



La competencia de uso de dispositivos retóricos y su contribución específica a la comprensión lectora. Una perspectiva cognitiva.

Rhetoric devices competence and its specific contribution to reading comprehension. A cognitive perspective.

Andrea Bustos¹

¹ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Profesora básica

Doctora Comprensión del texto y del discurso

Escuela de Pedagogía PUCV.

Artículo recibido: 21- Marzo- 2011

Aceptado: 20- Abril- 2011

Publicado: 11- Junio - 2011

RESUMEN

Este trabajo aborda el estudio del impacto del uso de evocaciones y refutativos en la comprensión de textos estandarizados. Aplicada a una muestra de 183 niños de 11 y 12 años, estos lectores resolvieron una escala de evaluación de uso de marcadores que promueven los procesos de integración texto-conocimientos previos en textos académicos con tópicos generales de ciencias e historia. Los resultados arrojan que controlados los efectos de memoria de trabajo, velocidad y precisión de lectura de palabras y conocimientos previos, el uso de evocaciones y refutativos en tareas de interpretación, tiene entidad como competencia explicando parte de la varianza en comprensión.

ABSTRACT

This study attempts to describe the impact regarding the evocations and refutations use in standard reading comprehension texts. The sample included 183 children (11-12) who assessed the use of markers; these markers promote the processes included in the integration of previous knowledge in academic science and history texts. The results show that if working memory effects, speed, word reading accuracy and previous knowledge are controlled, the use of evocation and refutations in interpreting assignments are competent when accounting for comprehension variance.

Palabras clave: Competencia Retórica- lectura de palabras- marcadores discursivos- alfabetización inicial.

Keywords: Rhetoric competition, word reading, discursive markets, initial Literacy.

Convertirse en un lector competente es un proceso muy largo que requiere el desarrollo y la integración de múltiples habilidades. Identificar cuáles son estas habilidades, cómo se desarrollan, cómo interactúan y en qué medida contribuyen a la comprensión del material escrito han constituido el foco del interés de numerosos estudios (véase, por ejemplo, las revisiones Cain y Oakhill, 2003;2007; Pressley, Harris y Guthrie, 1992). El conocimiento sobre estos aspectos contribuye a clarificar la naturaleza del desafío educativo que supone la alfabetización y nos ayuda a estimar sus dimensiones.

Siguiendo esta línea de la investigación, una de las habilidades estudiadas ha sido el conocimiento y el uso de señales lingüísticas como las anáforas, los conectores y marcadores del discurso que organizan y dan cohesión al texto (Britton, 1994; Gernsbacher, 1996; Givón, 1992; Goldman & Rakestraw, 2000; Lemarie, Lorch, Eyrolle, &Virbel, 2008; Lorch, 1989). Siguiendo a Givón (1992), cabría aceptar que esos dispositivos operan como si fuesen “un manual de instrucciones” para interpretar el texto en el que están insertas. De esta manera, un lector competente tendría no solo que comprender el contenido específico que se expresa en un texto sino ese otro “texto” más especializado y abstracto que le orienta en su transcurso para conectar unas ideas con otras, para apelar a lo que ya sabe o para detectar inconsistencias y repararlas. En otras palabras, cabría diferenciar los marcadores del discurso atendiendo al tipo de instrucciones de procesamiento que atienden (local, global, situacional y control de la comprensión) y el conocimiento y uso de todos ellos durante la lectura. Esta competencia es la que Sánchez y García, (2009) denominan como Competencia Retórica

La noción de marcador aquí expuesta es en un sentido amplio, centrado no tanto en las características gramaticales que los definen (Portolés, 1998; Martín Zorraquino & Portolés, 1999) sino en sus funciones textuales y metadiscursivas (Lorch, 1989; Hyland &Tse, 2004); esto es, en cuanto señales o marcas de las operaciones discursivas que el emisor realiza con el fin de asegurar el logro de sus fines comunicativos. Según ello, cabe entonces clasificarlos de acuerdo con el proceso u operación cognitiva que pueden suscitar, de entre los especificados por los modelos cognitivos al uso (Graesser, Millis, & Zwaan, 1997; Kintsch, 1998, McNamara & Magliano, 2009; McNamara, O’Reilly, & de Vega, 2007; Otero, 2002; Rawson & Kintsch, 2005).

Dichos modelos suelen diferenciar tres grandes grupos de procesos: aquellos que permiten conectar piezas de texto entre sí, entre ellos los conectores lógicos (ej.: “por tanto”, “en consecuencia”), las anáforas y los señalizadores de organización (Ej: en primer lugar... en segundo...”; “por un lado... por

otro...”; Garrod & Sanford, 1977; Millis & Just, 1994; Lorch, 1989); aquellos mediante los cuales se integra la información extraída del texto con lo que el lector ya sabe como las evocaciones (Ej: “es bien sabido que...”; Sánchez, Rosales & Cañedo, 1999) ; y las refutaciones (ej., “mucha gente piensa... pero esto no es lo que suele ocurrir”; Diakidoy, Kendeou, & Ioannides, 2003) y finalmente aquellos otros que sirven para poner bajo control consciente el proceso de interpretación para supervisarlos y ajustarlos cuando es preciso. Hablamos aquí de preguntas o instrucciones que establecen metas de lectura (ej., “En este texto vamos a clarificar por qué... ”; McCrudden & Schraw, 2007).

Sabemos que todos estos tipos de marcadores influyen en el comportamiento de los lectores, pues su efecto ha sido ampliamente evaluado comparando textos con y sin ellos. Por ejemplo, los conectores lógicos mejoran la comprensión de un texto (ej., Loman & Mayer, 1983; Millis & Just, 1994; Murray, 1995; Spyridakis & Standal, 1987), generan representaciones interconectadas con más fuerza (Millis & Magliano, 1999) y hacen que los lectores dediquen más tiempo a integrar los enunciados que vinculan, en comparación con quienes leen el texto sin conectores (ej., Millis & Just, 1994; de Vega, 2005). Algo parecido sucede con los títulos: cuando están presentes, los lectores comprenden mejor (ej., Brooks, Spurlin, Dansereau, & Holley, 1983; León, Martín, & Pérez, 1996; Mayer, Dyck, & Cook, 1984; Sánchez, Lorch, & Lorch, 2001; Spyridakis & Standal, 1987) y su lectura es fluida, puesto que necesitan consultar con menos frecuencia los pasajes ya leídos (ej., Wiley & Rayner, 2000). Esto mismo ocurre con los recursos refutativos, cuya presencia incrementa tanto la comprensión (ej., Alvermann & Hague, 2001; Diakidoy, *et al.*, 2003; Dole, 2000; Hynd, 2001; Mikkilä-Erdmann, 2001) como el tiempo dedicado a los pasajes que contradicen su visión ingenua del asunto que aborda el texto (ej., Ariasi & Mason, 2010).

El dominio de esos mismos recursos requiere una experiencia prolongada con los textos, de tal manera que, por ejemplo, aún se encuentran dificultades en quinto curso para operar con la oposición “éste-aqué” cuando esos términos se utilizan como dispositivos anafóricos (González, Cervera y Miralles ,1998). Igualmente sabemos que la capacidad para usar expresiones como “por un lado”, “algunos., y.otros”, predice el rendimiento en la comprensión una vez segregados el impacto de variables como conocimientos previos, memoria de trabajo o reconocimiento de palabras y tras una experiencia de escolarización de seis años (Sánchez *et al.*, 2007; Bustos, 2009). Igualmente el uso de títulos, del esquema de los cuentos, se relaciona con el uso de los marcadores del discurso (Cain, 2003; Cain&Oakhill, 1996; Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003).

No hay duda de que estamos ante una adquisición, además de importante, compleja, por ende, hemos de continuar ampliando el repertorio de evaluación de este manual de instrucciones en los otros niveles de procesamiento. Así, la pregunta que se plantea para esta investigación es si al evaluar otros recursos, ahora en el nivel de procesamiento de integración de conocimiento previo a través de las evocaciones y refutativos se mantiene el aporte específico de la competencia retórica a la comprensión por sobre variables de reconocido valor.

Evaluar la competencia retórica

La dificultad de evaluación de esta competencia, radica en la diversidad de tareas posibles. En algunos estudios se ha deducido la utilización de algunos marcadores por los niveles de comprensión obtenidos en textos que los utilizan, es decir, es una evaluación a través de un producto. (Cain *et al.*, 2004; Oakhill *et al.*, 2003; Yuill & Oakhill, 1991, McGee, 1982 ; Meyer *et al.*, 1980 ; Spyridakis & Standals, 1987 ; Richgels *et al.*, 1987).

En otros estudios, se ha evaluado el conocimiento explícito de la función de ciertos recursos (Cain *et al.*, 2004; Oakhill *et al.*, 2003; Richgels *et al.*, 1987).

Por otra parte, otros estudios han evaluado la interpretación de los recursos retóricos en la aplicación de estos al producir textos. (Cain, 2003; Cain & Oakhill, 1996; McGee, 1982 ; Meyer *et al.*, 1980 ; Richgels *et al.*, 1987).

Frente a los resultados que evalúan a través de producto, creemos que no permite visualizar exactamente la identificación e interpretación de las instrucciones retóricas, pues no es claro si ha sido o no necesaria la aplicación del recurso, especialmente cuando no se ha controlado el conocimiento previo que, como sabemos, permite realizar inferencias sin la necesidad de instrucciones de parte del autor (Mcnamara, 1996; Sanders y Noordman, 2000). De igual modo, la conciencia o explicación respecto a la función de un recurso (los títulos, por ejemplo) no aseguran la utilización de este en la construcción del significado. Por otra parte, la evaluación a través de la producción, implica una tarea en que se deben poner en juego otros recursos cognitivos por lo que implica tareas distintas a la lectura que es lo que está en evaluación. Finalmente , creemos, dada la demandas más altas de procesamiento cuando el tópico de lectura y , creemos, la estructura argumentativa no es narrativa (Cain, 2003; Cain & Oakhill, 1999; Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001; Cain *et al.*, 2004; Ehrlich & Remond, 1997; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003; Yuill & Oakhill, 1988; Yuill & Oakhill, 1991) sino expositiva, el impacto del uso de elementos retóricos probablemente tenga un peso más relevante .

Por otro lado, el estudio de Sánchez *et al.* (2002) y Sánchez y García (2009), presenta una forma de evaluar la interacción con los recursos retóricos en la perspectiva de Givón (1992) y Britton (1994), es decir, como manual de instrucciones que debe ser identificado, interpretado y del cual se puede beneficiar para lograr un procesamiento de mejor calidad. Las tareas aplicadas corresponden a interpretación del recurso en escalas de continuación de textos para CRII. Véase el ejemplo:

“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 ya que para pasar a otros países, era necesario pasar por Paita. [...]”

En el caso de CRI, las anáforas fueron evaluadas a través de tareas de encontrar antecedentes. Véase el ejemplo:

“Los barcos están hechos para cruzar los mares, aunque, desgraciadamente, algunos han acabado bajo las aguas. Este hecho puede deberse a distintas causas”) los participantes deben responder preguntas como: “¿A qué se refiere este hecho?”

Los autores obtuvieron que: lectores equiparados en nivel de conocimientos previos (CP), memoria de trabajo (MT) y capacidad de reconocer palabras (RP) tienen diferente rendimiento dependiendo de su competencia retórica de nivel local y global. (para ver más detalles, ver Sánchez, Gonzalez & García, 2002 y Sánchez & García, 2009)

Dadas las variables controladas, obtuvieron una ecuación de regresión con la que determinar la contribución específica de cada variable en la comprensión lectora. De acuerdo con ella todas las manifestaciones de la competencia retórica predicen significativamente el nivel de comprensión que un lector puede alcanzar, después de controlar los conocimientos previos, la memoria de trabajo y el reconocimiento de palabras. La proporción de la varianza explicada pasa de un 0.42 a 0.48 al incluir la competencia retórica de uso de anafóricos y de 0.48 a 0.50 al incluir la competencia retórica de uso de marcadores lógicos. Ambos incrementos son significativos (F del primer incremento= 20.76, $p < 0.01$; F del segundo incremento= 7.16, $p < 0.01$). Así pues, un lector retóricamente competente es probable que aventaje en el nivel de comprensión a aquél que no lo sea, incluso poseyendo el mismo grado de desarrollo de las otras competencias. Los datos obtenidos indican que las dos tareas de competencia retórica están relacionadas con la comprensión lectora y que aportan a la comprensión aun después de aislar variables de conocida relevancia.

Lo anterior ilumina el propósito específico de este trabajo, analizar la

importancia de la competencia retórica en la capacidad global de comprensión en alumnos que se ven cotidianamente expuestos a “leer para aprender”. Con este fin, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple en el que se consideró el impacto sobre la comprensión de las siguientes variables: reconocimiento de palabras, conocimientos previos y competencia retórica de nivel de integración de conocimientos previos. Con él pretendemos valorar el impacto específico de esta última en la comprensión de textos expositivos. Con estos datos, cabe abrir el debate sobre el poder explicativo de la competencia retórica en las diferencias de comprensión en algunos lectores en formación lo que situaría esta competencia en la discusión del desarrollo de esta compleja capacidad.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 153 alumnos: 81 de sexto básico (11 años) y 72 de séptimo básico (12 años).

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, Rodríguez y Ruano, 1997). En esta prueba se pide a los alumnos que lean dos textos –“Los papúes australianos” y “Los esquimales”– 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 12.92 y la desviación típica de 3.74 (ver tabla 1).

Variables de control

Las variables de control incluidas en el análisis de regresión fueron:

- a. Conocimientos previos. Tarea elaborada para el estudio de Sánchez *et al.* (2002), corresponde a una escala relacionada con los tópicos presentes en las pruebas de comprensión de PROLEC- SE) Las respuestas fueron puntuadas con 0, 0.5 y 1 punto, en función de si eran consideradas erróneas, imprecisas o suficientes respectivamente con un máximo de 9 puntos.
- b. Reconocimiento de palabras (velocidad y precisión de PROLEC- SE). La tarea consiste en pedir al alumno que lea, por separado y en voz alta, un listado de 40 palabras registrando el tiempo total que tarda en leer cada listado. Por cada palabra leída correctamente se asigna 1 punto en la escala de precisión mientras que para valorar la velocidad se tiene en cuenta el tiempo total, medido en segundos.

c. Memoria de trabajo a través de la Prueba de amplitud lectora (Daneman y Carpenter, 1980 adaptado por Elosúa *et al.*, 1993). Dado que la memoria de trabajo interviene en la capacidad para integrar información y que, para operar adecuadamente con los marcadores discursivos, hay que mantener en la memoria proposiciones, pareció pertinente controlar también esta variable. En este test los alumnos deben leer listas de oraciones y recordar la última palabra de cada una. El puntaje máximo es de 5 puntos.

La media obtenida para el total de la muestra en reconocimiento de palabras fue de 39.3 con una desviación típica de 0.98 para precisión y 35.76 de media con una desviación típica de 9.84 segundos para velocidad. Para memoria de trabajo, la media obtenida fue de 1.27 y la desviación típica de 0.53. Respecto de la escala de conocimientos previos, la media obtenida fue de 3.71 con una desviación típica de 1.62. Para todos estos datos, ver Tabla I.

VARIABLES PREDICTORAS: EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA RETÓRICA.

Las variables predictoras corresponden a las escalas de evocaciones (CRIII) y de refutativos (CRIV) (Bustos, 2009). Ellas están compuestas por 9 y 20 ítems respectivamente.

Cada uno de los ítems se elaboraron a partir de textos de 4º, 5º y 6º de educación básica de las asignaturas de Comprensión del Medio Social y Cultural, Historia, Ciencias y tópicos afines cubriendo los criterios de accesibilidad para alumnos de 6º año básico en términos de dificultad de temas (ecología, geografía, historia, fauna y descubrimientos científicos) y vocabulario.

En ambas escalas, la tarea es de continuación de textos expositivos, eligiendo entre varias alternativas. Una ejemplificación la encontramos en los siguientes ítems:

CR III Evocaciones: Fiabilidad. 78 spearman Brown.

Conformadas por el movimiento retórico “es sabido que ... pero”. Interpretar este marcador requiere la recuperación de conocimiento, lo que para el autor es “lo dado”- ideas de partida que se consideran compartidas- y la presentación de la información, “lo nuevo”. Para ello se incorporan referencias a lo conocido y un cambio de tema anunciado por una contraposición más o menos explícita, esta última parte es la que plantea el objetivo de lectura. Este último elemento es el que señala al lector cuál será su estándar de lectura, qué es lo que leerá a continuación y que deberá integrar a su conocimiento de mundo.

Es sabido que la Tierra tiene movimientos como el de rotación y el de traslación. Pero otros movimientos, definitivamente menos conocidos pero no menos importantes, son los de precesión, nutación y balanceo.

Debería continuar hablando sobre:

- a) Los movimientos de rotación y traslación
- b) El planeta Tierra
- c) Los movimientos de precesión, nutación y balanceo.
- d) La Tierra y sus movimientos

CRIV. Refutativos. Fiabilidad .83 de Spearman Brown.

Este tipo de recurso presente en textos de extraordinaria cohesión, tiene por objetivo la presentación de la información nueva a desarrollar, a continuación la atribución de una representación errónea introducida con expresiones del tipo “es posible que creas...que...” para luego oponerse a través de una conjunción adversativa que genera la situación de desequilibrio “pero esto no es así...”. Este estado de *impasse* es el que se resolverá con la nueva información.

Sirva de ejemplo el siguiente:

Durante el invierno los resfríos son una de las enfermedades más frecuentes y para evitar su aparición muchas personas optan por consumir pastillas de vitamina C. Quizás algunos piensen que esos medicamentos de sabor agradable ayudan a evitar los resfríos. Pero las últimas investigaciones en medicina respecto a que el consumo de vitamina C no ayuda a evitar esta enfermedad nos entregan datos importantes.

Debería continuar hablando sobre:

- a) Los resfríos como enfermedades comunes en invierno
- b) El consumo de pastillas de vitamina C durante el invierno.
- c) Por qué consumir vitamina C no ayuda a evitar los resfríos.
- d) Qué es la vitamina C

	Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Criterio	Comprensión de texto estandarizado (PROLEC-SE)	2	20	12.92	3.74
	Conocimientos previos	0.5	7.5	3.71	1.62
Control	Memoria de trabajo	0	3	1.27	0.53
	Reconocimiento de palabras	Precisión 33	40	39.30	0.98
Predictivas		Velocidad (segundos) 19	79	35.76	9.84
	CRIII Evocaciones	0	9	7.85	2.94
	CRIV Refutativos	1	20	7.32	1.9

Tabla 1: Descriptivos.

La media obtenida para el total de la muestra en la escala de Evocaciones fue de 7.85 con una desviación típica de 2.94. En la escala de refutativos, la media obtenida fue de 7.32 con una desviación típica de 1.9. (ver tabla 1)

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos de evaluación a los alumnos de la muestra, ocupó en cada colegio tres sesiones: En la primera sesión se aplicó colectivamente el cuestionario de evaluación de los conocimientos previos para luego proceder a la sesión individual en la que se aplicó a cada niño la prueba de reconocimiento de palabras y memoria de trabajo. La segunda sesión colectiva correspondió a la aplicación de la escala de evaluación de la competencia retórica (CRIII y IV) y la tercera a la aplicación de la evaluación del nivel de comprensión.

Resultados

Primeramente, todas las variables fueron sometidas a un análisis de correlaciones, para determinar las relaciones existentes. Comprobamos que existen correlaciones moderadas entre competencia retórica III y IV y conocimientos previos ($r=0.33$ y 0.44 respectivamente).

Respecto de las correlaciones de CRIII y CRIV con la variable comprensión, estas son de 0.4 y 0.57 respectivamente. Correlación menor respecto de precisión de lectura de palabras ($r=0.2$ para ambas escalas), y negativa en el caso de velocidad de lectura. (Ver tabla 2)

	Variables	1	2	3	4	5	6	7
1	comprensión	.	0.23 ***	-0.21 ***	0.29 ***	0.53 ***	0.4 ***	0.57 ***
2	precisión lect palabras		.	-0.38 ***	0.06	0.20 **	0.21 **	0.20 **
3	velocidad lect palabras			.	-0.09	-0.25 **	-0.2 **	-0.1 *
4	Memoria de trabajo				.	0.30 ***	0.17 **	0.26 ***
5	Conocimientos previos					.	0.33 ***	0.46 ***
6	CRIII (evocaciones)						.	0.79 ***
7	CRIV (refutativos)							.

Tabla 2: Correlaciones.

Los valores obtenidos permiten afirmar que no hay riesgo de colinealidad (Cohen, West, Cohen, P. y Aiken, 2003).

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 3, 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 y reconocimiento de palabras (velocidad y precisión). En la ecuación B, a estas tres variables se ha añadido CRIII y posteriormente en la ecuación C, se ha añadido CRIV.

Como puede verse en la Tabla 3, las dos ecuaciones resultantes son significativas a la hora de predecir el nivel de comprensión alcanzado por un sujeto (F de la ecuación A=.31, $p < 0.01$; F de la ecuación B=.10, $p < 0.01$ y F de la ecuación C=36.21, $p < 0.01$).

Variable criterio : comprensión de texto estandarizado					
Pasos	Variables de control y predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	F del incremento
1-4	Conocimientos previos, Memoria de trabajo, Precisión de Lectura de palabras , velocidad de lectura de palabras	.57	.34	.31***	
5	CRIII Evocaciones	.66	.44	.10***	33.3
5	CRIV Refutativos	.65	.42	.09***	22.5

Tabla 3: Análisis de regresión.

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 y lectura de palabras. Más claramente, la aportación de conocimientos previos, variable fundamental al momento de hablar de integración de textos en la representación del lector, es diferenciable de ambas medidas de CR. Lo que nos permite afirmar que teniendo un mismo nivel de conocimientos previos, dos lectores podrán diferenciarse según su capacidad de hacer uso de las instrucciones textuales, es decir, de su nivel de CR.

Siguiendo esta misma lógica, es posible pensar que de evaluar más niveles de procesamiento – incorporar por ejemplo CRI (anáforas) y CRII (marcadores globales) y otros aspectos de lo que hemos definido como competencia retórica (p. ej. señalizadores de objetivos), su peso, globalmente considerado, habría sido mayor. Igualmente, podemos pensar que, puesto que las distintas formas de acceder a la coherencia textual variarán en complejidad, su dominio seguramente surgirá en distintas fases evolutivas del lector y probablemente según la complejidad textual.

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 en un ambiente más bien académico y por lo tanto un escaso desarrollo de estas competencias dificultaría el dominio del lenguaje escrito por ejemplo, escolar c) dado que una gran parte de esas experiencias académicas son a través de lectura, competencia retórica y comprensión pueden tener un cierto grado de causalidad que no es posible de corroborar con estos datos.

Para iluminar estas hipótesis, es posible proponer algunos trabajos que precisarían esta relación CR- comprensión: estudios longitudinales que revelasen el tipo de desarrollo de la competencia que probablemente no sea superior a lectura de palabras en los primeros años y por ende no tenga relevancia sino hasta más avanzado el acceso básico a los textos, resultados que podrían cambiar según se va avanzando en escolarización hasta hacerse más relevante aún que los procesos de bajo nivel y se acerquen a explicar en mayor medida la varianza en comprensión.

Otra posibilidad son los estudios de tipo instruccional con las dificultades propias de control de condiciones de entrada y de proceso durante la aplicación del entrenamiento (vg. Oakhill y Yuill, 1996). Finalmente otra opción es, como lo plantean Sánchez *et al.* (2002), la comparación de sujetos con dificultades de comprensión con lectores menores pero de igual desempeño en comprensión y además con sujetos de la misma edad pero

con un rendimiento típico en comprensión (Cain, Oakhill, 1999; y Cain, Oakhill y Bryant, 2000). De este modo los lectores más jóvenes podrían ser medidos para observar si son más competentes en CR de modo de poder concluir que esta antecede a la comprensión lectora. Por el otro lado, medir la diferencia en CR con los lectores de la misma edad, nos daría bases para estimar que la capacidad para realizar una buena integración del texto sería una consecuencia más que una causa de la CR, como lo plantea Cain y Oakhill (1999) en relación a la capacidad de realizar inferencias.

Aunque nuestros datos no puedan dar respuestas certeras a las hipótesis planteadas, lo más importante, radica en el posicionamiento de una competencia que aporta más allá de las variables conocidas en el desarrollo de la alfabetización y que ella, si bien es necesario seguir perfilándola, muestra una entidad que merece ser estudiada con detención para ampliar los contextos en que las dificultades de comprensión y su abordaje, son situados.

Bibliografía

- Alvermann, D. E., & Hague, S. A. (2001). Comprehension of Counterintuitive Science Text: Effects of Prior Knowledge and Text Structure. *Journal of Educational Research*, 82(4), 197-202.
- Britton, B. K. (1994). Understanding expository text: Building mental structure to induce insights. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 641-674). New York: Academic.
- Brooks, L. W., Spurlin, J. E., Dansereau, D. F., & Holley, C. D. (1983). Effects of headings on text-processing. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 292-302
- Bustos, A. (2009) La Competencia Retórica y el aprendizaje de la Lengua Escrita. ¿Se puede hablar de una competencia específica? Tesis doctoral Unpublished. Salamanca, Salamanca.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351.
- Cain, K., & Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 187-201.

- 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. (2003). Reading comprehension difficulties. In T. Nunes & P. E. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's literacy* (pp. 313-338). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cain & J. Oakhill (2007) *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New York: Guilford
- Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29, 850- 859.
- Cain, K., Oakhill, J. V. & Bryant, P. E. (2000). Phonological skills and comprehension failure: A test of the phonological processing deficit hypothesis. *Reading and Writing*, 13, 31-56.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Cohen, J., West, S.G., Cohen, P., y Aiken, L. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed). Mahwah, N.J.: LEA, Inc.
- Cuetos, F., & 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.
- de Vega, M. (2005). El procesamiento de oraciones con conectores adversativos y causales. *Cognitiva*, 17, 85-108.
- Diakidoy, I. N., Kendeou, P., & Ioannides, C. (2003). Reading about energy: The effects of text structure in science learning and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 335-356.
- Dole, J. A. (2000). Readers, texts and conceptual change learning. *Reading & Writing Quarterly*, 16, 99–118.
- Ehrlich, M. F., & Remond, M. (1997). Skilled and less skilled comprehenders: French children's processing of anaphoric devices in written texts. *British*

Journal of Developmental Psychology, 15, 291-308

- 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.
- Garrod, S., & Sanford, A. (1977). Interpreting anaphoric relations: The integration of semantic information while reading. *Journal of Verbal Learning and Behavior*, 16, 77-90.
- Gernsbacher, M. A. (1996). Coherence cues mapping during comprehension. In J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationship in the production and comprehension of text* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc
- Givón, T. (1992). The Grammar of Referential Coherence as Mental Processing Instructions. *Linguistics*, 30, 5-55.
- Goldman, S. R., & Rakestraw, J. A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 311-335). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- González, J., Cervera, T. y Miralles, J. L. (1998). La adquisición de las relaciones anafóricas y el efecto de la distancia. *Infancia y Aprendizaje*, 21(2), 21-44.
- Graesser, A., Millis, K. K., & Zwaan, R. A. (1997). Discourse Comprehension. [Artículo Teórico]. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189.
- Hyland, K., & Tse., P. (2004). Metadiscourse in Academic Writing. A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25, 156-177.
- Hynd, C. R. (2001). Refutational texts and the change process. *International Journal of Educational Research*, 35 699-714.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemarie, J., Lorch, R. F., Eyrolle, H., & Virbel, J. (2008). SARA: A text-based and reader-based theory of signaling. *Educational Psychologist*, 43, 27-48.
- León, J. A., Martín, A., & Pérez, O. (1996). El papel del título y del resumen

en la comprensión y recuerdo de la noticia: contraste entre la versión original y la versión modificada. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 83-98.

- Loman, N. L., & Mayer, R. E. (1983). Signaling techniques that increase the understandability of expository prose. *Journal of Educational Psychology*, 75, 402-412.
- Lorch, R. F. (1989). Text signaling devices and their effects on reading and memory processes. *Educational Psychology Review*, 1, 209-234.
- Martín Zorraquino, M. A., & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 63). Madrid: Espasa.
- Mayer, R. E., Dyck, J. L., & Cook, L. K. (1984). Techniques that help readers build mental models from scientific text: Definitions, pretraining, and signaling. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1089-1105.
- McCrudden, M. T., & Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113-139.
- McGee, L. M. (1982). Awareness of text structure: Effects on children's recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 17: 581-590.
- McNamara, D. S., de Vega, M., & O'Reilly, T. (2007). Comprehension Skill, Inference Making, and the Role of Knowledge. In F. Schmalhofer & C. A. Perfetti (Eds.), *Higher Level Language Processes in the Brain. Inference and Comprehension Processes* (pp. 233-251). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from text: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-288.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). Towards a comprehensive model of comprehension. In B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 51, pp. 297-284). New York, NY, US: Elsevier Science.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- Mikkilä-Erdmann, M. (2001). Improving conceptual change concerning photosynthesis through text design. *Learning and Instruction*, 11, 241-257.

- Millis, K. K., & Just, M. A. (1994). The influence of connectives on sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 33, 128-147.
- Millis, K. K., & Magliano, J. P. (1999). The co-influence of grammatical markers and comprehender goals on the memory for short discourse. *Journal of Memory and Language*, 41, 183-198.
- Murray, J. D. (1995). Logical connectives and local coherence. In R. F. Lorch & E. O'Brien (Eds.), *Source of coherence in Reading*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oakhill, J., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: *Evidence from component skills*. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.
- Oakhill, J., & Yuill, N. (1986). Pronoun resolution in skilled and less-skilled comprehenders: effects of memory load and inferential complexity. *Language and speech*, 29(1), 25-37.
- Otero, J. (2002). Noticing and Fixing difficulties while understanding science texts. In J. Otero, J. A. León & A. C. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension* (pp. 281-307). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Pressley, M., Harris, K.R. & Guthrie, J.T. (1992). *Promoting Academic Competence and Literacy in School*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Rawson, K., & Kintsch, W. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209-226). Maiden, MA: Blackwell Publishing.
- Richgels, D. J., McGee, L. M., Lomax, R. G., & Sheard, C. (1987). Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 22(2):177-196.
- Sánchez, E. (1996). Los textos divulgativos como una conversación encubierta: Análisis de los recursos comunicativos de un texto divulgativo. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 85-96.
- Sánchez, E., & García, J. R. (2009). The relation of knowledge of textual

integration devices to expository text comprehension under different assessment conditions. *Reading and Writing*, 22(9), 1081-1108.

Sánchez, E., García-Rodicio, H., & Acuña, S. R. (2009). Are instructional explanations more effective in the context of an impasse?. *Instructional Science*, 37, 537-563

Sánchez, E., García, J. R., & González, A. J. (2007). Can Differences in the Ability to Recognize Words Cease to Have an Effect Under Certain Reading Conditions?. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 290-306.

Sánchez, E., González, A. J., & García, J. R. (2002). Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14(1), 77-85.

Sánchez, R., Lorch, E. & Lorch, R. (2001) Effects of Headings on Text Processing Strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 418-428.

Sánchez, E., Rosales, J., & Cañedo, I. (1999). Understanding and communication in expository discourse: An analysis of the strategies used by expert and pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 15, 37-58.

Sanders, T. & Noordman, L. (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 29, 37-60.

Spyridakis, J. y Standal, T. (1987). Signals in expository prose: effects on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, XXII (3), 285-298.

Wiley, J., & Rayner, K. (2000). Effects of titles on the processing of text and lexically ambiguous words: evidence from eye movements. *Memory and Cognition*, 28, 1011-1021.

Yuill, N., Oakhill, J. (1988) Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 33-45.

Yuill, N., Oakhill, J. (1991) *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.