

Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión

Emilio Sánchez Miguel, António José Gonzalez* y Ricardo García Pérez**

Universidad de Salamanca y * Becario de la Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência e Tecnologia (Portugal),

** Becario del Programa de Formación de Personal Investigador del M.E.C. y D.

Este trabajo mide el impacto de la *Competencia Retórica* –la capacidad para operar con los mecanismos que proporcionan coherencia al texto– en la comprensión lectora. Concretamente, se considera la habilidad para operar con dos mecanismos textuales diferentes: las conectivas lógicas y los dispositivos anafóricos. Con ello se ofrece una interpretación comunicativa amplia de las dificultades de comprensión que experimentan muchos lectores: la dificultad para interpretar las intenciones e ideas de un emisor apoyándose en las señales que su mensaje encierra, señales que se hacen más complejas en el tránsito de lo oral a lo escrito, siendo pues aquí donde la competencia retórica cobra un papel mayor. Los resultados confirman la importancia de la competencia retórica en el proceso de comprensión y su peso específico frente a otras variables: conocimientos previos, reconocimiento de palabras y memoria de trabajo. Faltaría determinar la dirección de su relación con la comprensión.

Rhetoric Competence. A proposal to interpret comprehension difficulties. This work assesses the impact that *Rhetoric Competence*—the ability to operate with the mechanisms that provide coherence to a text—has on text comprehension. Specifically, we take into account the ability to operate with two different text mechanisms: logical connectives and anaphoric devices. This way, we try to provide a broad communicative interpretation to the comprehension problems felt by many readers: the difficulty to interpret the purpose and ideas of an author or speaker from the signals used in his / her message, signals that become more complex when we shift from oral to written communication. In this last kind of communication, rhetoric competence comes to play a more important role. Results confirm the importance of rhetoric competence in the comprehension process and its specific weight in relation to other variables: previous knowledge, word recognition and working-memory. The direction of the relation between rhetoric competence and comprehension is yet to be determined.

«La palabra latina “textus” proviene de un verbo que significa urdir. La urdimbre del tejido que constituyen los textos son las anáforas: referentes del discurso repetidos y recuperados que son una fuente muy importante de coherencia en un texto» (Kintsch, 1998, p. 144).

Introducción

La cuestión que motiva las páginas que siguen es ésta: ¿cómo explicar las dificultades que experimentan muchos lectores para comprender lo que leen, especialmente cuando se trata de adquirir nuevos conocimientos a partir de la lectura de un texto? En el ya clásico trabajo de Yuill y Oakhill (1991) se muestra que las diferencias entre buenos lectores y lectores con problemas en la comprensión se sitúan en estas tres competencias: 1) en la de integrar la información de diferentes partes del texto entre sí y con el fondo de conocimientos previos (inferencias); 2) en la eficiencia de la

memoria de trabajo; 3) en las habilidades metacognitivas (p. 216). Más recientemente, Cain y Oakhill, (1999) han ofrecido pruebas de que la primera de esas diferencias, esto es, la capacidad para integrar la información del texto, tendría una relación causal y específica con las dificultades de comprensión, especialmente cuando se considera la capacidad de los sujetos para realizar inferencias basadas en el texto (*text based inferences*), gracias a las cuales es posible conectar distintos segmentos entre sí (véase al respecto la revisión de Vidal-Abarca (2000) sobre las dificultades de comprensión).

En este sentido conviene recordar que los lectores, en el proceso de construir una representación coherente de lo que leen (van Dijk y Kintsch, 1983; Graesser y Britton, 1996; Kintsch, 1998), deben operar con un conjunto de dispositivos lingüísticos bastante diversificados a los que se denomina genéricamente *dispositivos de cohesión*. En esta categoría se incluyen todos aquellos recursos discursivos que permiten relacionar entre sí distintas unidades del texto. Así, en el siguiente ejemplo, «Pablo estaba muy contento: le habían dado una buena noticia», el emisor crea un vínculo entre el pronombre *le* y el término *Pablo* y, por tanto, entre lo representado en las oraciones que contienen uno y otro término. De ese modo, al destinatario le es posible construir una representación coherente del texto. Este mismo ejemplo nos sirve para entender lo que se considera una relación anafórica, un tipo de dispositivo de co-

hesión omnipresente en los textos, gracias al cual, un elemento, en este caso el pronombre *le*, remite a otro anteriormente introducido (*Pablo*), tejiéndose de este modo una red de conexiones intratextuales que el lector debe desvelar.

Otro ejemplo de dispositivo de cohesión lo encontramos en el siguiente fragmento: «El despacho era muy caliente porque, *en primer lugar*, no había ninguna ventana». Aquí, la presencia de la expresión *en primer lugar* suscita la expectativa de una segunda razón que explique las desmotivadoras condiciones del lugar, lo que proporciona al texto una estructura general que el lector puede usar como si fuese un mapa para construir una representación globalmente coherente del mismo.

Estos ejemplos bastan para hacer notar la diversidad de los mecanismos que estamos tratando. Así lo muestra también la existencia de distintas clasificaciones de los mismos.

La clasificación de Halliday y Hasan (1976), ya clásica, establece 5 categorías de recursos cohesivos: la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica. En lengua castellana, Casado Velarde (1995), siguiendo en parte la clasificación precedente, propone, como procedimientos de cohesión textual: la recurrencia, la sustitución, la elipsis, la función informativa y orden de los constituyentes, la topicalización y los marcadores u operadores discursivos. Serra y colaboradores, en su reciente obra (Serra *et al.*, 2000) identifican los siguientes mecanismos cohesivos: mecanismos referenciales (ej: pronombres, cohesión léxica –sinonimia, hiperonimia, etc.–, correlación de los tiempos verbales), conexión, modalización y estructura informativa de la oración. Como puede apreciarse, las distintas clasificaciones coinciden en aspectos esenciales, pero no son del todo equivalentes ni en los criterios empleados ni en los resultados de su aplicación.

En cualquier caso, un amplio número de estudios ha mostrado la relevancia de algunos de estos tipos de dispositivos en los procesos de comprensión (véase entre otros: Britton y Gulgoz, 1991; Dopkins y Nordlie, 1995; Fletcher *et al.*, 1995; Murray, 1995; O'Brien, 1995; Kintsch, 1998; Ehrlich, Remond y Tardieu, 1999). Por ejemplo, Murray, en su trabajo de 1995, muestra cómo las conectivas lógicas (expresiones como: *también*, *como resultado*, *además*, *sin embargo*, etc., denominadas *conjunciones* en las clasificaciones de Halliday y Hasan y Serra *et al.*, y *marcadores discursivos* en la de Casado Velarde) desempeñan un papel estratégico en el establecimiento de la coherencia textual, como se pone de relieve en el impacto que tienen sobre el tiempo que se tarda en leer textos con o sin esas conectivas. Kintsch, reconociendo la importancia de las relaciones anafóricas, les dedica un capítulo específico en su libro de 1998. De la misma manera, parece bien fundamentado que, cuando se clarifican las conexiones anafóricas en los textos, mejora también la comprensión (véanse en Britton y Gulgoz, 1991 un conjunto de trabajos que pueden interpretarse en esta dirección).

Más relevante para los propósitos de este trabajo son los estudios evolutivos sobre su adquisición tanto en el lenguaje oral como en el escrito. Así, en la ya citada obra de Serra y colaboradores, se describe especialmente el desarrollo del uso anafórico de los pronombres y de otros mecanismos de referencia en el lenguaje oral. El trabajo de González, Cervera y Miralles (1998) muestra cómo el dominio de esos mismos recursos en el lenguaje escrito requiere aún una experiencia prolongada con los textos, de tal manera que, según sus datos, aún se encuentran dificultades en quinto curso al operar con la oposición «éste-aquél» cuando esos tér-

minos se utilizan como dispositivos anafóricos. No cabe duda de que estamos ante una adquisición, además de importante, compleja y que se prolonga bastante en el tiempo.

Nuestro propósito con este trabajo es valorar la influencia sobre la comprensión de esta capacidad para operar con algunos de los dispositivos de cohesión, comparándola con la de otras variables que ya han sido ampliamente estudiadas. Concretamente, hemos considerado dos tipos de dispositivos: unos tienen que ver con la cohesión local del texto y otros con la cohesión global. Entre los primeros figurarían, entre otros (siguiendo a Casado Velarde, 1995) hiperónimos (*este hecho*, *este fenómeno*, etc) y pronombres (*esto*) que permiten conectar unas ideas con sus contiguas. Entre los segundos, los marcadores u operadores discursivos como *por un lado... por otro*, que proporcionarían una articulación global a las ideas del texto considerado como un todo.

Nos gustaría dejar claro que no hemos intentado evaluar la capacidad para operar con todos los dispositivos identificados en la bibliografía. Dada su cantidad y la diversidad de clasificaciones, constituiría una empresa poco viable. Por ello hemos hecho una selección de esos dispositivos siguiendo tres criterios: (a) que fueran teóricamente relevantes desde la psicología de la comprensión de textos (de ahí la distinción entre coherencia local y global), (b) que fueran dispositivos muy comunes en los textos escolares que los alumnos deben leer y estudiar (véase más adelante el apartado dedicado a la descripción del instrumento de evaluación elaborado) y (c) que fueran dispositivos especialmente característicos del lenguaje escrito (véase más adelante).

Subsiste no obstante el problema de dar un significado teórico a esta capacidad para operar con los dispositivos de cohesión. En ese sentido, proponemos la noción de *competencia retórica* para referirnos a la capacidad global para operar con los recursos o dispositivos que sirven, en definitiva, para hacer transparente la mente de quien enuncia el texto. Obviamente, podríamos reservar la expresión «*competencia retórica*» para referirnos a la capacidad de un autor para ser elocuente, pero entendemos que también cabe hablar de la habilidad del receptor para ser sensible a esa «*elocuencia*». En otras palabras, cabe hablar de una competencia retórica expresiva y otra receptiva. Una y otra podrían tener un desarrollo parcialmente diferente, pero formarían parte del núcleo de las competencias implicadas en la alfabetización. Asumiendo estas últimas ideas, cabría concluir que, puesto que intentamos ofrecer una posible explicación de las dificultades para comprender experimentadas por algunos alumnos, en este trabajo sólo tendremos en cuenta la competencia retórica receptiva.

Es interesante destacar en este punto que, si bien los dispositivos de cohesión están presentes tanto en el discurso oral como en el escrito, puede haber al respecto diferencias en las dos modalidades. Así, cuando se comparan textos escolares y explicaciones verbales de los profesores que tienen la misma intención comunicativa: ayudar a otros a adquirir nuevos conocimientos a través de la palabra; se observan importantes diferencias (Sánchez y Suárez, 1998). Considérese como ilustración, el modo de explicar un mismo contenido en tres situaciones educativas. Hemos de advertir que la explicación original es la (1), que corresponde a un fragmento de un profesor de secundaria. Sobre ella hemos proyectado el modo característico de explicar que hemos encontrado en los profesores de primaria (1a) y el que se refleja en los textos escritos (1b). Un análisis más completo puede encontrarse en Sánchez (1998) y Sánchez y Suárez (1998).

(1) SECUNDARIA

Profesor: ¿Por qué razón el sistema político estaba fraccionado? La explicación es sencilla: Porque el rey no tiene poder; no tiene prácticamente ningún poder. Y, ¿qué hace entonces el rey? El rey tiene ante esta situación que pedir auxilio a los nobles. A los nobles les tiene que pedir auxilio.

(1a) PRIMARIA

Profesor (I): Ya hemos visto que el sistema político estaba fraccionado. Ahora lo que debemos hacer es entender por qué. ¿Por qué razón el sistema político estaba fraccionado?

Alumno (R): Porque el rey no tiene poder

Profesor(E): Efectivamente, prácticamente ningún poder.

Profesor (I): ¿Que hace entonces el rey?

Alumno (R): Tiene que pedir auxilio a los nobles.

Profesor(E): A los nobles les tiene que pedir auxilio. Muy bien. Fijaos entonces en lo que hemos dicho: el poder estaba fraccionado por dos razones. Primero: El rey no tiene apenas poder. Segundo: tiene que pedir ayuda a los nobles.

(1b) Discurso monologal (por ejemplo: TEXTO ESCRITO)

«El sistema político estaba fraccionado. *Esta situación* se debía a la falta de poder del rey, que tenía que pedir ayuda a los nobles»

Así, en las versiones orales se plantea con especial claridad que hay que encontrar *razones* (algo que da una articulación global (causal) al texto), mientras que en la escrita apenas nos encontramos con la expresión «se debió a» para resaltar esto mismo. También es fácil apreciar que en las versiones orales se emplean expresiones como «¿Qué hace entonces el rey?» para conectar unas ideas con otras, mientras que en el texto escrito aparecen expresiones menos elocuentes: «Esta situación», para hacer ver el hilo conductor que conecta cada idea con sus contiguas (en este caso: *el escaso poder del rey*). Sobra subrayar que hemos elegido estudiar justamente estos dispositivos que, según nuestra argumentación, son especialmente característicos del lenguaje escrito.

Si la comparación anterior entre los textos orales y escritos es representativa –y así lo creemos–, la competencia retórica que los textos escritos exigen es mayor que la que se necesita para comprender un texto oral. En definitiva, es plausible imaginar que las dificultades mostradas por algunos alumnos para comprender lo que leen pueda interpretarse como un déficit en esta competencia. Estas páginas intentan ofrecer evidencias al respecto.

Así pues, nuestra argumentación puede concretarse en estos cuatro puntos:

a) Cabe hablar de una competencia retórica receptiva que es la que permite a los interlocutores operar con aquellos recursos (anáforas, operadores discursivos...) que contribuyen a hacer transparente la mente de quien enuncia el discurso, esto es, lo que aquél quiere decir.

b) El tránsito de las formas comunicativas espontáneas dialógicas a otras de carácter monológico (indirectamente, de lo oral a lo escrito) supone el uso de dispositivos lingüísticos sofisticados para iluminar las relaciones de lo que se quiere decir.

c) Los alumnos con dificultades de comprensión podrían presentar dificultades para operar con esos dispositivos, y, por lo tanto, exhibir un déficit respecto a los sujetos de buena comprensión en la competencia retórica.

d) Cabe aventurar que el déficit en la competencia retórica puede tener un rol causal en los problemas de comprensión.

Somos conscientes de que la competencia retórica, tal y como la hemos definido, va más allá de lo que hemos medido. Por ejemplo, incluye también la habilidad para operar con otros recursos o dispositivos discursivos, como las señales que indican el cambio de tema (véanse Lorch *et al.*, 1985 y Lorch y Lorch, 1986, quienes han estudiado su influencia en la comprensión) o los recursos que clarifican la intencionalidad con la que se han redactado los textos (Sánchez, 1998 y Sánchez y Suárez, 1998). Todo ello permite, al igual que las conectivas lógicas y las anáforas, hacer transparente la mente del emisor. Por lo tanto, su aprovechamiento por parte del receptor para dotar de coherencia al discurso requerirá igualmente una adecuada competencia retórica que puede ser objeto de nuevos estudios.

Por tanto, el propósito específico de este trabajo, insistimos en ello, es analizar la importancia de lo que aquí hemos denominado competencia retórica en la capacidad global de comprensión en alumnos que finalizan la educación primaria y que están inmersos en la experiencia cotidiana de tener que «leer para aprender». Esto es, buscamos apoyos empíricos para el punto c) de nuestra argumentación. Con este fin, llevamos a cabo un estudio de regresión múltiple en el que consideramos el impacto sobre la comprensión de las siguientes variables: *reconocimiento de palabras, memoria de trabajo, conocimientos previos y competencia retórica*. Con él pretendemos valorar el impacto específico de esta última en la comprensión. Con estos datos, cabe abrir el debate sobre el poder explicativo de la competencia retórica en las dificultades de comprensión en algunos alumnos, lo que constituye otro propósito de este trabajo, más general, que permitiría conectar el estudio de las dificultades de comprensión con el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 185 alumnos y alumnas de sexto curso de Educación Primaria (11, 12 años): el total escolarizado en este nivel en cada uno de los 5 centros con los que se contactó. Sólo fueron excluidos aquellos alumnos que no asistieron a clase alguno de los días que se llevó a cabo la evaluación (4 niños). El tipo de centros y el número de alumnos de cada uno de ellos que integró la muestra aparece en la Tabla I. Como en ella puede verse, intentamos que en la muestra hubiera una representación de los distintos tipos de centros (público y privado), entornos (urbano y rural) y nivel sociocultural (medio-alto: colegio 1, medio: colegio 2, medio-bajo: colegios 3, 4, y bajo: colegio 5).

Tabla 1
Tipos de centro y número de alumnos de 6º curso que formó parte de la muestra

Tipo de Centro	Número de Alumnos
1. Privado Céntrico	66
2. Público de Barrio	51
3. Público Periférico I	32
4. Público Periférico II	23
5. Público Rural	29
TOTAL	185

Variables e instrumentos de evaluación

Variable criterio

Como variable criterio consideramos el *nivel de comprensión*, evaluado mediante las «Tareas de Evaluación de Procesos Semánticos» de la batería PROLEC-SE (Cuetos y Ramos, 1997). En esta prueba se pide a los alumnos que lean dos textos —«Los esquimales» y «Los papúes australianos»— y que contesten a unas preguntas sobre los mismos. Cada pregunta acertada es contabilizada con un punto hasta alcanzar un máximo de veinte. La media obtenida para el total de la muestra fue de 10.2 y la desviación típica de 4.4 (ver Tabla II).

	Mean	S.D.	Mínimo	Máximo
Comprensión	10.2	4.4	0	18
C. Previos	3	2	0	8.5
R. de Palabras	47ss	23ss	19ss	147ss
Memoria de T.	1.4	0.6	0	3
C. Retórica I	4	2.9	0	9
C. Retórica II	5.3	2.3	0	10

Variables predictoras

Las variables predictoras incluidas en el análisis de regresión fueron: conocimientos previos, reconocimiento de palabras, memoria de trabajo y competencia retórica.

a) Para medir los *conocimientos previos* elaboramos un cuestionario de 9 preguntas del tipo: ¿Qué es un iceberg?, ¿Qué es un glaciar?, ¿Dónde está el Ártico? Estas preguntas iban dirigidas a contenidos relacionados con los textos que debían leerse (geografía, geología, etc.) pero no activaban los contenidos específicos que el texto presentaba, con el fin de no invalidar los resultados de la prueba anterior. La media obtenida para el conjunto de la muestra fue 3 y la desviación típica 2 (ver Tabla II). Para lograr una fiabilidad adecuada en la corrección, se escogieron al azar seis cuestionarios; cada uno de nosotros puntuamos por separado cada cuestionario y se compararon las puntuaciones concedidas. A partir de las discrepancias se ampliaron los criterios de corrección y se repitió el procedimiento hasta alcanzar una fiabilidad interjueces superior a 0.9. Finalmente, todos los cuestionarios fueron valorados siguiendo los criterios de corrección que demostraron ser más fiables.

b) Para valorar la velocidad y precisión en el *reconocimiento de palabras* se empleó la subprueba de «Lectura de Palabras» de la batería PROLEC-SE (Cuetos y Ramos, 1997). Los alumnos debían leer dos listados, uno de palabras y otro de pseudopalabras. En ambos casos, se contabilizaban los errores cometidos y el tiempo empleado en la lectura. En la ecuación de regresión hemos considerado como único indicador de esta variable el tiempo empleado en la lectura del listado de palabras, ya que verificamos que éste es el valor que mejor discrimina entre buenos y malos lectores y el que más correlaciona con el nivel de comprensión. El tiempo fue medido en segundos. El lector más rápido empleó 19 segundos y el más lento 147; la media para la muestra fue de 47 segundos y la desviación típica de 23 (ver Tabla II).

c) La *memoria de trabajo* se evaluó utilizando la Prueba de Amplitud Lectora de Daneman y Carpenter (Daneman y Carpenter, 1980) adaptada por Elosúa, García Madruga, Gárate, Gutiérrez y Luque (1993). Esta prueba se puntúa en una escala de cero a cinco puntos. La media obtenida por la muestra fue de 1.4 y la desviación típica de 0.6 (ver Tabla II).

d) En cuanto a la *competencia retórica*, ésta fue evaluada por medio de dos pruebas de diez items cada una elaboradas para este estudio. La primera mide la capacidad para operar con algunos de los dispositivos anafóricos presentes en los textos; la hemos llamado: prueba de competencia retórica I. La segunda, mide la capacidad para operar con algunos operadores discursivos: prueba de competencia retórica II. Dado que la evaluación de la competencia retórica constituye uno de los ejes de este estudio y las pruebas elaboradas son originales, vamos a detenernos en ellas.

Evaluación de la competencia retórica

Prueba de competencia retórica I

a) Descripción de la prueba

Esta prueba está formada por items que exigen al sujeto identificar a qué palabra o idea se refieren determinados dispositivos anafóricos contenidos en los textos utilizados para su elaboración. Sirva como ejemplo el primer item de la prueba:

La conquista del Polo Sur fue una labor difícil, más de lo que había sido llegar al Polo Norte. Se organizaron por el interior dos expediciones rivales, la de Amundsen y la de Scott. La de Amundsen contó con una organización perfecta, digna del frío temperamento de este explorador. ¿A qué se refiere «este explorador»?

En algunos items es suficiente con recuperar literalmente una o varias palabras del texto —como en el caso anterior, «Amundsen»—. En otros, para dar una respuesta correcta, es necesario elaborar en mayor o menor medida el antecedente. Así, una respuesta correcta del item 2 es «los ataques de los dinosaurios a los hombres» o, del item 4, «la muerte de su marido en un accidente de tráfico» (ver Anexos 1 y 2).

Para confeccionar la prueba se utilizaron textos escolares del mismo nivel o inferior al de los alumnos participantes, proporcionados por un amplio grupo de maestros de Primaria. La mayor parte de ellos fueron utilizados sin ninguna modificación previa, respetando los tipos de anáforas que contenían. Los que carecían de ellas, se completaron con algunas de la misma naturaleza. A partir de ese material se elaboró un banco de items que fue aplicado en dos estudios pilotos y que permitió seleccionar aquellos que mostraron mayor fiabilidad.

Los dispositivos presentes en los items se pueden incluir dentro de los procedimientos de recurrencia y sustitución señalados por Casado Velarde (1995). La mayor parte de ellos son hiperónimos o «lexemas que poseen un significado muy general y abarcador» (Casado Velarde, 1995, p. 20), como, «este fenómeno», «este hecho», etc.; y profomas léxicas como «esta desgacia», «este objetivo», etc.

La fiabilidad de la prueba fue calculada mediante dos procedimientos. Mediante el procedimiento de dos mitades y aplicando la ecuación de Spearman y Brown, resultó ser de 0.85. Mediante la ecuación de Kuder-Richardson (KR20), más apropiado para el

cálculo de la fiabilidad cuando se trata de ítems dicotómicos, el valor obtenido fue de 0.80. En ambos casos, se trata de un índice de fiabilidad muy satisfactorio.

b) Aplicación de la prueba

Los ítems fueron presentados a los alumnos en un cuadernillo con los textos y preguntas correspondientes, reservando un espacio en blanco para responderlas. Las instrucciones fueron ofrecidas por escrito y verbalmente. Al hacerlo, se puso especial interés en asegurarse de que comprendían lo que se les pedía. Para ello, se les preguntó si había quedado claro lo que debían hacer y se presentaron un par de ejemplos. Al mismo tiempo, se recalcó que no era necesario escribir mucho, bastaría con unas cuantas palabras. Con esto intentó evitarse una de las tendencias encontradas en el estudio piloto donde, al contestar, algunos alumnos tendían a escribir un resumen del texto, en lugar de anotar solamente el antecedente del elemento anafórico.

c) Criterios de corrección

A las respuestas correctas se les concedió un punto y a las erróneas cero. Se consideró que una respuesta era acertada si contenía el antecedente por el que se preguntaba (ver Anexo 2). Si el antecedente figuraba en la respuesta del sujeto, pero como parte de un resumen del texto, la respuesta se consideraba incorrecta.

La puntuación final se calculó sumando el número de aciertos obtenidos. La puntuación máxima obtenida fue 9, la media 4 y la desviación típica 2.9 (ver Tabla II).

Para evaluar la fiabilidad en la corrección de los cuadernillos, se siguió el mismo procedimiento que ya señalamos en el apartado dedicado a los conocimientos previos. La fiabilidad interjueces alcanzada de este modo fue 0.8.

Prueba de competencia retórica II

a) Descripción de la prueba

En la segunda prueba la tarea del sujeto consiste en dar continuación a un conjunto de textos inacabados, lo que exige identificar los operadores discursivos del texto para desentrañar su organización e imaginar una continuación plausible. Como se puede ver en el Anexo 1 se han incluido ejemplos de las principales estructuras textuales (problema-solución, secuencia, comparación, etc.). Un ítem de esta prueba es, por ejemplo, el siguiente:

Los amigos de Silvia se juntaron para comprarle un regalo, pues al día siguiente era su cumpleaños. Algunos pensaban comprarle algún juego de salón, como el Trivial o el Monopoli. (Continuación):

Los textos empleados en la segunda prueba son todos originales y sus temas son de dominio común para los alumnos. De ellos, seis hacen referencia a aspectos académicos –clima, relieve, población, etc.– y cuatro a situaciones cotidianas –resolución de problemas sociales, estados de ánimo, historia de una pandilla, etc.–, lo que conforma en realidad dos subpruebas diferentes. Los ítems incluidos en la versión final fueron aquellos que, del banco inicial elaborado, obtuvieron mayor fiabilidad en los dos estudios pilotos realizados.

La fiabilidad de la prueba, calculada mediante el procedimiento de dos mitades y aplicando la ecuación de Spearman y Brown, ha resultado ser de 0.62. Mediante la ecuación de Kuder-Richardson (KR20) el coeficiente de fiabilidad obtenido ha sido de 0.64. Somos conscientes de que la fiabilidad de esta prueba es más baja que la deseada. Consideramos que esto puede deberse al hecho de que los ítems en ella incluidos tienen, como acabamos de señalar, distinta naturaleza. Esto probablemente disminuye la consistencia interna de la prueba y, por lo tanto, su fiabilidad.

b) Aplicación de la prueba

La prueba fue presentada a los alumnos en el mismo cuadernillo que la anterior. En él se presentaba cada ítem y se dejaba un espacio para escribir su continuación. Igual que en la primera prueba, las instrucciones fueron presentadas por escrito y verbalmente y se confirmó que los alumnos comprendían lo que se les pedía a través de ejemplos.

c) Criterios de corrección

Como criterio general se otorgó un punto a cada ítem contestado correctamente y un cero a cada ítem contestado erróneamente. Para ser considerada correcta, la continuación dada por los alumnos debía respetar la organización y marcador de superestructura de cada texto (ver Anexo 2). Considerando los resultados obtenidos para la muestra de 185 sujetos, la media fue 5.3 y la desviación típica 2.3 (ver Tabla II).

La fiabilidad interjueces obtenida en la corrección de los cuadernillos fue superior a 0.8. Este valor se alcanzó siguiendo el mismo procedimiento de mejora de la fiabilidad que ya hemos detallado al tratar la evaluación de los conocimientos previos.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos de evaluación a los alumnos y alumnas de la muestra, ocupó en cada colegio tres sesiones: dos de ellas colectivas, de unos treinta minutos de duración cada una, y una individual, de aproximadamente quince minutos.

En la primera sesión colectiva los alumnos contestaron a la primera de las pruebas de evaluación de la competencia retórica. El segundo día contestaron a la segunda, rellenaron el cuestionario de evaluación de los conocimientos previos y realizaron la prueba de evaluación del nivel de comprensión. En la sesión individual se aplicó a cada niño la prueba de reconocimiento de palabras y de memoria de trabajo.

Es preciso señalar que, para evitar que la prueba de competencia retórica se viera influida por la capacidad de expresión escrita de los alumnos, lo ideal hubiera sido que éstos la contestaran oralmente. Sin embargo, esto supondría aumentar considerablemente el tiempo dedicado a la recogida de datos, la cual estaba limitada por las circunstancias de los centros. A esto hay que añadir que, como puede verse en el Anexo 1, las respuestas exigidas por la prueba de competencia retórica, no requerían una excesiva habilidad escrita.

Resultados

Primeramente, todas las variables fueron sometidas a un análisis de correlaciones, para determinar las relaciones existentes en-

tre ellas. En la Tabla III comprobamos que existen correlaciones moderadas entre competencia retórica I (CR I) y conocimientos previos (CP) ($r=0.55$) y, aunque menor, entre competencia retórica II (CR II) y CP ($r=0.41$). Entre CR I y II la correlación existente es también moderada ($r=0.44$). La variable nivel de comprensión correlaciona moderadamente con CR I ($r=0.54$), CR II ($r=0.46$), reconocimiento de palabras (R. de P) ($r=-0.42$) y conocimientos previos ($r=0.59$).

Para conocer el peso que tienen en el nivel de comprensión el resto de las variables, especialmente la competencia retórica, realizamos una serie de análisis sucesivos de regresión múltiple. En la Tabla IV figuran tres de las ecuaciones de regresión obtenidas en estos análisis. En todas ellas se ha considerado como variable criterio el nivel de comprensión y se han ido añadiendo como variables predictoras el resto. En la ecuación A las variables predictoras que se han introducido han sido: conocimientos previos, reconocimiento de palabras y memoria de trabajo. En la ecuación B, a éstas tres variables se ha añadido competencia retórica I. Y en la ecuación C se ha incorporado la competencia retórica II.

Como puede verse en la Tabla IV, las tres ecuaciones resultantes son significativas a la hora de predecir el nivel de comprensión alcanzado por un sujeto (F de la ecuación A=45.49, $p<0.01$; F de la ecuación B=41.48, $p<0.01$ y F de la ecuación C=36.21, $p<0.01$). Igualmente, cada ecuación supone respecto a la anterior una mejora en la predicción a medida que se incorporan las variables competencia retórica I y II. Al incluir la competencia retórica I en la ecuación la proporción de varianza explicada pasa de 0.42 a 0.48 y al incluir la competencia retórica II de 0.48 a 0.50. Ambos incrementos son significativos (F del primer incremento=20.76, $p<0.01$; F del segundo incremento= 7.16, $p<0.01$).

Por último, puesto que los coeficientes asociados a cada variable vienen determinados no sólo por el peso relativo que tienen en

relación con la variable criterio, sino también por la escala de medida utilizada, y ésta no es la misma para todas las variables, transformamos cada coeficiente en su valor BETA correspondiente. De este modo, todos los coeficientes quedaron expresados en valores comparables entre sí. Hecha esta transformación, la ecuación más compleja (Ecuación C) podría escribirse del modo siguiente:

$$\text{Comprensión} = 5.51 + 0.30\text{CP} - 0.18\text{RP} + 0.11\text{MT} + 0.21\text{CRI} + 0.16\text{CRII}$$

El coeficiente mayor es el correspondiente a la variable conocimientos previos (0.30), seguido de CR I (0.21) y reconocimiento de palabras (0.18). Por debajo quedan los coeficientes asociados a CR II (0.16) y memoria de trabajo (0.11).

Discusión

Los datos obtenidos confirman que las dos tareas de competencia retórica están relacionadas con la comprensión lectora y demuestran que su contribución a la misma es significativa una vez aislado el efecto de otras variables tan relevantes como conocimientos previos, reconocimiento de palabras y memoria de trabajo. De manera más concreta, pese a que hay una correlación moderada entre competencia retórica y conocimientos previos, ambas variables hacen aportaciones diferenciadas a la comprensión de los textos, lo que en otras palabras quiere decir que, a igualdad de conocimientos previos, alcanzará mayor comprensión aquel lector capaz de operar con las señales textuales que iluminan las relaciones entre las ideas. Los resultados también indican que la influencia de la competencia retórica I en la comprensión es mayor que la ejercida por la memoria de trabajo y el reconocimiento de palabras. Todo ello al menos en el nivel de 6º de Primaria.

Otro aspecto relevante sería determinar la relación existente entre las dos competencias retóricas evaluadas. Los datos nos permiten concluir que están fuertemente relacionadas entre sí pero que tienen contribuciones específicas en la comprensión, lo que nos lleva a pensar que, aunque cada una de ellas esté especializada en operar con tipos de dispositivos diferentes, la lógica que subyace a ambas puede ser común (véase más adelante).

En este mismo orden de cosas, cabría admitir que, si se hubiera tenido en cuenta otros aspectos de lo que hemos definido como competencia retórica (p. ej., señales temáticas), su peso, globalmente considerado, habría sido mayor. Igualmente, podemos pensar que, puesto que las distintas formas de acceder a la coherencia textual variarían en complejidad, su dominio seguramente surgirá en distintas fases evolutivas del lector.

En todo caso, lo relevante, una vez determinado que existe una relación entre competencia retórica y comprensión, es clarificar cuál puede ser esa relación. En este sentido caben anticipar tres hipótesis: a) la competencia retórica sería un subproducto de la comprensión de los textos escritos; b) la competencia retórica constituye una capacidad que se desarrolla gracias a la participación de los sujetos en situaciones comunicativas relativamente sofisticadas (por ejemplo, explicaciones orales *cuasi* monologales, lectura conjunta de textos) y por lo tanto un escaso desarrollo de estas competencias dificultaría el dominio del lenguaje escrito, c) dado que una gran parte de esas experiencias comunicativas sofisticadas son justamente la lectura de textos, estas dos variables interactúan de forma compleja (lo que supone un cierto grado de causalidad mutua). Por supuesto, nuestros datos únicamente indi-

Tabla 3
Cuadro de correlaciones

	C.R. II	C.R. I	M. de T.	R. de P.	C. Previos
Compren.	0.46	0.52	0.30	-0.42	0.59
C. Previos	0.41	0.53	0.22	-0.37	
R. de P.	-0.28	-0.23	-0.20		
M. de T.	0.18	0.17			
C. R. (I)	0.42				

Tabla 4

Ecuaciones de regresión. Entre paréntesis se indica la t de Student asociada a los coeficientes de las variables y los asteriscos indican la significatividad: dos asteriscos si Z es menor o igual a 0.01 y uno si es mayor que 0.01 y menor que 0.05

	Ecuación A	Ecuación B	Ecuación C
Intercepta	7.45 (7.45)**	6.79 (7.004)**	5.519 (5.188)**
C. Previos	1.05 (7.89)**	0.75 (5.17)**	0.685 (4.678)**
R. de Palabras	-0.041 (-3.54)**	-0.039 (-3.549)**	-0.035 (-3.216)**
Memoria de T.	1.002 (2.55)*	0.92 (4.21)*	0.853 (2.30)*
C. Retórica (I)		0.40 (4.21)**	0.336 (3.434)**
C. Retórica (II)			0.317 (2.689)**
R ²	0.42	0.48	0.50
F	45.19**	41.48**	37.786**
Incremento de R ²		0.06	0.02
F del incremento		20.76**	7.16**

can que hay una relación, pero no cuál de estas alternativas es correcta.

Para avanzar en esta dirección, hay varias alternativas:

a) Estudios longitudinales, que deben ser precedidos, dado su coste, de trabajos previos que permitan elaborar hipótesis muy precisas e instrumentos de evaluación sensibles.

b) Los estudios instruccionales son otra de las formas de evaluar eventuales direcciones causales, pero en áreas tan delicadas, en las que las variables tienen un carácter tan interactivo, se vuelve muy difícil estar seguro de que solamente estamos enseñando la habilidad hipotéticamente causal a nuestro grupo experimental, y que estamos dando las mismas oportunidades en todo lo demás a lo(s) grupo(s) de control (véanse, por ejemplo, los resultados obtenidos por Oakhill y Yuill, 1996).

c) Comparar sujetos con dificultades de comprensión con dos grupos de sujetos: (1) sujetos de menor edad pero con el mismo nivel de comprensión (en inglés, el grupo más joven se llama *Comprehension Age Match*: «C.A.M.»); (2) sujetos de la misma edad pero con un nivel de comprensión normal (Cain, Oakhill, 1999; y Cain, Oakhill y Bryant, 2000). Se supone que si unos lectores más jóvenes, cuentan con mayores recursos en una habilidad relacionada con la comprensión, el desarrollo de esa habilidad precede a la comprensión. Operando con esta lógica, Cain y Oakhill en el trabajo citado sugieren que la habilidad para realizar inferencias es causa, y no consecuencia, de la comprensión¹.

Así pues, a partir de los datos aportados en este trabajo no es posible optar por ninguna de las tres hipótesis indicadas, aunque es fácil advertir nuestra preferencia teórica por las dos últimas. En todo caso, creemos que nuestros datos sería compatibles con las conclusiones de Cain y Oakhill (1999), pues lo que ellos denominan «text-connecting inferences» (que es la habilidad causalmente relacionada con la comprensión) muestra similitudes con lo requerido para resolver las tareas de competencia retórica I.

Lo decisivo a nuestro juicio es intentar situar los déficits de comprensión en un contexto lo más amplio y comprensivo posible. Naturalmente, este empeño no debe excusarnos de encontrar las pruebas apropiadas. Concluimos, pues, afirmando que las dos ta-

reas empleadas en este trabajo se relacionan con el nivel de comprensión y que pueden ser interpretadas como una competencia nuclear en el dominio del lenguaje escrito: la de acceder a la mente de quien escribe, esto es, a sus intenciones y pensamientos, a través de los recursos lingüísticos que predominan en las formas más monológicas de elocución. Subsiste, no obstante, la necesidad de encontrar pruebas complementarias para atribuir a esa relación una naturaleza causal. Algo que como es notorio estamos lejos de haber conseguido.

Finalmente, es preciso señalar algunas limitaciones de este estudio que tienen que ver con el instrumento elaborado para evaluar la competencia retórica. Se trata de un instrumento tentativo y con fines vinculados a la investigación, por lo que no posee valor diagnóstico. Mientras que la fiabilidad obtenida en la primera prueba es aceptable y los ítems que la constituyen superan los valores de discriminación y dificultad aconsejados; no ocurre lo mismo con la segunda prueba, donde la fiabilidad obtenida es más baja que la deseada y varios ítems no cumplen los requisitos esperados. Estas limitaciones obligan a considerar con precaución las puntuaciones obtenidas por cada sujeto, pero consideramos que no invalidan las conclusiones a las que se ha llegado: la validez del instrumento está avalada por la capacidad predictiva que posee tomando como variable criterio el nivel de comprensión lectora, y los posibles errores de medida en la segunda prueba creemos que son mitigados por el tamaño de la muestra que ha sido evaluada.

Notas

¹ Creemos que este razonamiento no está exento de críticas, y los mismos autores son conscientes de ello. Es fácil pensar que hay una tercera variable, un *tertium quid*, que explicaría los resultados. El factor más obvio es la inteligencia general. Los más jóvenes son también... más listos. Y en el mismo artículo (Cain *et al.*, 2000, p. 36 y ss.) llaman la atención sobre otra variable que puede interferir en los resultados: el conocimiento que los «buenos comprendedores precoces» pueden tener de las características de los textos, gracias a las horas de exposición a la lectura proporcionadas por su entorno familiar (a este respecto, ver también Oakhill y Yuill, *op. cit.*, pp. 82-3).

ANEXO 1

Instrumento utilizado para evaluar la Competencia Retórica

ITEMS DE LA PRIMERA PRUEBA

1. La conquista del Polo Sur fue una labor difícil, más de lo que había sido llegar al Polo Norte. Se organizaron por el interior dos expediciones rivales, la de Amundsen y la de Scott. La de Amundsen contó con una organización perfecta, digna del frío temperamento de este explorador. ¿A qué se refiere este explorador?

2. No es raro ver películas de enormes dinosaurios y otros grandes reptiles voladores sembrando el pánico entre los grupos de hombres prehistóricos, que corren a ponerse a salvo de los ataques de estos seres tan feroces. Pero esto no sucedió así. ¿A qué se refiere la palabra esto?

3. Los perros eliminan todas las sustancias que su cuerpo desecha por medio de los excrementos y la orina, ya que no pueden su-

dar. Estos animales suplen la falta de sudor abriendo la boca. De esta forma se refrescan. ¿A qué se refiere esta forma?

4. Maria Curie (1867-1934) fue una de las mejores científicas de la historia. En 1906, su esposo, Pierre Curie, murió en un accidente de tráfico. Tras esta desgracia, Marie continuó sus investigaciones. ¿A qué se refiere esta desgracia?

5. En Australia, la población está desigualmente repartida: los 15 millones de habitantes del país se concentran en su mayor parte en las zonas costeras del sur y el oeste. Este fenómeno tiene una fácil explicación: amplias zonas del interior son desérticas. ¿A qué se refiere este fenómeno?

6. Scott, en su diario de viaje, nos cuenta los enormes sufrimientos y penalidades que hubo de sufrir su expedición hasta conquistar el Polo Sur. Con enormes esfuerzos y arriesgando su propia vida, alcanzó su objetivo en 1912. ¿A qué se refiere su objetivo?

7. El 3 de diciembre de 1967 el doctor Christian Barnard, cirujano de la Ciudad del Cabo (Sudáfrica), conseguía mantener la vida de un hombre gracias a un trasplante de corazón. Este logro de la medicina ha salvado desde entonces numerosas vidas. ¿A qué se refiere este logro?

8. Los barcos están hechos para cruzar los mares, aunque, desgraciadamente, algunos han acabado bajo las aguas. Este hecho pueden deberse a distintas causas. ¿A qué se refiere este hecho?

9. Algunos científicos piensan que la explosión de una estrella cercana al Sistema Solar produjo radiaciones que acabaron con los dinosaurios. Este fenómeno ocurrió mucho antes de que el hombre apareciera en la tierra. ¿A qué se refiere este fenómeno?

10. La velocidad del sonido en el aire es de 1200 km/h, aproximadamente. Cuando un avión supera este límite se produce un estampido similar a una explosión muy violenta. ¿A qué se refiere este límite?

ITEMS DE LA SEGUNDA PRUEBA

Instrucciones: Lee estos textos y escribe cómo podrían continuar.

1. Paita es un país de una riqueza incalculable. Esto se debe, en primer lugar, a que goza de una posición geográfica privilegiada, que la enriqueció durante muchos años con el cobro de aduanas.

2. Años atrás, el número de habitantes de Paita creció desorbitadamente, lo que ocasionó un grave problema porque la gente se

amontonaba en los suburbios de la ciudad. Esto no podía seguir así.

3. La capital de Paita empezó su historia en el siglo XVIII. En el siglo XIX era ya una gran ciudad y se comenzaron a construir los primeros teatros y museos.

4. En el sur de Paita, hace mucho frío y la tierra está helada, por lo que sólo viven animales como los grandes osos polares y los pingüinos. En el centro, abundan los lagos y mares interiores.

5. Los campesinos de Paita cuidan de distintos modos su cosecha. Las noches de invierno protegen sus sembrados con plásticos.

6. Paita tiene un río llamado «El Río Amarillo». Sus habitantes le pusieron este nombre debido al color de sus aguas. También hay un mar llamado «El Mar Muerto».

7. Luis llegó a casa enfadadísimo. Su enfado, en primer lugar, se debía a que al llegar al gimnasio para entrenar, se había llevado una sorpresa al ver que sus compañeros le habían dado plantón.

8. Los amigos del barrio estaban hartos de que siempre hubiera coches aparcados en el lugar donde solían jugar al fútbol. El problema se hizo ya inaguantable cuando además utilizaron el lugar para colocar el rastro los fines de semana.

9. Los amigos de Silvia se juntaron para comprarle un regalo, pues al día siguiente era su cumpleaños. Algunos pensaban comprarle algún juego de salón, como el Trivial o el Monopoli.

10. La pandilla de Luis se conoció en las vacaciones de verano jugando al fútbol en la playa. Más tarde, en las vacaciones de Navidad, participaron en una excursión a la montaña y allí conocieron a Jaime.

ANEXO 2

Elementos anafóricos de cada ítem de la PRIMERA PRUEBA y ejemplos de respuestas correctas y erróneas.

Ítem	Anáfora	Ej. de Respuestas Cu ntas	Ej. de Respuestas Erróneas
1	Este explorador.	Amundsen.	Se dice quién era Amundsen; El frío temperamento de Amundsen.
2	Esto.	Lo que sucede en las películas; Lo que hacían los dinosaurios; Los ataques de los dinosaurios y hombres; La convivencia entre dinosaurios y hombres; Los dinosaurios sembrando el pánico; Lo que se dice antes en el texto.	Es frecuente ver películas de enormes dinosaurios persiguiendo a los hombres pero esto no sucedió en realidad así.
3	Esta forma.	Abriendo la boca; Jadeando; Abriendo la boca se refrescan.	A la manera de suplir la falta de sudor; Cómo se refrescan; Abren la boca y sudan.
4	Esta desgracia.	Accidente; Muerte de su esposo; Accidente de tráfico; Pérdida; A que murió en un accidente	El marido de Marie Curie murió en un accidente de tráfico y ella continuó su trabajo; Tras esta muerte.
5	Este fenómeno.	La desigualdad de la población; La concentración en la costa; Desigual reparto en las costas; A la desigualdad.	En Australia viven millones de personas; A que el interior del país es un desierto.
6	Este objetivo.	Alcanzar el Polo; Conquistar el Polo.	Que con numerosos esfuerzos llegó al Polo.
7	Este logro.	Trasplante de corazón.	Mantener la vida.
8	Este hecho.	Hundimiento de los barcos; Que los barcos acaben bajo las aguas; Accidentes; Catástrofes	Los barcos están hechos para flotar y cruzar los mares; A veces los barcos acaban en el fondo del mar. Esto ha pasado muchas veces.
9	Este fenómeno.	La explosión de la estrella; La desaparición de los dinosaurios; Las radiaciones.	Una estrella explotó produciendo radiaciones. Esto acabó con la vida de los dinosaurios.
10	Este límite.	1200 Km/h; La velocidad del sonido en el aire; A esta velocidad.	A los 1200 Km/h de un avión; A que a los 1.200 Km/h un avión llega a la velocidad del sonido; A que supera la velocidad del sonido.

Organización lógica y marcadores retóricos de cada uno de los textos incluidos en la SEGUNDA PRUEBA

Ítem	Organización	Conectiva lógica	Ítem	Organización	Conectiva lógica
1	Enumeración	En primer lugar	6	Explicación	... debido al...
2	Problema/solución	... ocasionó un grave problema	7	Enumeración	En primer lugar
3	Secuencia	Omitida	8	Problema/solución	El problema...
4	Antecedente/ Consecuente	... por lo que...	9	Enumeración	Algunos
5	Enumeración	De distintas maneras	10	Secuencia	Más tarde

Referencias

- Beck, I. L., Mckeown, M. G., Sinatra, G. M. y Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improve comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, 23, 251-275.
- Britton, B. and Graesser, A. (Eds.) (1996). *Models of Understanding Text*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Britton, B. K. y Gulgoz, S. (1991). Using Kintsch's computational model to improve instructional text: effect of repairing inferences calls on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology*, 83, 329-345.
- Cain, K., Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503.
- Cain, K., Oakhill, J. y Bryant, P. (2000). Investigating the causes of reading comprehension failure: the comprehension-age match design. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 31-40.
- Casado Velarde, M. (1995). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco Libros, S. L.
- Cuetos, F. y Ramos, J. L. (1997). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en el Alumnado del Tercer Ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (PROLEC-SE)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Dopkins, S. y Nordlie, J. (1995). Processes of Anaphor Resolution. En Lorch, R. y O'Brien, E. (Eds.). *Sources of Coherence in Reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehrlich, M.F., Remond, M. y Tardieu, H. (1999). Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 29-63.
- Elosúa, R., García Madruga, J. A., Gárate, M., Gutiérrez, F. y Luque, J. L. (1993). *Prueba de amplitud lectora*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fletcher, C., Chrysler, S., van den Broek, P. Deaton, J. y Bloom, C. (1995). The Role of Co-Occurrence, Coreference, and Causality in the Coherence of Conjoined Sentences. En Lorch, R. and O'Brien, E. (Eds.). *Sources of Coherence in Reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- González, J., Cervera, T. y Miralles, J. L. (1998). La adquisición de las relaciones anafóricas en castellano: clases de anáforas y el efecto de la distancia. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 21-44.
- Graesser, A. y Britton, B. (1996). Five Metaphors for Text Understanding. En Britton, B. y Graesser, A. (Eds.), *Models of Understanding Text*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Essex: Longman.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorch, R. F., Lorch, E. P. y Mathews, P. D. (1985). On-line processing of the topic structure of a text. *Journal of Memory and Language*, 24, 350-362.
- Lorch, R. F. y Lorch, E. P. (1986). On-line processing of summary and importance signals in reading. *Discourse Processes*, 9, 486-496.
- Lorch, R. y O'Brien, E. (Eds.) (1995). *Sources of Coherence in Reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murray, J. (1995). Logical Connectives and Local Coherence. En Lorch, R. and O'Brien, E. (Eds.). *Sources of Coherence in Reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oakhill, J. y Kane, K. (1998). Problems in Text Comprehension: Current Perspectives and Recent Research. En Reitsma, P. y Verhoeven, L. (eds.), *Problems and Interventions in Literacy Development*, 177-192.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher Order Factors in Comprehension Disability: Processes and Remediation. In C. Cornoldi and J. Oakhill (Eds.), *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*. (pp. 69-92). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Brien, E. (1995). Automatic Components of Discourse Comprehension. En Lorch, R. y O'Brien, E. (Eds.). *Sources of Coherence in Reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oostendorp, H. y Goldman, S. (Eds.) (1999). *The Construction of Mental Representations During Reading*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y Redacción de Textos*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez, E. y Suárez, S. (1998). El desarrollo del lenguaje en el mundo académico. En Peralbo, M., Gómez, B. J., Santórum, R. y García, M. (Eds.). *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Madrid: Pirámide.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vidal-Abarca, E. (2000). Las dificultades de comprensión I. En A. Miranda, E. Vidal-Abarca y M. Soriano (coords.). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje* (pp. 129-156). Madrid: Pirámide.
- Yuill, N. y Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Aceptado el 23 de julio de 2001