



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Máster Universitario en Estudios Avanzados en Dificultades de Aprendizaje

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Competencia retórica y comprensión de narraciones en
Educación Infantil.**

*Un estudio sobre el conocimiento de conectores a edades
tempranas y su relación con la comprensión.*

Sara Prieto García

Trabajo dirigido por José Ricardo García Pérez

Salamanca, Junio 2015

ÍNDICE

	Págs.
1. Introducción.....	3
2. Marco teórico.....	4
2.1. Qué es comprensión y qué sabemos sobre los procesos implicados.....	5
2.2. Qué es competencia retórica.....	10
2.3. Evidencias empíricas relacionadas con el estudio.....	14
2.4. Del marco teórico al estudio actual.....	18
3. Estudio.....	20
3.1. Metodología.....	20
3.1.1. Participantes.....	20
3.1.2. Variables y medidas.....	21
3.1.3. Condiciones experimentales.....	26
3.1.4. Procedimiento.....	28
4. Resultados.....	29
5. Discusión y conclusiones.....	32
6. Bibliografía.....	37
7. Anexos.....	40

1. Introducción

En los últimos años, gran parte de la investigación relativa a la Psicología de la Educación se ha dirigido a estudiar cómo se procesa la información recibida y, por extensión, qué hacemos cuando comprendemos. Numerosos trabajos han estudiado esta cuestión, ampliando y clarificando el conocimiento que tenemos sobre el desarrollo de los procesos implicados en la comprensión. Así el punto de partida consiste en aceptar, que para comprender, es necesario el desarrollo de una serie de capacidades o habilidades de naturaleza muy diferente. El estudio de estas competencias nos puede ayudar a entender, por un lado, qué procesos intervienen en la comprensión y, por otro, qué dificultades encontramos a la hora de comprender un texto.

Sabemos, por tanto, que la comprensión precisa del desarrollo de algunas competencias, pero también es importante describir qué papel tiene cada una de ellas y cómo se van desarrollando. Por ello, el objetivo de este Trabajo consiste en comprobar si, al igual que se ha hecho con otras habilidades relacionadas con la competencia lectora y, por tanto, con la comprensión, la competencia retórica tiene efectos sobre la comprensión de textos narrativos en edades tempranas. Asumiendo tal hipótesis como punto de partida, en este trabajo se evaluarán una serie de variables, entre ellas la competencia retórica, consideradas esenciales en la comprensión de textos. Aunque la relación entre esta competencia concreta y la comprensión se ha manifestado en múltiples estudios (Sánchez y García, 2009; Sanders y Noordman, 2000; Sánchez *et al.* 2002; García, Sánchez y Bustos, 2013), no disponemos de suficientes datos sobre el desarrollo temprano del conocimiento y uso de los conectores retóricos, ni tampoco sobre su capacidad para favorecer la comprensión a estas mismas edades (en Educación Infantil).

Teniendo en cuenta el contexto mencionado, la estructura de este Trabajo se inicia con una revisión teórica cuyo objetivo es fundamentar el estudio posterior. Tal marco teórico consta de una exposición sobre qué es comprensión y los procesos implicados y una explicación de la competencia retórica, así como algunas evidencias empíricas que resultan relevantes para la realización del estudio anteriormente mencionado. De estas evidencias parten unas hipótesis y objetivos que se pretenden comprobar con el diseño de un estudio experimental llevado a cabo con una muestra de alumnos de Educación

Infantil, del que posteriormente se hace un análisis e interpretación de los resultados en función del marco teórico establecido como referencia.

2. Marco teórico

La primera parte de este trabajo consta de una breve exposición de los conceptos y el marco teórico que justifican los procedimientos llevados a cabo en el estudio realizado y que se detalla en la segunda parte. Así esta primera sección tiene como objetivo, primero, definir qué entendemos por comprensión, y qué sabemos sobre los procesos implicados en la comprensión de textos. En segundo lugar, se intentará aclarar qué es la competencia retórica. En tercer lugar, se llevará a cabo una revisión de algunas evidencias empíricas que pueden considerarse el punto de partida del estudio diseñado pues pretenden evaluar y analizar la comprensión y su relación, en general con otras habilidades, y, en particular con el uso de conectores, dentro del contexto educativo. Para finalizar, se intentará trasladar el marco teórico sobre comprensión lectora al doble estudio presentado en este trabajo: un estudio correlacional que evalúa la relación entre la comprensión de narraciones, la competencia retórica y otras habilidades o competencias lingüísticas, por un lado, y, por el otro, un estudio experimental sobre el efecto de incluir recursos retóricos en las narraciones presentadas a alumnos de infantil.

Antes de comenzar a desarrollar el marco teórico es necesario hacer una aclaración sobre el modelo de comprensión que se ha utilizado como referencia. El modelo desarrollado explica los procesos que intervienen en la comprensión lectora, sin embargo el estudio que se presenta en este trabajo se centra en la comprensión oral de narraciones. No obstante, este modelo es válido para fundamentar de forma teórica el estudio realizado, puesto que comprender requiere el desarrollo de unas determinadas habilidades: por un lado las relacionadas con el reconocimiento de las palabras escritas y, por otro, las relativas a la comprensión del lenguaje. Asumimos, por tanto, que la capacidad de comprensión es transversal al lenguaje oral y escrito: es decir, que cualquier persona que comprenda adecuadamente el lenguaje oral, comprenderá el escrito con sólo aprender a reconocer las palabras impresas. Esta idea parte del denominado “*modelo simple de lectura*” definido y desarrollado por Philip Gough (1990). Este modelo nos dice que comprender una narración oral requiere los mismos procesos que comprender una narración escrita, a excepción de la decodificación de

palabras. Otros trabajos (van den Broek, 2001) muestran que la comprensión de narraciones orales a edades tempranas predice la comprensión de textos escritos a edades más avanzadas. Dicho esto, se desarrollará a continuación un modelo teórico que nos permita identificar qué procesos y habilidades se ponen en marcha a la hora de comprender ya sea un texto escrito o una narración.

2.1. Qué es comprensión y qué sabemos sobre los procesos implicados.

Para definir el concepto de comprensión y trasladarlo al contexto educativo, que es donde hemos puesto en práctica el estudio que se presenta en este Trabajo, debemos considerar qué pedimos a los alumnos cuando evaluamos su rendimiento en comprensión. Siguiendo los criterios que ha adoptado el informe PISA (citado, entre otros, por Sánchez, García y Rosales, 2010, p.63) respecto a esta cuestión, comprender implica que el alumno sea capaz de: *extraer* información de aquellos tipos de texto que son característicos en determinadas situaciones comunicativas del mundo que nos rodea, de *interpretar* esa información desde sus conocimientos y de *reflexionar* sobre los conocimientos elaborados o interpretados y sobre el proceso seguido para obtenerlos o entenderlos. Por tanto, podemos decir que dentro del proceso de comprensión éstos son los elementos críticos: extraer, interpretar y reflexionar. Ahora bien, estos tres tipos de logros estarán condicionados por el tipo de textos y las situaciones comunicativas, ya que según algunos autores (Scribner y Cole, 1973) parece que no tiene las mismas consecuencias leer para compartir noticias con personas allegadas, que leer para adquirir complejos sistemas de conocimiento. Atendiendo a los tipos de textos cabe destacar que pueden ser continuos o discontinuos. Por lo que se refiere a las situaciones comunicativas, los fines de la lectura pueden ser: privados, públicos, etc. En la tabla (Tabla I) se representa lo que acabamos de señalar:

TIPOS DE TEXTO	SITUACIONES O FINES DE LECTURA
<p><i>Continuos:</i> narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos y persuasivos, preceptivos.</p> <p><i>Discontinuos:</i> Cuadros y gráficos, tablas, diagramas, mapas, formularios, anuncios.</p>	<p>Lectura para fines privados (personal).</p> <p>Lectura para fines públicos.</p> <p>Lectura para fines profesionales (entorno laboral).</p> <p>Lectura para fines educativos.</p>

Tabla I. Tipos de texto y situaciones o fines de lectura considerados en PISA. (Sánchez et al. 2010, p.42).

Al leer un texto pueden alcanzarse diferentes resultados o representaciones mentales. El modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1998), asume tres niveles de representación: superficial, base textual proposicional y modelo de la situación. Estos niveles han sido definidos de diferente manera y descritos con más precisión en el informe PISA.¹ Según este modelo, más allá de retener las palabras de un texto, tal y como ocurre cuando recordamos, podemos alcanzar una comprensión que denominaremos *superficial*, si nos limitamos a extraer el significado contenido en el texto, o puede darse una comprensión *profunda* que se corresponde con el hecho de interpretar o elaborar un modelo de la situación tratada en el texto (Sánchez et al., 2010, p.63). En el primer caso, retenemos, no ya las palabras, sino los significados de esas palabras, que, todas juntas, constituyen ideas que relacionamos entre sí. Esto es lo que nos permite entender qué se dice en el texto, tal y como se manifiesta cuando resumimos, recordamos o parafraseamos esos contenidos (Sánchez et al., 2010, p.63). En el caso de la comprensión profunda, ésta nos permite resolver problemas nuevos, y lo que queda después de la lectura no es tanto lo que se dice en el texto, como una visión más compleja del mundo. Podemos decir que cuando hay comprensión *superficial* pensamos en lo que dice el texto; si se da una comprensión más *profunda* lo que conseguimos es pensar con el texto. Además de estos encontramos otro nivel de comprensión: *crítica o reflexiva*, la cual se da cuando reparamos en la existencia de una contradicción.

¹ Se ha elegido este modelo por su relevancia en el contexto educativo.

En definitiva, podemos asumir que un alumno puede obtener ciertos resultados al leer/escuchar un discurso (extraer, interpretar, reflexionar) que representan distintos niveles de comprensión: puede ser capaz de seleccionar y organizar la información que contiene el texto (superficial); puede llegar a crear un modelo de la situación para comprender el texto (profunda); y/o puede hacerse una idea del texto que le permita valorar (aceptando o no) ciertos aspectos relativos al texto, es decir, logra una comprensión crítica o reflexiva.

Teniendo en cuenta la definición de comprensión podemos decir que un alumno que comprende es capaz de realizar los tres tipos de procesos que aparecen en la Tabla II, por lo que puede afirmarse que comprende aquel alumno que demuestra que:

- Es capaz de desentrañar la información del texto y de reparar en las conexiones y relaciones entre sus ideas (es decir, de realizar los procesos que aparecen en la columna *a* de la Tabla I).
- Se implica en un complejo proceso de integración entre lo que el texto propone y lo que él ya sabe (así se muestra en la columna *b*).
- Puede detectar y resolver los problemas que puedan surgir al avanzar en la consecución de los dos tipos de logros anteriores (a través de los procesos que recoge la columna *c*).

(Sánchez, García, González & Herrera, 2001, p.16)

Procesos implicados en la regulación de la comprensión	Procesos implicados en la integración textual	Procesos implicados en la integración texto-conocimientos
<p>Crear metas</p> <p>Supervisar</p> <p>Evaluar</p> <p style="text-align: center;">(c)</p>	<p>Integrar todas las ideas en un esquema.</p> <p>Construir proposiciones globales.</p> <p>Integrar ideas linealmente.</p> <p>Reconocer palabras.</p> <p style="text-align: center;">(a)</p>	<p>Activar los conocimientos necesarios</p> <p>Revisar las ideas del texto desde lo que ya se sabe</p> <p style="text-align: center;">(b)</p>

Tabla II. Procesos implicados en la comprensión de textos (Sánchez et al. 2001).

El estudio actual, como se ha señalado, se centra en la comprensión de narraciones, concretamente de cuentos. En el caso de las narraciones, la integración textual (y los procesos descritos en la columna central de la tabla anterior) consiste en penetrar en la cadena causal que organiza los acontecimientos y acciones que lo constituyen. Esta cadena causal vincula las acciones de los personajes con la consecución de una meta o un estado final (*Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and off- line inferences about character's goals*. Lynch & van den Broek, 2007) y, asimismo, con ciertos acontecimientos, situaciones, sentimientos y pensamientos que las provocan. De esta manera, para comprender un relato debemos conectar las acciones de los personajes con las situaciones o acontecimientos en los que se hallan inmersos. Ciertas situaciones permiten realizar una determinada acción. Cada acción, a su vez, da lugar a una nueva situación o estado de las cosas, lo que despierta en los personajes ciertas reacciones y así sucesivamente. Por tanto, la cadena causal de la que hablamos viene dada por el esquema a través del cual un relato se inicia partiendo de un contexto o *marco inicial*, para, una vez delimitado, comenzar lo que constituye el núcleo del cuento: el episodio. Este, a su vez, arranca con un *suceso inicial* que provoca una respuesta emocional y cognitiva, la *respuesta interna*. Es precisamente esta respuesta lo que lleva a los personajes a realizar una acción concreta (*ejecución*), que da lugar a ciertas *consecuencias* y a una *reacción final*. Estas categorías que acabamos de señalar constituyen el esquema básico de un cuento (Marco, suceso inicial, etc.), tal como lo han identificado Stein y Glenn (1979). Que los alumnos puedan dominar y trascender este esquema es fundamental para el buen desarrollo de la comprensión (Trabasso & van den Broek, 1984). Más aún, para comprender una narración debemos *ser partícipes de las vivencias de los personajes (de sus dudas, de sus sentimientos, de sus valores), para poder así llegar a entender nuestra propia experiencia y construir nuestra identidad* (Bruner, 1991). *Vemos, que al comprender un relato nos sentimos partícipes de esa cadena de causas y motivos a través de la cual ciertos personajes se enfrentan a situaciones problemáticas que nos resultan relevantes.* (Sánchez, E. Comprensión y redacción de textos; 1998; p. 141). Y esto es, en el caso de una narración, poner en marcha los procesos implicados en la integración texto-conocimientos (los mencionados en la columna derecha de la tabla anterior).

El conocimiento sobre cómo se organizan los relatos comienza a desarrollarse en edad preescolar, cuando los niños tiene sus primeros contactos con textos orales de

carácter narrativo (Kendeou et al., 2005), pero la capacidad para comprender las narraciones y para acceder a sus distintas interpretaciones sigue desarrollándose más allá de la infancia y la adolescencia (Genereux y Mckeough, 2007) (Sánchez, García y Rosales, 2010, p. 71). Por eso es relevante saber qué papel juega en ese desarrollo el conocimiento de los recursos retóricos que facilitan la integración textual.

Hasta aquí, y con el objetivo de dar una definición clara de qué hacemos cuando comprendemos, hemos hablado de los logros que implica la comprensión (extraer, interpretar, reflexionar) y de los procesos que se ponen en marcha para conseguirlos, los cuales, a su vez, nos conducen a un determinado nivel de comprensión. No obstante, e independientemente de lo dicho hasta el momento, la comprensión depende de las capacidades, los recursos y la implicación del alumno. Hasta en su nivel más elemental, la comprensión requiere la puesta en marcha de otras habilidades o competencias que los lectores necesitan y que se van fraguando a lo largo de los años. Gracias a los trabajos de investigación sobre el desarrollo del discurso, contamos con un catálogo de habilidades-competencias que desempeñan un papel en la comprensión lectora. Partiendo de la revisión de Oakhill y Cain (2007), Sánchez y García (2009) han elaborado un listado de competencias que podría dividirse, tomando como referencia la propuesta de Gough y Tunmer (1986), en dos grandes bloques: el de las competencias necesarias para reconocer palabras escritas con precisión y rapidez (*mecánica lectora*) y el de las necesarias para la comprensión del discurso (que son las que nos interesan ahora).

Mientras unas habilidades predicen solamente el nivel de comprensión, como la competencia retórica, habilidades metacognitivas y conciencia sintáctica, otras competencias solo predicen la precisión y rapidez con la que se reconocen las palabras (conciencia fonológica y conocimiento de las letras-sonidos). Únicamente dos competencias, los conocimientos que se poseen y las habilidades sintácticas, tienen relación tanto con el reconocimiento de las palabras como con la comprensión. Para este trabajo se han seleccionado algunas habilidades o competencias que se consideran esenciales y que por sí solas pueden explicar el nivel de comprensión alcanzado tras la lectura de textos de diferentes características y bajo diferentes condiciones de ayuda. Son las siguientes: vocabulario, conocimiento de letras, conocimiento de palabras, conciencia fonológica, memoria de trabajo, comprensión oral y competencia retórica. Debido a la relevancia y el protagonismo que esta última competencia tiene en el

estudio que se presenta en este trabajo, se dedica el siguiente apartado a definir y desarrollar este concepto.

2.2. Qué es competencia retórica

La competencia retórica puede definirse como “la capacidad para detectar, interpretar y usar los recursos retóricos de los textos” (Sánchez y García, 2009). Estos recursos retóricos o marcadores actúan como un “manual de instrucciones”, pues aclara cómo deben procesarse e interpretarse las ideas del texto (Britton, 1994; Gernsbacher, 1996; Givón, 1992; Goldman & Rakestraw, 2000; Lemarie, Lorch, Eyrolle, & Virbel, 2008; Lorch, 1989; citados por García *et al.* 2013). Para clasificar estos marcadores se han seguido algunos criterios dependiendo del enfoque adoptado. Algunos autores han destacado el papel de los marcadores en la cohesión y coherencia del texto (Martín, Zorraquino y Portolés, 1999). Otros, como García *et al.* 2013, al considerar principalmente los marcadores como instrucciones de procesamiento, los han clasificado en base al proceso cognitivo que suscitan de acuerdo con los modelos de comprensión más influyentes (Graesser, Millis, & Zwaan, 1997; Kintsch, 1998, McNamara & Magliano, 2009; McNamara, O’Reilly, & de Vega, 2007; Otero, 2002; Rawson & Kintsch, 2005; citados por García *et al.* 2013). Tales modelos suelen distinguir entre los tres tipos de procesos que hemos revisado en el apartado 2.1.: los que permiten conectar elementos del texto entre sí (y éstos son los que más nos interesan en este trabajo); los que permiten conectar la información dada con la que ya se tiene y los que sirven para controlar el proceso de interpretación. De acuerdo con esta propuesta que acabamos de señalar, de considerar los marcadores como manual de instrucciones, los autores citados distinguen tres grandes tipos de marcadores:

- 1) ***Marcadores que ayudan a conectar coherentemente las ideas del texto local y globalmente.*** En esta categoría se ubican, entre otros, los *conectores lógicos* (debido a, en consecuencia, etc.), las *anáforas* y los señalizadores de organización como los *dispositivos de enumeración* (“por un lado...por otro lado”) o los títulos/subtítulos (Bosque & Demonte, 1999; Garrod & Sanford, 1977; Millis & Just, 1994, Lorch, 1989, citado por Sánchez *et al.* 2013). Como se ha dicho anteriormente, los conectores lógicos son los que más nos interesan en este trabajo. Estos conectores se caracterizan por ser los que orientan el

procesamiento global del discurso, esto es, ayudan a reconocer o generar las ideas importantes y las relaciones que existen entre ellas.

- 2) ***Marcadores que promueven los procesos de integración texto-conocimientos previos.*** Éstos hacen ver qué se da en el texto por sabido o las ideas previas que son erróneas, y por tanto, deben ser revisadas. Tales marcadores pueden ser *evocaciones* (“es bien sabido que... ”; Leal & Sánchez, 2001; Sánchez, Rosales & Cañedo, 1999), *refutaciones* (“muchacha gente piensa...pero esto no es lo que suele ocurrir”; Ariasi & Manson, 2010; Kendeou & van den Broek, 2007, citado por Sánchez *et al.*, 2013).
- 3) ***Marcadores que ayudan al lector a controlar el proceso de interpretación en curso, esto es, a planificarlo, supervisararlo y ajustarlo cuando es preciso.*** Hablamos de *preguntas o instrucciones* que establecen metas de la lectura; de *revisiones* que ayudan a valorar si se está alcanzando el grado de comprensión deseada y, si no es así, a poner en marcha los medios necesarios para resolver aquello que está dificultando la comprensión (“Alguno puede estar pensando que...si bien, no es correcto. Lo cierto es que...” Sánchez, 1996); y de *recapitulaciones o resúmenes* que permiten comprobar el grado de comprensión alcanzado finalmente (“En definitiva, aquí hemos planteado que...”; Lorch & Lorch, 1995, citado por Sánchez *et al.* 2013).

La influencia de marcadores retóricos en el comportamiento de los lectores ha sido ampliamente estudiada. De tales investigaciones se extraen dos conclusiones:

1. Los recursos retóricos del discurso, en general, facilitan la comprensión.
2. Lectores con buena competencia retórica comprenden mejor.

En relación al primer punto, es decir, a los recursos retóricos y su influencia en la comprensión, podemos decir que los conectores lógicos mejoran la comprensión de un texto (Loman & Mayer, 1983; Millis & Just, 1994; Murray, 1995; Spyridakis & Standal, 1987; citados por Bustos, 2011), generan representaciones interconectadas con más fuerza (Millis & Magliano, 1991; citados por Bustos 2011) y hacen que los lectores dediquen más tiempo a integrar los enunciados que vinculan, comparándolos con los que leen el texto sin conectores (Millis & Just, 1994, de Vega, 2005; citado por Sánchez *et al.*, 2007 y Bustos, 2009).

Algunos estudios han intentado ver cómo se relaciona cada tipo de marcador con la comprensión alcanzada. Por ejemplo, se ha encontrado que los *conectores* facilitan la cohesión del texto, aumentan la activación de las oraciones conectadas y llevan a respuestas más rápidas y precisas en la comprensión de preguntas (Cain y Nash, 2011). Más adelante se tratará este tema en detalle, pues el estudio que se expone en este trabajo tiene que ver, precisamente, con conectores retóricos y comprensión. Por otro lado, y en relación a los estudios que se han hecho sobre las *anáforas* puede concluirse que este tipo de marcadores con claros referentes (Britton and Gülgöz, 1991; Degand & Sanders, 2002, citado por Sánchez, García y Bustos 2013), así como los encabezamientos (Brooks, Spurlin, Dansereau & Holley, 1983; León, Martín & Pérez, 1996; Loman & Mayer, 1983; Sánchez, Lorch & Lorchc, 2001, citado por Sánchez, García y Bustos, 2013) mejoran la comprensión de textos. La inclusión de *señales organizativas* hace más rápido el procesamiento de los textos y permite a los lectores lograr una representación coherente incluso cuando no tiene un buen manejo de las estrategias de comprensión (Sanders y Noorman, 2000, citado por Sánchez, García y Bustos, 2013). Sin embargo, hay estudios que demuestran que la inclusión de marcadores retóricos no facilita la comprensión (Brooks *et al.*, 1983; de Vega, 2005; Fajardo, Tavares, Ávila y Ferrer, 2013; McNamara, Kintsch, y Songer, 1996; citado por Sánchez, García y Bustos, 2013). De lo que se deduce que los marcadores retóricos no siempre son útiles en la tarea de comprender. En definitiva, podemos afirmar que la inclusión de recursos retóricos en el texto suele facilitar la comprensión, pero no siempre sucede así, razón por la cual es importante estudiar también a los lectores/alumnos para comprobar si tienen o no la capacidad de detectar y comprender esos recursos retóricos.

En relación con el segundo punto, es decir, con el hecho de que los lectores con buena competencia retórica comprenden mejor, los estudios revisados muestran que la competencia retórica tiene la capacidad de impulsar la puesta en marcha de distintos procesos; y por ello, de dinamizar otras competencias. Estos estudios intentan determinar la naturaleza de la relación entre comprensión y competencia retórica. Tal y como ya se ha indicado, un alumno puede alcanzar distintos niveles de comprensión (superficial, profunda y crítico- reflexiva). Ese nivel va a depender de lo competente que sea en aquellas habilidades que influyen en la comprensión, pero también del propio texto, el cual con la presencia de ciertos recursos retóricos y marcadores del discurso,

puede facilitar la comprensión al ayudar al alumno a *identificar* lo importante, a *interpretar* lo que dice o a *reflexionar* sobre ello. En definitiva, lo que sabemos sobre competencia retórica nos invita a pensar que estamos ante una competencia compleja a la par que relevante en el desarrollo de los procesos implicados en la comprensión. Por otro lado, y en relación con los textos narrativos, se ha comprobado que el conocimiento del esquema de los cuentos y de marcadores del discurso se relaciona con el nivel de comprensión (Cain, 2003; Cain & Oakhill & Bryant, 2004).

Teniendo en cuenta las evidencias que se acaban de señalar, es decir, que los lectores con buena competencia retórica comprenden mejor, se espera que si un alumno posee conocimiento de los recursos retóricos que aparecen en un texto, podrá, entonces, comprenderlo mejor; siéndole además más fácil extraer y ordenar la información del texto (Sánchez, García y Rosales, 2010, p. 75). En caso de no ser así, y ante un texto de cierta complejidad, hay una probabilidad alta de construir una representación poco clara y desorganizada. De hecho, esto es lo que sugieren estudios correlacionales como los de Cain, Oakhill & Bryant (2004); puede verse también en Sánchez & García, (2009), Bustos, (2011), García *et al.*, (2013), donde se insiste en que el conocimiento de algunos dispositivos retóricos del discurso por parte de los lectores explica una proporción significativa de la varianza encontrada en comprensión.

En este estudio se atiende a estas dos cuestiones avaladas empíricamente, pero a una edad menos explorada: por un lado, se evalúa la competencia retórica, a través de tareas que nos informan sobre el conocimiento y uso de determinados recursos retóricos, y, por otro, se manipula el texto de la tarea de comprensión para ver el efecto de incluir conectores en la comprensión del mismo. Además de las investigaciones y estudios citados, que ponen de manifiesto la relación entre competencia retórica y comprensión, nos hemos hecho eco de algunas evidencias empíricas que tienen que ver con los objetivos propuestos. Estos estudios o evidencias se describen en el siguiente apartado.

2.3. Evidencias empíricas relacionadas con el estudio.

De los numerosos trabajos que se han revisado para diseñar, llevar a cabo y redactar el estudio realizado, hay tres que debemos señalar de forma especial. Estos estudios han servido de base puesto que el marco teórico que les sustenta es similar al nuestro y son los siguientes: *“The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills”* Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White & Lorch, (2008); *“The influence of connectives on Young readers processing and comprehension of texts.”* Cain & Nash (2011) y *“Connectives as Processing Signals: How Students Benefit in Processing Narrative and Expository Texts”* Silfhout, Vermeul & Sanders (2014).

El primero de estos trabajos trata el desarrollo de la comprensión narrativa y su relación con otras habilidades de la lectura temprana. Las habilidades estudiadas son, por un lado, la comprensión narrativa y vocabulario y, por otro, conciencia fonológica y conocimiento de letras. También hace referencia a la estructura de determinados textos y de cómo ésta influye en la organización que se hace del mismo. Podemos mencionar aquí la *estrategia estructural* definida por Bonnie Meyer (1984), y que alude al reconocimiento y uso de la organización textual que tiene que ver con comprensión lectora y que podría explicar en parte cómo afecta la estructura de los textos a la comprensión. La estrategia estructural consiste básicamente en reconocer cómo se relacionan entre sí las ideas del texto y asumir esa misma organización para dar orden a los significados que de él derivamos. El punto clave de esta estrategia, y lo que nos interesa por su relación con el estudio realizado, es la noción de organización textual. Como se ha indicado, los textos se organizan a través de ciertas formas básicas que pueden ser reconocidas y, por tanto, usadas en beneficio de la comprensión. Se han hecho algunos estudios sobre textos con o sin señales retóricas y de cómo estas afectan a la interpretación y, por extensión, a la comprensión de textos expositivos, (Meyer, 1985). De este primer estudio (Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White & Lorch, 2008) usamos los siguientes datos como referentes a la hora de formular nuestras hipótesis:

- Aunque los niños de preescolar también recuerdan los hechos con más conexiones causales, no muestran este comportamiento de una manera tan fuerte como en niños más mayores y adultos. De hecho, para crear muchas de las conclusiones causales, los niños necesitan comprender la psicología o motivaciones de las acciones del personaje. Además, muchas conexiones causales necesitan conectar causas y consecuencias que se encuentran distantes en el texto, lo cual resulta difícil para estos niños, particularmente cuando incluyen información de dos episodios diferentes.
- Puesto que vemos que las conexiones causales no siempre son fáciles, cabe esperar que se vean facilitadas con la incorporación de recursos retóricos que las iluminen. Esto está relacionado con una de las hipótesis que se manejan en el estudio que se presenta en este trabajo.
- Además de la relación entre conexiones causales y comprensión, estos estudios ponen de manifiesto que las habilidades relacionadas con la decodificación de palabras se desarrollan independientemente de las habilidades de comprensión narrativa entre las edades de cuatro y seis años.

En definitiva, podemos decir que este estudio es relevante, porque pretende estudiar la relación de la comprensión con las habilidades de lectura en niños de edades tempranas (cuatro-seis años).

El segundo de los estudios (el de Cain, Patson y Andrews, 2005) señalados como referentes, habla de la influencia de los conectores en el procesamiento de la información y la comprensión de textos en jóvenes lectores (ocho-diez años). Las conclusiones o evidencias que tomamos de este estudio son las siguientes:

- Para establecer la coherencia del texto tiene que darse una cohesión entre las ideas que en él aparecen (Cain, Patson y Andrews, 2005). Al estudiar la comprensión y los procesos que esto implica no solo nos interesa analizar la estructura de los textos, sino que nos interesa también el papel de los marcadores (conectores lógicos, señalizadores, etc.) en la cohesión y coherencia del texto, ya que como hemos señalado en el apartado dedicado a la competencia retórica, actúan como un “manual de instrucciones” para los lectores. El estudio de Cain

& Nash, analiza cómo los diferentes conectores señalan los tipos específicos de relación entre hechos y por tanto actúan como instrucciones para integrar la información.

- Se pretende establecer a qué edad y bajo qué condiciones los niños se benefician de los conectores como de otros mecanismos para desarrollar medidas apropiadas para el desarrollo de la comprensión ante la complejidad de los textos.
- La adquisición de conectores sigue un modelo de desarrollo. Los conectores para expresar coordinación (y), se adquieren primero, seguidos de conectores temporales, causales y adversativos. La aparición temprana de conectores en el lenguaje sugiere que los jóvenes lectores se benefician de los conectores. Sin embargo, el uso apropiado de los mismos continúa desarrollándose durante varios años después de que aparezcan por primera vez en el lenguaje hablado.

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestro estudio, lo interesante de estas evidencias es que permitan establecer a qué edad y bajo qué condiciones los niños de edades tempranas (cuatro años) se benefician de los conectores y mejoran o no su comprensión. Todo esto tiene que ver con un concepto esencial por su protagonismo en este trabajo, y que es, la competencia retórica. En el estudio de Cain & Nash se pretendía valorar por qué los conectores pueden ayudar o entorpecer la comprensión en jóvenes lectores. Según estos autores, el conocimiento de conectores puede no resultar útil en todas las ocasiones como ocurre con los niños en los que aún se está desarrollando el conocimiento de los conectores retóricos.

El último estudio utilizado como referencia (el de Silfhout, Vermeul & Sanders, 2014), es un estudio muy reciente que analiza el papel de los conectores tanto en textos expositivos como en textos narrativos. De este trabajo seleccionamos, una idea estrechamente relacionada con algunas de las hipótesis de las que parte este estudio:

- Los conectores funcionan como un manual de instrucciones tanto en textos expositivos como narrativos, incluso para los lectores menos expertos. Estos conectores, ya sean de carácter temporal, causal, adversativo, etc., son relevantes a la hora de hacer inferencias e integrar la información importante

para construir un modelo coherente de la situación. Esto es así porque ayudan al lector a establecer relaciones entre las ideas principales de un texto.

La muestra de este estudio son estudiantes de entre 8 y 15 años. Utilizan textos expositivos y narrativos (seleccionados de los libros de texto) y marcadores retóricos en algunas condiciones del estudio. Es decir, algunos alumnos leen textos con marcadores retóricos y otros sin este tipo de marcadores. Los resultados obtenidos subrayan que, tanto en textos expositivos como narrativos, los alumnos que leen el texto con marcadores comprenden mejor que los alumnos que leen el texto sin marcadores.

Es importante señalar que, aunque se han destacado algunos aspectos relevantes de estos estudios que acabamos de citar, se perciben también algunas diferencias respecto al contexto y condiciones en las que se ha realizado el estudio que hemos llevado a cabo. Una de ellas es que la muestra de alumnos utilizada en estos estudios se caracteriza porque son lectores, ya han aprendido a leer. Otra diferencia es que cursan Educación Primaria, las muestras en los dos últimos estudios, está formada por alumnos de entre 8 y 12 años. En el estudio actual los alumnos cursan 2º de Educación Infantil (4 años). Los dos primeros estudios que se han señalado evalúan las competencias de los participantes mientras que en el tercer estudio se evalúa el efecto de los recursos retóricos que se han incluido en el texto. En el estudio que se presenta en este trabajo se evalúan tanto las competencias como el efecto de los marcadores retóricos en una narración oral.

Como se ha indicado, estas conclusiones han sido el punto de partida del estudio que se describe en este trabajo y, por tanto, han servido como fundamento para el diseño y puesta en marcha del mismo.

2.4. Del marco teórico al estudio actual.

A lo largo del marco teórico se ha expuesto un modelo de comprensión, se ha hablado de habilidades o competencias necesarias para la comprensión de textos y por último, se han señalado algunos estudios relevantes para este trabajo, pues investigan aspectos significativos a la hora de estudiar la comprensión de textos narrativos en edades tempranas y la influencia de la competencia retórica. Como se decía más arriba, estos aspectos, además de algunas evidencias empíricas, han fundamentado el diseño de un doble estudio que se expone en el siguiente apartado. Tal estudio parte de los siguientes objetivos que pueden relacionarse con algunas hipótesis planteadas a lo largo del marco teórico descrito:

- 1) Evaluar el nivel de competencia retórica de alumnos de infantil y analizar el desarrollo de la misma a edades tempranas. Sabemos que los niños de Educación Primaria tienen conocimiento de conectores aditivos y se prevé que, dada la alta frecuencia de estos conectores en el lenguaje oral los niños de Educación Infantil también los conocerán mientras que, quizá, les cueste más comprender los conectores que establecen relaciones adversativas, precisamente lo que hemos utilizado sobre todo en este trabajo. El estudio de los procesos de comprensión implica también el estudio del desarrollo de algunas competencias esenciales para la comprensión de textos. Una de esas competencias es la competencia retórica, estudiada principalmente en las etapas educativas de Primaria y Secundaria pero no tanto en Educación Infantil. Su estudio en esta última etapa puede arrojar luz para el estudio del desarrollo de la competencia retórica. Sabemos que la aparición temprana de conectores en el lenguaje sugiere que los jóvenes lectores se benefician de los conectores. Sin embargo, el uso apropiado de los mismos continúa desarrollándose durante varios años después de que aparezcan por primera vez en el lenguaje hablado (Cain, Patson y Andrews, 2005).
- 2) Estudiar la relación entre competencia retórica y comprensión y comprobar que el alumno que conoce y usa los recursos retóricos que aparecen en un texto, comprenderá mejor; según algunos autores conocer y usar este tipo de conectores les facilita el hecho de extraer y ordenar la información del texto (Sánchez et al., 2010, p. 75).

- 3) Analizar si los conectores retóricos facilitan la comprensión y cómo influyen las conexiones causales en la comprensión de un texto narrativo en alumnos de Educación Infantil. Sabemos que los conectores retóricos facilitan la comprensión en edades más avanzadas, pero hay evidencias de que en la etapa infantil pueden dificultar la comprensión. *Los marcadores retóricos pueden facilitar o dificultar la comprensión en edades preescolares* (Cain y Nash, 2011). Por otro lado, hemos visto en las revisiones empíricas (Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White & Lorch, 2008), cómo estas conexiones no siempre facilitan la comprensión. Según estos autores, muchas conexiones causales necesitan conectar causas y consecuencias que se encuentran distantes en el texto, lo cual resulta difícil para estos niños. Por tanto, y puesto que las conexiones causales no siempre facilitan la comprensión, cabe esperar que ésta se vea facilitada con la incorporación de recursos retóricos que las ilumine.

3. Estudio

Iniciaremos esta sección indicando en qué ha consistido el estudio. Así, por un lado, se ha hecho un estudio correlacional a través del cual se pretende evaluar la relación entre la comprensión oral, la competencia retórica y otras habilidades o competencias lingüísticas; por otro lado, se ha hecho un estudio experimental sobre el efecto de incluir recursos retóricos en un texto narrativo presentado a alumnos de Educación Infantil. Esta parte del Trabajo está dedicada a describir tales estudios, y, más concretamente, a detallar la metodología, los participantes, las variables estudiadas y los instrumentos de evaluación utilizados. Para finalizar, se muestran los datos obtenidos y el análisis e interpretación de los mismos en función del marco teórico expuesto y de las hipótesis y objetivos señalados como referencia en el apartado anterior.

3.1. Metodología

Para realizar el estudio contamos con una muestra de 35 alumnos de segundo curso de Educación Infantil. La muestra se divide en dos grupos homogéneos que constituyen las dos líneas educativas correspondientes a ese segundo curso. A uno de ellos se le asignó ser el *grupo experimental* y al otro el *grupo control*. Para llevar a cabo el estudio experimental, y de acuerdo con los objetivos propuestos, se han seleccionado algunas variables. Por un lado, se han seleccionado las *variables de control*: vocabulario, conciencia fonológica, conocimiento de letras, conocimiento de palabras, amplitud de memoria, comprensión y competencia retórica. Por otro lado, encontramos las *variables dependientes*, que son: ideas importantes y detalles. Más adelante, se concreta cómo han sido evaluadas, qué procedimiento de aplicación se ha seguido y qué criterios de corrección se han utilizado.

3.1.1. Participantes

En el estudio han participado 35 alumnos de 2º curso de Educación Infantil, escolarizados en el colegio Rufino Blanco de Salamanca. Este curso se divide en dos grupos, que hemos clasificado como Grupo Experimental (16 alumnos) y Grupo control (19 alumnos). Al primero de ellos, es decir, el grupo experimental se le leerá un cuento con marcadores retóricos, mientras que al grupo control se le leerá el mismo cuento sin marcadores retóricos.

3.1.2. Variables y medidas

A continuación se exponen las variables medidas, remitiendo al apartado de Anexos para encontrar todos los materiales utilizados y aquí descritos. Para evaluar algunas variables como la competencia retórica se han creado pruebas que incluimos también en el apartado de Anexos. Cada variable del estudio ha sido medida con una prueba (estandarizada o no). En este apartado se describirá la prueba empleada, cómo se ha aplicado y qué criterios se han seguido para su corrección.

- 1) **Vocabulario.** El vocabulario ha sido evaluado mediante el test de Vocabulario en Imágenes *Peabody*. Este test contiene 192 láminas con cuatro dibujos cada una, habiendo utilizado aquí los ítems 13-24 (Conjunto 2), es decir, las láminas que corresponden a la edad de la muestra. Al presentarse las láminas, el alumno debe indicar qué ilustración representa mejor el significado de una palabra dada.

Evaluación de Vocabulario:

- Se ha evaluado a través de la prueba *Peabody*. De los conjuntos de láminas que contiene esta prueba se ha utilizado el conjunto 2 (ítems 13-24). Cada lámina o ítem contiene cuatro ilustraciones (numeradas del 1 al 4). El alumno debe indicar qué ilustración representa mejor el significado de una palabra dada.
 - Los ítems se presentan en papel y las instrucciones dadas son las siguientes: “Te voy a decir una palabra y me vas a señalar a qué dibujo corresponde de estos cuatro que aparecen en la lámina. ¿Estás listo/a?”.
 - Se otorga un punto por cada ítem contestado correctamente. Al ser una prueba estandarizada, disponemos de unos criterios de corrección: cada dibujo de la lámina se corresponde con un número. Como a la edad de cuatro años es posible que no conozcan los números, hacemos que señalen en la lámina la respuesta que ellos creen que es la correcta. Si la respuesta señalada por los alumnos es la correcta, concedemos un punto; si, por el contrario, señalan una respuesta que no es la correcta, puntúa cero. La puntuación máxima es 12.
- 2) **Conciencia Fonológica.** Se han seleccionado algunas palabras del siguiente capítulo dedicado a la enseñanza del conocimiento fonológico a alumnos sordos: Alonso, P.; Rodríguez, P. y Domínguez, A. B., “Por qué y cómo enseñar conocimiento fonológico a los alumnos sordos”, en: Verdugo Alonso, M. A.

Personas con discapacidad perspectivas psicológicas y rehabilitadoras. Ed. Siglo XXI (1998).

Evaluación de conciencia fonológica:

- Esta prueba se divide en tres sub-pruebas: “***Longitud***”, “***dar la vuelta a la palabra***” y “***rima***”. Se han seleccionado unas palabras procedentes del capítulo y volumen mencionados. Estas autoras disponen de una batería de palabras que han sido seleccionadas para enseñar conciencia fonológica. Para la prueba de *longitud* se han seleccionado las siguientes palabras: Camisa / Nido; Botella / Oso; Pera / Cuchara; Dos / Serpiente. Para la prueba de *dar la vuelta a las palabras* se han seleccionado las siguientes: Casa, Lana, Pelo, Mano. Y para la *rima* se han utilizado: Chorizo / Erizo / Cesta; Serpiente / Tomate / Pendiente; Escarabajo / Abajo / Gato; Helado / Bicicleta / Pelado.
- Estos alumnos no saben leer, por lo que las palabras correspondientes a estas tres pruebas se les leen. Las instrucciones se dan de manera verbal y en la segunda, es decir, *dar la vuelta a la palabra*, se les pone un ejemplo, para que vean cómo se hace. En la prueba de longitud se pregunta: “¿Qué palabra de estas dos que te voy a decir ahora crees que es más larga?”. En las pruebas segunda y tercera, es decir, las de *dar la vuelta* y la *rima*, ponemos un ejemplo, pues pueden tener dificultad para entender de qué se trata. Se intuía que podrían no entenderse bien porque se había hecho un ensayo previo. Esta prueba o ensayo se hizo con uno de los niños del grupo 2, siendo tal alumno posteriormente eliminado del estudio por conocer las pruebas. Al pasarle estas dos pruebas hubo que ponerle un ejemplo para que entendiera qué queríamos que hiciera. Los ejemplos utilizados son los siguientes: para la prueba de *dar la vuelta*, “Tenemos la palabra me-sa, si queremos darle la vuelta tendremos que decirla al revés, sa-me; ahora te voy a decir unas palabras para que hagas lo mismo”. Para la prueba de la rima, el ejemplo ha sido: “Te voy a decir una palabra y después me vas a decir a qué sonido se parece más. Si te digo Casa, ¿a qué sonido se parece más?, ¿a masa o a lana?”
- Todas las pruebas tienen cuatro ítems y una respuesta correcta para cada uno de ellos. Por cada respuesta correcta se otorga un punto. Si en algún ítem no se da la respuesta correcta puntúa cero. La puntuación máxima de cada sub-prueba será 4 y la puntuación máxima de la prueba es 12.

- 3) **Conocimiento de letras:** Evaluado mediante la prueba “*Identificación de las letras*” de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R). (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007).

Evaluación de conocimiento de letras:

- Evaluado mediante la prueba “*Identificación de las letras*” de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R). (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007).
- Se les presenta la hoja de letras del test y se les da una serie de instrucciones. Se les explica la tarea con la hoja de presentación delante: “*En esta hoja tengo escritas las letras. Tienes que decir su nombre o sonido*”. Esta prueba se ha adaptado a las necesidades del estudio y, puesto que no mediamos velocidad lectora, hemos prescindido del cronómetro. Simplemente, queríamos evaluar el conocimiento o no de las letras. La persona que evalúa tiene la misma hoja, una por cada alumno, en la que va registrando los aciertos.
- Cada letra se considera un ítem y por cada ítem correcto se otorga un punto. La puntuación máxima es 23.

- 4) **Conocimiento de palabras:** Evaluado mediante la prueba “*Lectura de palabras*” de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R). (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007).

Evaluación de conocimiento de palabras:

- Evaluado mediante la prueba “*Identificación de las letras*” de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R). (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007).
- Se les presenta la hoja de palabras del test. Se dan las siguientes instrucciones: “*Aquí aparecen unas palabras que me gustaría que leyeras en voz alta*”. Esta prueba, al igual que la anterior, ha sido adaptada a las necesidades del estudio y, puesto que no se evalúa la velocidad sino la capacidad lectora, hemos prescindido del cronómetro.
- Cada palabra se considera un ítem y por cada ítem correcto se otorga un punto. La puntuación máxima es 43.

- 5) **Amplitud de memoria:** Prueba estandarizada “*Verbal memory span*”, presentada en el artículo “*Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies*” (Caravolas et al.; 2012).

Evaluación de amplitud de memoria:

- Prueba estandarizada. Siete categorías (Categoría 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 palabras).
 - Se empieza a aplicar la prueba por los ítems de la categoría 2 (sol-tren). Se leen las palabras a un ritmo de una por segundo. La última palabra de cada ítem se dice con un tono de voz un poco más bajo, para que se note que es el final del ítem. Después de cada ítem se hace una pausa para indicar al niño que repita las palabras. Las instrucciones son las siguientes: “*Te voy a decir unas palabras. Escucha con atención. Cuando termine de decir las palabras tú me las tienes que repetir en el mismo orden en el que te las he dicho. ¿Estás listo?*”. Hay cuatro ítems en cada categoría. Finaliza la prueba cuando se cometen 3 errores consecutivos en una misma categoría de longitud.
 - Por cada ítem que se repita correctamente se otorgan 0,25 puntos. Se considera correcto si se repiten las mismas palabras en el mismo orden. Se considera un error olvidar una o más palabras o decir las palabras en orden distinto. La puntuación máxima en esta prueba es 8. Aunque en las hojas de registro se considera error/acierto (0/1), el contraste entre los grupos y las correlaciones corrigiendo las puntuaciones de esta variable se han hecho sobre 0,25.
- 6) **Comprensión:** Evaluada mediante la prueba “*Comprensión de textos*”, de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R). (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007).

Evaluación de comprensión:

- Evaluado mediante la prueba de “*Comprensión de textos*” “*Carlos y El cumpleaños de Marisa*”, de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R). (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007).
- Los alumnos que participan en este estudio no saben leer, por lo que se les leen estos textos. Las instrucciones son las siguientes: “*Te voy a leer unas pequeñas historias, presta atención porque después te haré unas preguntas sobre ellas*”.

- Los criterios de corrección fueron los siguientes: Las respuestas se consideraron correctas o incorrectas en función de los ejemplos que aparecen en el cuaderno del test. Cada pregunta acertada se contabiliza con un punto. Hay ocho preguntas, cuatro por texto. La puntuación máxima en esta prueba es 8.
- 7) **Competencia retórica:** Se han diseñado actividades para evaluar esta competencia, actividades donde deben usarse e interpretar conectores que establecen relaciones de tipo temporal (*antes de/después de*), de tipo causal (*porque*), entre problemas y soluciones, que señalan diferencias o semejanzas (*una diferencia, igual que...*) y que establecen relaciones adversativas (*pero/aunque*). Para el diseño de estas actividades se han tomado como referencia algunas de las que aparecen en el estudio: *Making links: The influence of connectives on young readers' Processing and comprehension of text*. (Cain, 2011).

Evaluación de competencia retórica:

- Las pruebas para evaluar competencia retórica no son estandarizadas. Como se ha señalado, son pruebas que se han creado a partir de las incorporadas en otros estudios, pero adaptadas a niños de Educación Infantil.
- Estas pruebas constan de 10 ítems. Dos ítems con marcadores temporales (*antes de/después de*), dos ítems con marcadores causales (*porque*), dos ítems *problema-solución*, dos ítems que evalúan si se comprenden recursos que sirven para establecer diferencias y, por último, dos ítems con conectores adversativos (*pero/aunque*). Hay 10 láminas, cada una de ellas con un enunciado y tres dibujos. Los alumnos no saben leer, por lo que les leemos el enunciado y ellos tienen que indicar con qué dibujo se completa la frase. Se considera que, si se conoce y usa correctamente el marcador, el alumno señalará el dibujo correcto y así completará la frase o enunciado de manera adecuada. Las instrucciones son las siguientes: “*Te voy a decir una frase y tienes que completarla señalando el dibujo correcto, ¿de acuerdo? ¿Estás listo/a?*”
- Por cada ítem hay una respuesta correcta; si coincide con la señalada se le otorga un punto. La puntuación máxima de esta prueba es 10.

3.1.3. Condiciones Experimentales

El colegio “Rufino Blanco” aceptó que el estudio se realizara en las dos clases de 2º curso de Educación Infantil. Las dos profesoras-tutoras de los cursos fueron informadas sobre el estudio, los objetivos y su desarrollo, y dieron su consentimiento.

La muestra total de participantes, como ya se ha señalado, es de 35 alumnos. Una vez evaluados de forma individual en cada variable, tal y como se acaba de detallar, se trabajó por separado con los grupos establecidos por el centro, que se corresponde con las dos líneas de segundo curso de Educación Infantil. Uno de los grupos fue considerado grupo experimental y el otro grupo control. Se utilizó esta división para dar respuesta a uno de los objetivos planteados: valorar si la inclusión de recursos retóricos de una narración oral mejora la comprensión.

A ambos grupos se les leyó el texto narrativo “*Bruja Piruja*”, primero al grupo experimental y después al grupo control, manipulando el texto para que el grupo control escuchara una versión en la que las metas-acciones-consecuencias no estuvieran resaltadas mediante conectores, mientras que el grupo experimental escuchara una versión con conectores que pusieran en relación esos elementos (metas-acciones-consecuencias). En concreto, la versión del grupo experimental difería de la versión del grupo control en un total de 11 conectores, que fueron los siguientes: por tanto, pero, debido a, entonces, así que, porque, pues. En la siguiente tabla se reflejan algunos ejemplos de cómo fueron introducidos en el texto experimental:

TEXTO GRUPO EXPERIMENTAL	TEXTO GRUPO CONTROL
<p>Por tanto, todos los niños se quedarán encerrados en su casa hasta que la bruja piruja haya desaparecido, y con ella, el peligro para nuestros pequeños.</p>	<p>Todos los niños se quedarán encerrados en su casa hasta que la bruja piruja haya desaparecido, y con ella, el peligro para nuestros pequeños.</p>
<p>Pero, había en la ciudad dos hermanos, Dolores y Bernardo, que se sintieron un poco contrariados al oír el mensaje del Rey, pues tenían pensado ir al bosque a buscar fresas que por aquella época estaba lleno.</p>	<p>Había en la ciudad dos hermanos, Dolores y Bernardo, que se sintieron un poco contrariados al oír el mensaje del Rey. Tenían pensado ir al bosque a buscar fresas que por aquella época estaba lleno.</p>
<p>Por tanto, y mientras Bernardo vigilaba muerto de miedo, la niña corrió hasta la casa del albañil, cogió un saco de cemento blanco y volvió al bosque.</p>	<p>Y mientras Bernardo vigilaba muerto de miedo, la niña corrió hasta la casa del albañil, cogió un saco de cemento blanco y volvió al bosque.</p>
<p>Entonces, La bruja se despertó y comenzó a gritar, pero, cuanto más gritaba, mejor se mezclaba el cemento con su saliva hasta que se formó un tapón que no dejó pasar ni un grito más.</p>	<p>La bruja se despertó y comenzó a gritar. Cuanto más gritaba, mejor se mezclaba el cemento con su saliva hasta que se formó un tapón que no dejó pasar ni un grito más.</p>
<p>Así que Dolores, plantada ante la bruja, dijo:</p>	<p>Dolores, plantada ante la bruja, dijo:</p>
<p>La bruja, por supuesto, dijo que sí, pero Bernardo no se fiaba bastante y fue a buscar a los soldados del rey, los cuales se encargaron de que cumpliera su palabra. Y debido a esto la bruja sin pensarlo dos veces devolvió a los niños a su forma original.</p>	<p>La bruja, por supuesto, dijo que sí, pero Bernardo no se fiaba bastante y fue a buscar a los soldados del rey, los cuales se encargaron de que cumpliera su palabra. Y la bruja sin pensarlo dos veces devolvió a los niños a su forma original.</p>

La lectura del texto se hizo controlando que tuviera la misma entonación, ritmo, énfasis, etc. Es decir, controlando que la única diferencia entre las narraciones fuera la utilización o no de conectores retóricos. Para ello se realizaron ensayos previos, con el único fin de que las narraciones de ambos grupos fueran iguales. A continuación, se les pasó una lámina con preguntas, cuatro de ellas sobre la información marcada con conectores en la narración experimental (que era, lógicamente, la información importante: metas, acciones y consecuencias), y otras cuatro (la ficha de evaluación contenía ocho preguntas en total) sobre los detalles o la información no marcada.

Las instrucciones para realizar la tarea de comprensión fueron las mismas para ambos grupos: *“Ahora vamos a leer unas preguntas sobre la historia que acabamos de leer y vais a señalar en cada ficha y de forma individual cual creéis que es la respuesta correcta. Es importante que cada uno rellene su ficha de preguntas sin ver que han respondido los compañeros, es decir, debéis contestar vosotros solos”*. La aclaración *“Rellenar sin ver qué responden los compañeros”* se hizo porque se observó que había una tendencia a copiar la respuesta de los compañeros. La puntuación máxima para esta prueba es de 8 puntos. La hoja de evaluación (Anexo IV), como se ha señalado, se compone de ocho preguntas a las que los alumnos deben responder marcando la respuesta correcta. Dado que estos alumnos no saben leer, ni tampoco escribir, la pregunta se formula en voz alta para que todos la escuchen. Hay tres opciones de respuesta, correspondiéndose cada opción con un dibujo. Al igual que se hace con la pregunta, se leen las respuestas y los alumnos marcan la respuesta correcta señalando el dibujo que corresponde.

3.1.4. Procedimiento

La fase de evaluación de todas las variables (excepto las dependientes: las correspondientes a la comprensión de “Bruja piruja”) se hizo de forma individual. Se dedicaron tres días para evaluar a cada grupo. Cada día se evaluaba a seis alumnos. El orden de las pruebas fue, para la mitad de los alumnos, el siguiente: vocabulario, conciencia fonológica, conocimiento de letras, conocimiento de palabras, amplitud de memoria, competencia retórica y comprensión. Este orden fue invertido para la otra mitad de los alumnos, a fin de evitar que el efecto del cansancio repercutiera de forma sistemática en una misma prueba. Los datos fueron recogidos en unas hojas individuales de registro (Anexo V) que se diseñaron para facilitar la recogida de datos.

El cuento “Bruja Piruja” se leyó a un grupo un día y al otro grupo al día siguiente, en el aula habitual de cada grupo, y su lectura junto con la evaluación ocupó un total de 90 minutos (45 con cada grupo). A ambos se les leyó el cuento en la misma franja horaria, de 10 a 11 horas, para evitar que un grupo pudiera estar más cansado que el otro.

4. Resultados

En este apartado se presentan una serie de tablas con los resultados obtenidos en el estudio realizado. Por un lado, se presentan los resultados de la evaluación de competencias: variables de control y variables dependientes. Por otro lado, las correlaciones que existen entre ellas. La tabla (Tabla I) que se presenta a continuación refleja los datos estadísticos descriptivos de cada una de las variables evaluadas.

Tabla I. Datos descriptivos de las variables evaluadas.

Variables de Control	GRUPO EXPERIMENTAL (n=16)		GRUPO CONTROL (n=19)		TOTAL (N=35)	
	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Vocabulario</i>	11.2	1.82	11.6	0.68	11.44	1.31
<i>Conciencia fonológica</i>	4.8	1.78	5.3	1.70	5.09	1.73
<i>Conocimiento de letras</i>	11.26	5.47	8.7	5.35	9.28	5.58
<i>Conocimiento de palabras</i>	2.86	11.10	2.5	7.42	2.65	9.08
<i>Amplitud de memoria</i>	1.81	0.53	2.03	0.24	7.88	0.43
<i>Comprensión (PROLEC)</i>	3.53	1.84	4.0	2.33	3.79	2.11
<i>Competencia retórica</i>	8.66	1.39	9.2	1.16	8.94	1.28
Variables Dependientes	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Ideas importantes</i>	1.53	1.19	2.84	1.64	2.48	1.48
<i>Detalles</i>	2	1.31	2.53	1.50	2.52	1.29
<i>Total</i>	3.93	2.25	4.95	2.76	4.94	2.24

Puede observarse que, aunque no existen diferencias significativas entre los grupos, en las variables estudiadas las puntuaciones del grupo control son ligeramente superiores en la variable Comprensión (PROLEC). Esto puede ser interesante a la hora de valorar estos resultados para sacar conclusiones.

En la Tabla I aparecen reflejados también los resultados de la manipulación experimental, es decir, los efectos de la incorporación de los conectores. Es aquí donde podemos observar una diferencia significativa en cuanto a los dos grupos. Por un lado, el grupo experimental es el que ha trabajado sobre el texto en el que se incluyen conectores, siendo su puntuación media más baja que la del grupo control en la variable *ideas importantes*.

Por otro lado, en la Tabla II, se presenta la relación entre las variables del estudio.

Tabla II. Correlaciones.

	1	2	3	4	5	6	7
1.Vocabulario		-,018	,089	-,090	,128	,239	,275
2.Conciencia Fonológica			,304	,261	,104	,348*	,353*
3.Competencia Retórica				-,209	-,172	,419*	,377*
4.Conocimiento de letras					,642**	,198	,033
5.Conocimiento de palabras						,419*	,081
6.Amplitud de memoria							,415*
7.Comprensión oral (PROLEC)							

*la correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

**la correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

En lo que se refiere a las variables de control, puede observarse que las puntuaciones del grupo control son ligeramente superiores en la variable Comprensión (PROLEC), vocabulario, conciencia fonológica, amplitud de memoria y competencia retórica. Sin embargo, ninguna de las diferencias en las variables de control fueron estadísticamente significativas, $t_s(32)$ entre -1.11 y 1.38, $p_s > .17$.

En la Tabla I aparecen reflejados también los resultados de la manipulación experimental, es decir, los efectos de la incorporación de conectores. Aquí podemos observar una diferencia significativa en cuanto a los dos grupos. A pesar de que el grupo experimental es el que ha trabajado sobre el texto en el que se incluyen los conectores, su puntuación media es más baja que la del grupo control en la variable ideas importantes $t(32) = -2.59$ $p = .01$. No obstante, esta diferencia desaparece cuando se introducen como covariables las variables en las que el grupo control es mejor. $F = 3.71$, $p = .06$.

5. Discusión y conclusiones

Los objetivos que pretendía alcanzarse con este estudio son:

1. Evaluar el nivel de competencia retórica de alumnos de Educación Infantil y analizar el desarrollo de la misma a edades tempranas.
2. Estudiar la relación entre competencia retórica y comprensión y comprobar que el alumno que conoce y usa los recursos retóricos que aparecen en un texto, comprenderá mejor.
3. Analizar si los conectores retóricos facilitan la comprensión y cómo influyen las conexiones causales en la comprensión de un texto narrativo en alumnos de Educación Infantil.

Se revisará cada uno de ellos en función de los resultados obtenidos. El primero de ellos hace referencia a la evaluación de la competencia retórica. Esta competencia ha sido evaluada principalmente, como se ha venido señalando a lo largo de este trabajo, en alumnos de Educación Primaria. Por esta razón, se han diseñado unas tareas para evaluar a los alumnos que conforman la muestra seleccionada. Las puntuaciones obtenidas en la evaluación de competencia retórica han sido elevadas en ambos grupos. Siendo la puntuación total de diez, la puntuación media del grupo experimental ha sido de 8.66 y la del grupo control 9.2, por lo que podemos decir que el resultado de la

evaluación ha sido bueno, deduciendo de ello, y esto tiene que ver con el segundo objetivo propuesto, que a edades tempranas (Educación Infantil), concretamente a los cuatro años, se ha iniciado el desarrollo de esta competencia. Según autores como Cain, Patson y Andrews (2005), la adquisición de conectores sigue un modelo de desarrollo. Los conectores para expresar coordinación (y) se adquieren primero, seguidos de conectores temporales, causales y adversativos. Sin embargo, el uso apropiado de los mismos continúa desarrollándose durante varios años después de que aparezcan por primera vez en el lenguaje hablado. Por lo que se refleja en los resultados tanto de la evaluación como de la relación entre variables, podemos decir que los alumnos de este estudio, con edades de cuatro años y no lectores, usan de forma correcta conectores no solo aditivos, también temporales, causales y adversativos.

Respecto al segundo objetivo debemos subrayar que:

1. La competencia retórica se relaciona con la comprensión.
2. Esta relación es especialmente importante, si se tiene en cuenta que la variable que más parece condicionar el rendimiento a estas edades tempranas es la memoria de trabajo, una variable relacionada con la capacidad para procesar información. El hecho de que una variable de tipo lingüístico emerja ya como una variable importante, la convierte en una candidata a actuar como variable precoz para identificar niños con dificultades futuras en comprensión. Sin embargo, esto debe ser explorado en nuevos estudios.
3. Es importante señalar que la variable relativa al vocabulario, en contra de lo esperado, no correlaciona con la comprensión alcanzada por los alumnos. Todos ellos tienen unas puntuaciones notablemente altas en vocabulario, y, sin embargo, ello no hace que comprendan mejor. Esto es un dato significativo, ya que esta variable se presenta como una de las más influyentes a la hora de comprender; de hecho, aparece como tal en cualquier clasificación de habilidades relacionadas con la comprensión lectora. Por ello, debemos señalar que en este estudio no ha sido así. Otra relación entre variables que llama la atención es la relación significativa que se da entre conciencia fonológica y comprensión (es conveniente recordar que los alumnos que conforman esta muestra no son lectores, sino que se encuentran en una etapa inicial de la lectura donde el procesamiento y discriminación de los elementos lingüísticos requieren

un esfuerzo cognitivo alto). La conciencia fonológica se considera una competencia necesaria para el reconocimiento de las palabras escritas. Es decir, predice la precisión y rapidez con la que se reconocen las palabras y por tanto se relaciona directamente con los procesos de lectura, mientras que otras variables se consideran necesarias en la comprensión del discurso. La conciencia fonológica no se incluye entre estas últimas y, sin embargo, en este estudio los resultados muestran una relación significativa entre esta competencia y comprensión.

Para terminar, podemos decir que a edades tempranas se conocen y se usan correctamente conectores retóricos. Si estos influyen, facilitando o no la comprensión, es lo que refleja otro de los objetivos de este estudio, concretamente el tercero. Respecto a este objetivo, de acuerdo con los datos del estudio realizado, y a la luz de lo que algunos estudios han puesto de manifiesto, a saber, que los conectores retóricos pueden facilitar o dificultar la comprensión en edades preescolares (Cain y Nash, 2011), debemos señalar que nuestros datos confirman esta hipótesis, a pesar de que, como se ha indicado, los niños tienen un buen conocimiento de los conectores. Es decir, la comprensión de un texto presentado al grupo experimental, donde se incorporaron conectores, no mejoró la comprensión de los alumnos de este grupo con respecto al grupo control. Este resultado contradice, por tanto, las evidencias empíricas señaladas en la primera parte de este trabajo, y que muestran que la inclusión de conectores retóricos en los textos facilita la extracción y conexión de la información del texto. Así lo muestra el estudio reciente de Silfhout, Vermeul & Sanders (2014), que han valorado este hecho en alumnos de edades de entre 12 y 15 años, comprobando que se benefician de la inclusión de conectores tanto en textos expositivos como narrativos. Es decir, aquellos alumnos que leen un texto, ya sea expositivo o narrativo y que incluye conectores retóricos, comprenderán mejor que aquellos que no los incluyen. Las diferencias tanto en relación a la edad de la muestra, como en la condición de lectores, pueden influir en los resultados obtenidos en este estudio, puesto que en él hemos trabajado con alumnos de menor edad que aún no han aprendido a leer. Esto podría indicar que, quizá, a edades tempranas el conocimiento de los conectores, como puede ponerse de manifiesto en tareas sencillas con apoyo visual, no garantiza un aprovechamiento inmediato de tales conectores si aparecen en un discurso más complejo y sin apoyo visual. De hecho, Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou,

White & Lorch (2008) afirman que este tipo de conexiones no siempre facilitan la comprensión a edades tempranas, pues puede que los niños de corta edad tengan dificultad para conectar causas y consecuencias que se encuentran distantes en el texto (mientras que tales eventos aparecían uno junto al otro en nuestras tareas de evaluación).

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, podemos concluir que la competencia retórica comienza a desarrollarse a edades tempranas. Los niños de cuatro años conocen y usan conectores retóricos de tipo aditivo, temporal, causal y adversativo. Aunque la narración utilizada para evaluar la comprensión ha sido manipulada para ver sus efectos en el grupo experimental, los resultados no muestran que haya una mayor comprensión en este grupo. Por ello, debemos deducir que en textos sencillos, de poca complejidad respecto a la estructura, esto es, con pocos episodios (metas-acciones-consecuencias) que permiten una inclusión limitada de conectores retóricos, puede resultar escaso su beneficio (al menos a edades tempranas) a la hora de mejorar la comprensión.

No podemos decir, como algunos autores han reflejado, que la inclusión de marcadores retóricos no facilitan la comprensión (Brooks *et al.*, 1983; de Vega, 2005; Fajardo, Tavares, Ávila y Ferrer, 2013; McNamara, Kintsch, y Songer, 1996; citado por Sánchez, García y Bustos, 2013), pues estos estudios se han realizado en condiciones diferentes, básicamente con alumnos de primaria y secundaria y por tanto lectores. Pero sí podemos reflejar que, para que los conectores actúen como un “manual de instrucciones” y, por tanto, resulten beneficiosos, necesitamos ver su influencia cuando se incluyen en narraciones no tan sencillas en su estructura como la utilizada en este estudio, sino en otras donde puedan conectar las acciones de los personajes que aparecen en un texto narrativo, ya sea estableciendo relaciones causales o reforzando las ya establecidas en la narración.

Hay otros argumentos posibles que podrían explicar la ausencia del resultado esperado:

1. La mayor capacidad de los alumnos del grupo control, pues, según los datos estadísticos descriptivos, el grupo control es ligeramente superior al grupo experimental.
2. Los alumnos de ambos grupos han puntuado alto en las tareas de evaluación de competencia retórica. Sin embargo, una cosa es detectar e interpretar los conectores (tarea de evaluación) y otra es usarlos de forma que sirvan para conectar y seleccionar información relevante en un texto dado.
3. Los conectores usados en la manipulación del texto experimental pueden haber resultado insuficientes a la hora de marcar la información relevante.

Debemos señalar, antes de finalizar, y con el objeto de explicar el resultado obtenido, algunas limitaciones del estudio, como pueden ser:

1. La muestra es pequeña o, al menos, puede que no lo suficientemente amplia. Esto debe tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados.
2. No se ha hecho una distribución aleatoria de los participantes y esto ha podido reflejarse en que el grupo control obtiene mejores resultados en las pruebas evaluadas. Esto puede haber dificultado el contraste deseado.

6. Bibliografía

Alegría, J. (2005). *Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-*. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111

Alegría, J. y otros (2005). *La enseñanza de la lectura*. *Revista Investigación y Ciencia*, núm. 340, pp. 6-14.

Bustos, A. (2008). *Competencia retórica y comprensión. Propuesta de evaluación de dos recursos: evocación y reflejos*. Salamanca. Universidad de Salamanca.

Bustos, A. (2011). *La competencia de uso de dispositivos retóricos y su contribución específica a la comprensión lectora. Una perspectiva cognitiva*. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 21(1), 88-104.

Cain, K. (2003). *Test comprehension and its relation to coherence and cohesion in childrens's fictional narratives*. *British journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351.

Cain, K. (2011). *Making links: The influence of connectives on young readers' processing and comprehension of text*.

Cain, K. y 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, & Bryant, P. (2004). *Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills*. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.31

Cain, K., Patson, N. & Andrews, L. (2005). *Age- and ability-related differences in young readers' use of conjunctions**. *J. Child Lang.*, 32, 877-892. doi: 10.1017/S0305000905007014

- Cain & Nash (2011). *The influence of connectives on Young readers processing and comprehension of text.*
- Hoover & Gough. *The simple view of reading. Reading and Writing: and interdisciplinary journal 2:* 127-160. (1990).
- McNamara, D. S. & Kintsch, W. (1996). *Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence.* Discourse Processes, 22, 247-288.
- Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White & Lorch, (2008). “*The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills*”
- Van den Broek, P. & Kendeou, P. (2008). *Cognitive processes in comprehension of science texts: The role of co-activation in confronting misconceptions.* Applied Cognitive Psychology, 22, 335-351. doi: 10.1002/acp.1418
- Van den Broek, P. Tzeng, Y. Risdén, K. Trabasso, T. (2001) *Inferential Questioning: Effects of comprehension of narrative texts as a Function of Grade and Timing.* Journal of Educational Psychology. Vol. 93. Nº 3, 521-529.
- Sánchez, E. García-Rodicio, H. (2014). *Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual.* Aula, 20, pp. 83-103. Ed. Universidad de Salamanca.
- Sánchez, E. y otros (2002): *Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión.* Psicothema, vol. 14(1), pp.77-85.
- Sánchez, García y Bustos. *Exploring the interaction between Rhetorical Competence and Rhetorical Devices in Expository Text Reading Comprehension.* Scientific Studies of Reading (2013).
- Trabasso, T. Stain, N. *Knowledge of Goals and Plans in the On-Line Narration of Events.* Cognitive Development, 7, 133-170. (1992).
- Vega, M. (2005): *El procesamiento de oraciones con conectores adversativos y causales.* Cognitiva, vol.17 (1). Pp. 85-108.

Sánchez, E. García, J.R., Rosales, J. *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Ed. GRAÓ. 2010.

Sánchez, E. (1988). *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona. Edebé.

Carrillo, M. Domínguez, A.B. *Dislexia y sordera: Líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades*. Ed. Aljibe. 2010.

Cuetos, F. y otros (2004): *Batería de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. Madrid. TEA. Ediciones.

7. Anexos

ANEXO I. Pruebas para evaluar competencia retórica.

ANEXO II. Texto “*Bruja Piruja*” (grupo experimental).

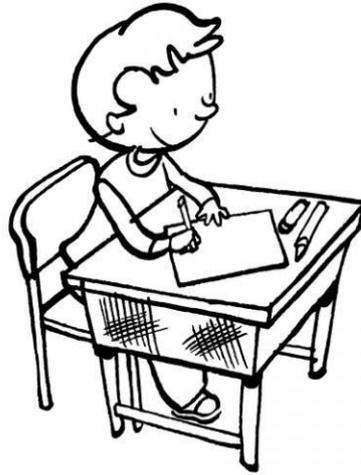
ANEXO III. Texto “*Bruja Piruja*” (grupo control).

ANEXO IV. Tarea de evaluación texto “*Bruja Piruja*”.

ANEXO V. Hojas de registro de datos.

ANEXO I

1. El niño se pone las botas de agua antes de:



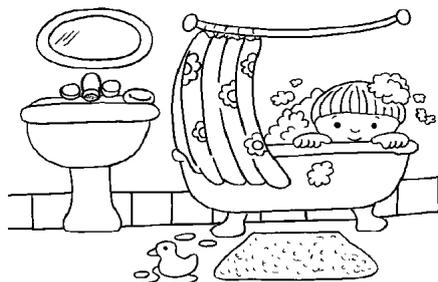
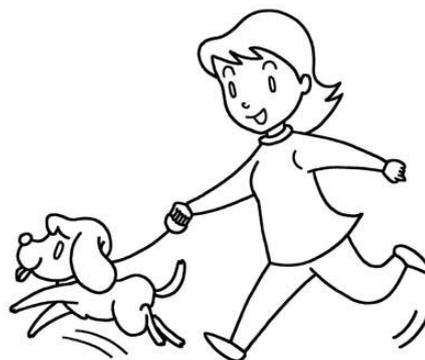
2. El niño se cepilla los dientes después de:



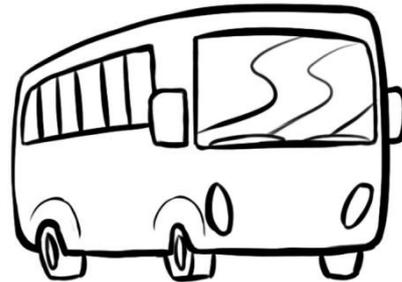
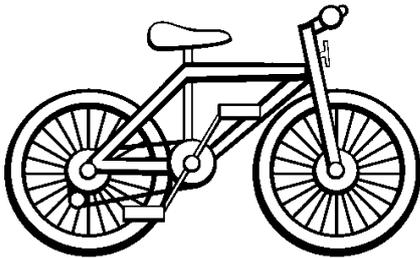
3. El niño se toma el jarabe **porque:**



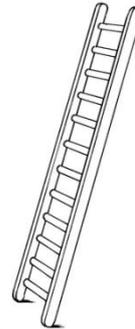
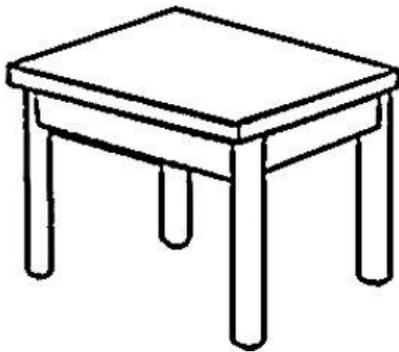
4. La niña se pone el pijama **porque:**



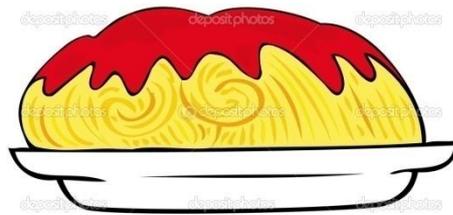
5. Como llevaba muletas tenía que ir al trabajo:



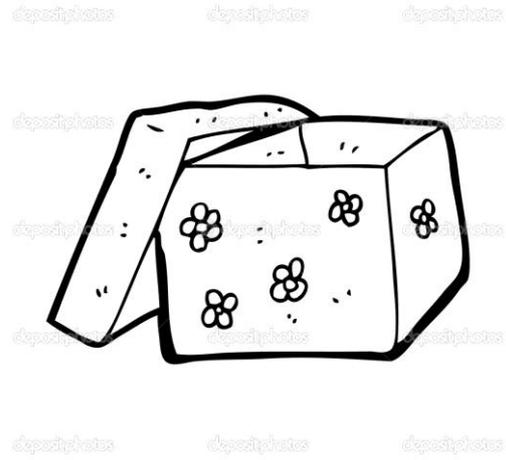
6. Para rescatar al gato atrapado en el árbol usamos:



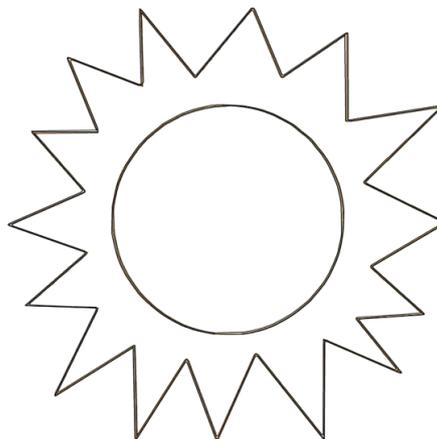
7. Estos platos son iguales, la diferencia es que alguno está lleno y otro está...



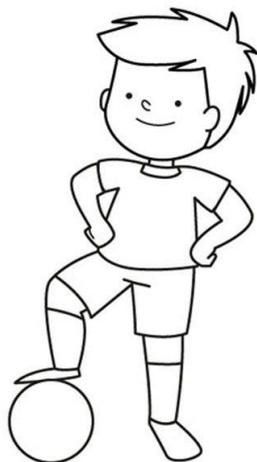
8. Estos regalos son para Ana, la diferencia es que unos están abiertos y otros están...



9. Los niños querían ir al parque **pero** no podían, estaba...



10. El niño quería jugar al fútbol aunque estaba:



ANEXO II

La bruja piruja

(Grupo experimental)

Un buen día, hace ya muchos años, los habitantes de la ciudad de Tundú se despertaron desconcertados por el ruido de las trompetas del Rey, que abrían paso a los mensajeros, los cuales proclamaban:

-Por orden de su majestad, se hace saber la llegada a nuestra ciudad de la terrible bruja piruja. Con los adultos es inofensiva, pero dicen que tiene poder para eliminar a todos los niños que se le pongan por delante. **Por tanto**, todos los niños se quedarán encerrados en su casa hasta que la bruja piruja haya desaparecido, y con ella, el peligro para nuestros pequeños.

Pero, había en la ciudad dos hermanos, Dolores y Bernardo, que se sintieron un poco contrariados al oír el mensaje del Rey, **pues** tenían pensado ir al bosque a buscar fresas que por aquella época estaba lleno.

Dolores propuso a su hermano **una solución**:

- Podríamos ir al bosque disfrazados de matorrales. La bruja no nos vería y podríamos coger las fresas que quisiéramos.

Parecían dos espantapájaros, cubiertos de ramas y hojas. Nada más llegar al bosque, vieron a la bruja que bajaba desde su escoba.

Lo peor de todo era que Edu, el hijo del leñador, iba tonteando por allí persiguiendo mariposas.

Desde su escondite, los dos hermanos vieron que la bruja se mojaba el dedo con saliva y decía tocando la cabeza del niño:

-En oruga te vas a convertir,

Y Edu se convirtió en oruga.

Dolores y Bernardo se quedaron tan sorprendidos y atemorizados que no se atrevían a moverse.

Vieron que la bruja se quitaba su gran sombrero acabado en punta y lo dejaba a un lado, para tumbarse encima de la hierba y dormir una siestecita.

¡Cómo roncaba! Estaba feísima, con la boca abierta y aquella nariz tan grande.

Si la bruja no tuviera saliva, no podría hacer desaparecer a ningún otro niño, razonó Dolores y así se lo dijo a su hermano.

Por tanto, y mientras Bernardo vigilaba muerto de miedo, la niña corrió hasta la casa del albañil, cogió un saco de cemento blanco y volvió al bosque.

Por suerte, la bruja seguía dormida con la boca abierta. Sin pensarlo más, Dolores vació el paquete de cemento blanco dentro de su boca.

Entonces, La bruja se despertó y comenzó a gritar, **pero**, cuanto más gritaba, mejor se mezclaba el cemento con su saliva hasta que se formó un tapón que no dejó pasar ni un grito más.

Así que Dolores, plantada ante la bruja, dijo:

-Bruja piruja, cuando hayas devuelto a Edu y a todos los niños a su forma te sacaré esa pasta blanca de la boca.

La bruja, por supuesto, dijo que sí, pero Bernardo no se fiaba bastante y fue a buscar a los soldados del rey, los cuales se encargaron de que cumpliera su palabra. Y **debido a** esto la bruja sin pensarlo dos veces devolvió a los niños a su forma original.

Después, lanzaron al fuego su escoba y ella corrió lejos de las fronteras del Reino, y nunca más pudo hacer mal a nadie, **porque** se quedó con la boca seca.

Así que al día siguiente se celebró una fiesta en la ciudad en honor a los valientes hermanos Bernardo y Dolores.

ANEXO III

La bruja piruja

(Grupo control)

Un buen día, hace ya muchos años, los habitantes de la ciudad de Tundú se despertaron desconcertados por el ruido de las trompetas del Rey, que abrían paso a los mensajeros, los cuales proclamaba:

-Por orden de su majestad, se hace saber la llegada a nuestra ciudad de la terrible bruja piruja. Con los adultos es inofensiva, pero dicen que tiene poder para eliminar a todos los niños que se le pongan por delante. Todos los niños se quedarán encerrados en su casa hasta que la bruja piruja haya desaparecido, y con ella, el peligro para nuestros pequeños.

Había en la ciudad dos hermanos, Dolores y Bernardo, que se sintieron un poco contrariados al oír el mensaje del Rey. Tenían pensado ir al bosque a buscar fresas que por aquella época estaba lleno.

Dolores propuso a su hermano lo siguiente:

- Podríamos ir al bosque disfrazados de matorrales. La bruja no nos vería y podríamos coger las fresas que quisiéramos.

Parecían dos espantapájaros, cubiertos de ramas y hojas. Nada más llegar al bosque, vieron a la bruja que bajaba desde su escoba.

Lo peor de todo era que Edu, el hijo del leñador, iba tonteando por allí persiguiendo mariposas.

Desde su escondite, los dos hermanos vieron que la bruja se mojaba el dedo con saliva y decía tocando la cabeza del niño:

-En oruga te vas a convertir,

Y Edu se convirtió en oruga.

Dolores y Bernardo se quedaron tan sorprendidos y atemorizados que no se atrevían a moverse.

Vieron que la bruja se quitaba su gran sombrero acabado en punta y lo dejaba a un lado, para tumbarse encima de la hierba y dormir una siestecita.

¡Cómo roncaba! Estaba feísima, con la boca abierta y aquella nariz tan grande.

Si la bruja no tuviera saliva, no podría hacer desaparecer a ningún otro niño, razonó Dolores y así se lo dijo a su hermano.

Y mientras él vigilaba muerto de miedo, la niña corrió hasta la casa del albañil, cogió un saco de cemento blanco y volvió al bosque.

Por suerte, la bruja seguía dormida con la boca abierta. Si pensarlo más, Dolores vació el paquete de cemento blanco dentro de su boca.

La bruja se despertó y comenzó a gritar. Cuanto más gritaba, mejor se mezclaba el cemento con su saliva hasta que se formó un tapón que no dejó pasar ni un grito más.

Dolores, plantada ante la bruja, dijo:

-Bruja piruja, cuando hayas devuelto a Edu y a todos los niños a su forma te sacaré esa pasta blanca de la boca.

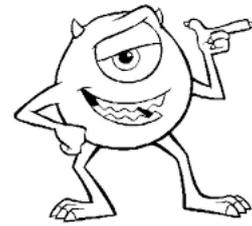
La bruja, por supuesto, dijo que sí, pero Bernardo no se fiaba bastante y fue a buscar a los soldados del rey, los cuales se encargaron de que cumpliera su palabra. Y la bruja sin pensarlo dos veces devolvió a los niños a su forma original.

Después, lanzaron al fuego su escoba y a la ella la echaron lejos de las fronteras del Reino, y nunca más pudo hacer mal a nadie, se quedó con la boca seca.

Al día siguiente se celebró en la ciudad una fiesta en honor a los valientes hermanos Bernardo y Dolores.

ANEXO IV

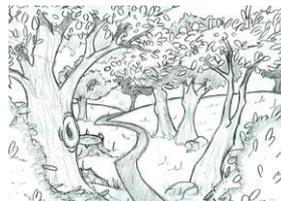
¿Qué era eso tan peligroso para los niños que había llegado a la ciudad?



¿Qué hicieron los niños de la ciudad?



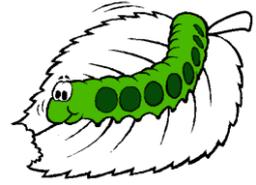
¿Y Dolores y Bernardo, qué hicieron?



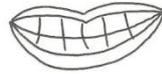
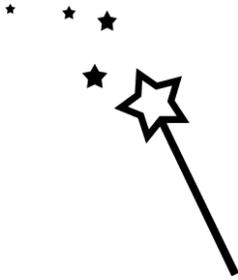
¿Cómo consiguieron ir al bosque?



¿Qué le pasó a Edu?



¿Qué usaba la bruja en sus hechizos?



¿Qué decidieron hacer Dolores y Bernardo cuando vieron lo que le había pasado a Edu?



¿Qué hizo la bruja al verse rodeada por los soldados de la ciudad?



ANEXO V

<i>VOCABULARIO</i>	ERROR	ACIERTO
Ítem 1 (Vaca)		
Ítem 2 (Nadar)		
Ítem 3 (Vacío)		
Ítem 4 (Excavar)		
Ítem 5 (Granjero)		
Ítem 6 (Accidente)		
Ítem 7 (Nido)		
Ítem 8 (Lanzar)		
Ítem 9 (Sobre)		
Ítem 10 (Castillo)		
Ítem 11 (Medir)		
Ítem 12 (canguro)		

<i>Longitud</i>	ERROR	ACIERTO
Ítem 1 Camisa/Nido		
Ítem 2 Botella/Oso		
Ítem 3 Pera/Cuchara		
Ítem 4 Dos/Serpiente		

Dar la vuelta a las palabras

		ERROR	ACIERTO
Ítem 1	Casa		
Ítem 2	Lana		
Ítem 3	Pelo		
Ítem 4	Mano		

Rima

		ERROR	ACIERTO
Ítem 1	Chorizo/Erizo/Cesta		
Ítem 2	Serpiente/Tomate/Pendiente		
Ítem 3	Escarabajo/Abajo/Gato		
Ítem 4	Helado/Bicicleta/Pelado		

Competencia Retórica		ERROR	ACIERTO
Ítem 1	Antes de		
Ítem 2	Después de		
Ítem 3	Porque 1		
Ítem 4	Porque 2		
Ítem 5	Solución 1		
Ítem 6	Solución 2		
Ítem 7	Diferencia 1		
Ítem 8	Diferencia 2		
Ítem 9	Pero		
Ítem 10	Aunque		

Comprensión “Carlos”	RESPUESTA	ERROR	ACIERTO
<i>Pregunta 1 ¿Por qué Carlos estaba enfadado?</i>			
<i>Pregunta 2 ¿Para qué sacó varias monedas de la hucha?</i>			
<i>Pregunta 3 ¿Por qué no bajó por la ventana?</i>			
<i>Pregunta 4 ¿Para qué llamó a sus amigos?</i>			

Comprensión “El cumpleaños de Marisa”	RESPUESTA	ERROR	ACIERTO
Pregunta 1 ¿Qué era el ruido que oyeron en la cocina?			
Pregunta 2 ¿Quién había tirado la tarta al suelo?			
Pregunta 3 ¿Por qué no podría Marisa pedir un deseo?			
Pregunta 4 ¿Cuántos años cumplía Marisa?			