan el tiempo y el espacio concreto) y la precisión de otros (para dar cohesión al texto y evitar repeticiones y para enfatizar la unión de dos seres un tanto despreciados capaces de hacer algo precioso cuando se juntan).

El siguiente microcuento es especialmente interesante para explicar los sujetos sintácticos y, por consiguiente, los protagonistas de la narración.

## El espejo que no podía dormir

Había una vez un espejo de mano que cuando se quedaba solo y nadie se veía en él se sentía de lo peor, como que no existía, y quizá tenía razón; pero los otros espejos se burlaban de él, y cuando por las noches los guardaban en el mismo cajón del tocador dormían a pierna suelta satisfechos, ajenos a la preocupación del neurótico.

Recuperado de <http://ciudadseva.com/texto/el-espejo-que-no-podia-dormir/>

Cuadro 8. Estudio del sujeto gramatical

Veamos los sujetos del microcuento con las acciones que llevan a cabo en la historia (cuadro 9). Hay tres sujetos: hay uno que se encuentra muy mal (ver la conexión semántica entre las acciones que protagoniza) por culpa de los otros dos, cuyo estado es opuesto al del primer sujeto (principalmente el de *los otros espejos*, pues el sujeto indeterminado solo favorece circunstancialmente el estado de todos los espejos). La relación de todas las acciones es coherente y explica con tres rasgos las características antagónicas de los dos sujetos protagonistas: mientras uno es un *neurótico*, los otros están *satisfechos* y *ajenos* al estado del primero.

<i>un espejo de mano</i>	<i>los otros espejos</i>	sujeto indeterminado: <i>nadie</i> , (ellos)
<i>que no podía dormir se sentía de lo peor como que no existía</i>	<i>se burlaban de él dormían a pierna suelta</i>	<i>nadie se veía en él</i> (en el espejo de mano) (los dueños, quienes fueran) <i>los guardaban en el mismo cajón</i> (al espejo de mano, a los otros espejos)
(era un) <b>NEURÓTICO</b>	(estaban) <b>SATISFECHOS AJENOS</b>	

Cuadro 9. Conexiones léxico-sintácticas

No hay duda de que cualquier texto literario sirve para aprender lengua y de que aprendiendo lengua se entienden los textos literarios.

## 8. Conclusiones

Las conexiones léxicas creadas en el texto permiten entender su coherencia y, de este modo, su mensaje. Un método de comentario que priorice en cada texto las conexiones más destacables es un buen método de acercamiento a la comprensión del tema y subtemas del texto. En realidad, dejando aparte la distinta recepción que tienen las imágenes y el lenguaje verbal escrito, no hay tanta diferencia entre la lectura interpretativa gestáltica y la tipográfica. En ambos casos, aunque con descodificación diferente, percibimos como más relevante lo que más destaca. Los recursos expresivos son distintos en las imágenes y en los textos escritos, pero

en los dos se utilizan recursos para que sobresalga lo más importante sobre lo secundario y se relacionen todos los niveles.

En los textos escritos el léxico es lo que más destaca. Las conexiones semánticas más fuertes entre las palabras definen el tema, que se desarrolla ligado a otras conexiones de carácter secundario formando una unidad coherente. Un mejor conocimiento de la lengua común con todos sus recursos expresivos nos permitirá acercarnos técnicamente a la lengua literaria, con mayor conciencia y predominio de recursos complejos desde el punto de vista interpretativo. Lengua y literatura están unidas porque la literatura usa la lengua como instrumento de expresión. Hay que saber lengua para entender el texto literario que, a su vez, es un recurso valiosísimo para enseñar lengua. La literatura expresa las posibilidades expresivas de la lengua y, por lo mismo, es una excelente herramienta para el dominio de la comunicación lingüística.

**Rosa Ana Martín Vegas**

Profesora Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Salamanca

[rosana@usal.es](mailto:rosana@usal.es)



## Referencias bibliográficas

- Bybee, Joan L. (1985): *Morphology. A study of the relation between meaning and form*, Amsterdam: John Benjamins.
- Correa Calderón, Evaristo y Lázaro Carreter, Fernando (1972): *Cómo se comenta un texto literario*, Salamanca: Anaya.
- Daugherty, Kim G. y Seidenberg, Mark S. (1994): "Beyond rules and exceptions. A connectionist approach to inflectional morphology", Susan D. Lima, Roberta L. Corrigan y Gregory K. Iverson (eds.), *The reality of linguistic rules*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 353-388.
- Díez Borque, José María (1977): *Comentario de textos literarios: método y práctica*, Madrid: Plaza Mayor.
- Dressler, Wolfgang U. (1989): *Semiotische Parameter einer Textlinguistischen Natürlichkeitstheorie*, Viena: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Lozano, Jorge; Peña-Marín, Cristina y Abril, Gonzalo (1989): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid: Cátedra.
- Martín Vegas, Rosa Ana (1998): "Los sistemas educativos español y alemán en la enseñanza secundaria: análisis comparativo de las asignaturas Lengua Castellana y Literatura / Deutsch", *Revista española de pedagogía*, 208, pp. 143-166.
- Martín Vegas, Rosa Ana (1999): "Organización léxica y conexión en el texto literario". Raquel Noya Beiroa y Ana Luisa Posada Luaces (eds.), *Actas del VII Simposio Nacional de la Federación de Asociaciones de Profesores de Español*, Santiago de Compostela, 11-14 de septiembre de 1997, Lugo: Servicio de Publicaciones Diputación Provincial de Lugo, pp. 359-374.
- Martín Vegas, Rosa Ana (2000): *Análisis de textos literarios de la Modernidad española*, Granada: Port-Royal Ediciones.
- Martín Vegas, Rosa Ana (2006): "Reflexiones sobre el comentario de texto", Luis Santos Río et al. (eds.), *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 787-794.
- OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), Informe PISA 2015 (Programme for International Student Assessment). En <http://www.oecd.org/pisa/>.
- Regalado, José Manuel (1985): *Teoría literaria*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Skousen, Royal (1989): *Analogical modeling of language*, Dordrecht: Kluwer.