



TRABAJO FIN DE GRADO

EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**La importancia de los recursos retóricos
en la comprensión y el aprendizaje de
textos expositivos en 6º de Primaria**

**The importance of rethorical resources in the
comprehension and learning of expository text in the
6th grade of Primary School**

AUTORA

Sara Gutiérrez Sánchez

Ávila, a 5 de junio de 2023

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN Y TURISMO DE ÁVILA

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



DECLARACIÓN DE AUTORÍA

*D./Dña. Sara Gutiérrez Sánchez, con
DNI 54534634R, matriculado en la Titulación de Grado en Maestro en
Educación PRIMARIA.*

Declaro que he redactado el Trabajo Fin de Grado titulado

La importancia de los recursos retóricos en la comprensión y el aprendizaje de
textos expositivos en 6º de Primaria

*del curso académico 2022 / 2023 de forma autónoma, con la ayuda de las
fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como
tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada,
textualmente o conforme a su sentido.*

En Ávila, a 5 de junio de 2023

Fdo.: _____





RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado surge de la importancia que presentan los marcadores retóricos como facilitadores de la comprensión, como ya se ha mostrado en investigaciones previas. Por un lado, los textos expositivos emplean muchos recursos retóricos, y por otro la comprensión lectora es uno de los pilares básicos de la educación. Esto obliga a los docentes, en su papel fundamental como facilitadores del aprendizaje, a conocer la importancia de estos recursos para seleccionar aquellos textos que favorezcan el progreso de los alumnos. Esto es especialmente importante cuando los textos son complejos y/o novedosos, en la medida en que supondrán mayores dificultades de comprensión. De ahí que el objetivo de esta investigación consista en explorar si la presencia de marcadores retóricos en un texto expositivo difícil y poco familiar facilita la comprensión lectora de los alumnos de 6º de Primaria. Para lograrlo se evaluó la efectividad de la presencia de recursos retóricos de un texto expositivo en la mitad de los 77 alumnos que conformaban la muestra, mientras la otra mitad quedaba como grupo de control, presentándoles el mismo texto, pero sin marcadores retóricos añadidos. Tras leerlo, todos los alumnos debían contestar una batería de nueve preguntas de opción múltiple, orientadas a captar diferentes aspectos del texto, como la macroestructura, la microestructura, la conexión de ideas y ciertos detalles literales del texto. Todo ello, tras haber tomado una medida de "línea base" en el total de alumnos, estimando sus habilidades básicas de comprensión a través de dos textos estandarizados de la batería española PROLEC-R, que fueron contrabalanceados para controlar el efecto del orden de la presentación. También se controló el posible efecto de los conocimientos previos utilizando un texto experimental basado en un animal inventado. Los resultados obtenidos fueron en la línea de lo esperado, confirmándose el efecto positivo de los marcadores retóricos como facilitadores de la comprensión.

Palabras clave: Comprensión lectora, competencia retórica, marcadores retóricos, estrategias de comprensión y memoria de trabajo.

Índice de contenido

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS	6
Objetivo general	6
Objetivos específicos	6
Hipótesis.....	6
3. MARCO TEÓRICO	7
3.1. ¿Qué es comprender?	7
3.2. El papel de la memoria de trabajo en la comprensión lectora	12
3.3. Las estrategias de comprensión lectora	13
3.4. Los recursos retóricos en los textos expositivos y la competencia retórica ...	17
4. ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN.....	23
4.1. Diseño	23
4.2. Método	24
4.3. Análisis de datos y resultados	30
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	35
5.1 Confirmación de la hipótesis.....	35
5.2 Limitaciones de este estudio.....	37
5.3 Aspectos positivos de la investigación	38
5.4 Prospectiva.....	38
5.5 La importancia de la comprensión lectora en Educación Primaria	38
5.6 Implicaciones educativas.....	40
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
7. ANEXOS	45
Anexo 1. Pruebas de control	45
Anexo 2. Pruebas experimentales	49

Índice de tablas

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables del estudio.....	31
Tabla 2. Medias y desviaciones estándar de cada ítem del texto de Ostropo según hayan leído el texto con o sin marcadores.	33

Índice de figuras

Figura 1. Medias de los resultados en los textos experimentales.....	32
Figura 2. Medias de cada ítem de los textos experimentales.	33

1. INTRODUCCIÓN

En la antigüedad, eran solamente algunos privilegiados de las altas clases sociales los que podían acceder a la lectura. Sin embargo, en la actualidad, según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) el 87% de la población está alfabetizada. En consecuencia, hoy en día la lectura es una de las bases de la educación e incluso de la vida diaria, pues resulta imprescindible para poder desenvolverse en la sociedad actual.

Aprender a leer no depende de una predisposición innata, sino que requiere de un largo y complejo proceso de aprendizaje que implica múltiples componentes. En el año 2000, el *National Reading Panel* desarrolló un informe donde concretaba los cinco componentes básicos del aprendizaje de la lectura denominándolos las “Cinco Grandes Ideas”: vocabulario, conciencia fonémica, conocimiento alfabético, fluidez y comprensión. Todos estos componentes son esenciales para poder ser lectores eficaces.

El trabajo que se presenta a continuación se centra en el componente de la comprensión lectora, definida como la habilidad para interpretar la información de un texto. De una manera más amplia, puede caracterizarse como la habilidad que permite a los alumnos a acceder a dominios específicos de conocimiento, proporcionándoles un medio para llevar a cabo metas tanto intelectuales como afectivas (Snow, 2002). La comprensión lectora es una actividad cognitiva compleja (Alvarado, Puente, Fernández y Jiménez, 2015), que incluye otra serie de habilidades como la activación de los significados de las palabras, la comprensión de las oraciones, la capacidad de hacer inferencias, la monitorización de la comprensión o la sensibilidad hacia la estructura del texto (Oakhill, 2020).

La comprensión lectora conforma un pilar básico en nuestro sistema educativo que se trabaja de forma longitudinal a lo largo de todos los cursos escolares y de forma transversal afectando a todas las materias del currículo. El actual Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (2022), le otorga a la comprensión lectora un papel fundamental recogiendo en los criterios de evaluación una competencia específica relacionada con ella en todos los cursos de Educación Primaria. Por lo tanto, la comprensión de textos expositivos como el aprendizaje a través de ellos es una



competencia fundamental para el éxito en el mundo escolar. Para enfrentar dicha competencia, los alumnos necesitan llevar a cabo ciertos procesos y estrategias que les permitan un correcto rendimiento (Sánchez y García, 2021), como revisar sus conocimientos previos, leer con un objetivo concreto, seleccionar y organizar la información de un texto y, por último, poner en marcha sus recursos de competencia retórica, es decir, su capacidad para conocer, identificar y aprovechar aquellos recursos que proporcionan los textos para orientar y regular la lectura.

Los textos expositivos utilizan muchos recursos retóricos para guiar a los lectores (Lemarie, Lorch, Eyrolle y Virbel, 2008) y muchos estudios han evidenciado que estos recursos favorecen la comprensión y que el conocimiento de los recursos por parte de los lectores está relacionado con la comprensión lectora. En este trabajo de fin de grado nos proponemos analizar si la presencia de este tipo de marcadores en los textos expositivos mejora el rendimiento de comprensión de nuestros alumnos y su capacidad para aprender a través de los textos educativos. Para ello hemos realizado un estudio en el que han participado 77 alumnos de 6º de Primaria. El interés de esta investigación recae en la importancia de que los maestros, como agentes esenciales del proceso de enseñanza, conozcan el papel que juega la competencia retórica en una habilidad tan importante como la comprensión lectora, de manera que puedan ofrecer a sus alumnos los mejores recursos para promover el aprendizaje a través de los textos. Si la presencia de recursos retóricos en los textos expositivos que enfrentan nuestros alumnos facilita su comprensión lectora se hace necesario que los maestros reflexionen sobre la estructura y el formato de éstos y hagan esfuerzos por elaborar los mejores materiales posibles.



2. OBJETIVOS

Objetivo general

- Explorar si la presencia de marcadores retóricos en un texto expositivo difícil y poco familiar facilita la comprensión lectora de los alumnos de 6º de Primaria, después de controlar sus habilidades básicas de comprensión.

Objetivos específicos

- Comprobar el rendimiento en comprensión lectora de un grupo de 38 alumnos de 6º de Primaria frente a un texto desconocido que no presenta recursos retóricos sofisticados.
- Comprobar el rendimiento en comprensión lectora de un grupo de 39 alumnos de 6º de Primaria frente al mismo texto, pero esta vez, añadiéndole recursos retóricos.
- Comparar el rendimiento de ambos grupos para poder saber si los recursos retóricos y su habilidad para detectarlos facilitan la comprensión lectora.

Hipótesis

En consonancia con los objetivos, la hipótesis es la siguiente:

- Los alumnos que leen un texto expositivo difícil y poco familiar con la presencia de marcadores retóricos, comprenden mejor que los que leen el mismo texto sin marcadores.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado, se desarrolla una revisión y recopilación de información relevante para el tema escogido, que incluye los siguientes aspectos: qué es comprender, el papel de la memoria de trabajo en la comprensión lectora, las estrategias de comprensión lectora y la competencia retórica como habilidad clave en la comprensión.

3.1. ¿Qué es comprender?

Para introducirnos en la base teórica de este trabajo partiremos de la noción de lo que supone comprender, como habilidad básica que tiene que desarrollar un lector competente. Snow y Sweet (2003) definen la comprensión como “el proceso simultáneo de extraer y construir significado” (p.1). Igualmente, comprender implica un cambio en las representaciones mentales del lector, debido a que el sujeto debe elaborar una representación mental acorde con la información que recibe del texto y a su vez coherente con los conocimientos que posee (Ferreira, 2018). Por lo tanto, comprender es una tarea compleja que implica procesos cognitivos de varios niveles en la que se hacen necesarias ciertas habilidades específicas que trascienden la mera capacidad de decodificar signos escritos. En concreto, comprender requiere procesar el texto en distintos planos (léxico, sintáctico, semántico y referencial), lo que supone interactuar con la información textual que aporta el autor, sobre la base de los conocimientos previos que ya posee el lector. Este proceso de integración del texto y el conocimiento del lector implica habilidades diversas tanto de carácter cognitivo (orientadas a la construcción del significado), como metacognitivas y motivacionales, orientadas al uso y manejo eficaz de esas habilidades cognitivas; es decir, “permiten el control y la regulación de la actividad cognitiva durante la comprensión; y motivan al lector a buscar un significado y persistir en la tarea” (Vila y Gómez, 2013). Siguiendo el modelo que más ha trascendido en el campo (el *modelo de construcción-integración* de Walter Kintsch (Kintsch, 1998, 2005; Kintsch y van Dijk, 1978, citado en Vila y Gómez, 2013), entre los diversos procesos y operaciones implicadas cabe destacar las siguientes:

- 1) *Léxicas*, referidas al conocimiento de las palabras y el acceso a su significado en el contexto de la lectura.
- 2) *Sintácticas*, que “permiten establecer las relaciones funcionales entre las palabras y asignar una estructura gramatical a la oración”.

- 3) *Semánticas*, que permiten dar sentido al texto, elaborando una representación mental del significado a diferentes niveles: la *base del texto* (lo que literalmente se enuncia) y el “*modelo de la situación*” (lo que interpreta el lector) gracias a las operaciones de construcción e integración de las ideas textuales y los conocimientos previos del lector. (Vila y Gómez, 2013)

Por tanto, para comprender un texto es necesaria la actuación coordinada de varios procesos psicológicos, desde la percepción de los signos escritos, hasta obtener una representación semántica de lo que significan, es decir, un recorrido desde el lenguaje hasta el pensamiento (García Madruga et al., 2003). Dentro de los procesos psicológicos aludidos son claves los procesos perceptivos y cognitivo-lingüísticos. Dado que acceder al léxico posibilita que el lector recupere la información semántica en la memoria a largo plazo, el acceso sintáctico posibilita obtener las relaciones estructurales de las palabras que conforman las frases para lograr la información del mensaje escrito, y la interpretación semántica facilita la comprensión a través de representaciones abstractas que integran unidades proposicionales. En dicha interpretación semántica cobra importancia las inferencias del lector para dar sentido a lo que se lee estableciendo la relación entre los elementos del texto, como las frases, con el fin de atribuir significado cuando hay elipsis (Vallés, 2005).

Este proceso constructivo se basa en la vinculación de elementos, pues la comprensión se desarrolla mediante la interconexión de las unidades de información que capta el lector y la conexión de estas unidades con las que ya posee en su bagaje de conocimientos. De tal manera que, mientras se va leyendo un texto el sujeto que lee elabora una representación mental a partir de la reestructuración de la información que obtiene de las palabras y las frases del texto (Ferreira, 2018).

No obstante, conviene resaltar que el sujeto no obtiene información simplemente “fusionando” lo que el texto expresa con lo que ya sabía; también deberá completar la información que falta, bien porque está omitida, o bien porque está expresada de forma sinónima o porque hay una señal anterior o posterior a la que remite, como en el caso de las anáforas. En definitiva, cuando el objetivo es la interpretación del texto, el lector deberá realizar múltiples inferencias durante la lectura, teniendo en cuenta que leer implica transformar lo escrito en representaciones mentales, a través de la progresión de operaciones cognitivas simultáneas que dependen del objetivo que ha fijado el lector (Sánchez, García y Rosales, 2010, citado en Ferreira, 2018). Y de ahí la necesidad de añadir a las habilidades *cognitivas*, habilidades *metacognitivas* y *motivacionales* que son

las que permitirán al lector autorregular sus procesos, marcándose metas (planificación), detectando los problemas de comprensión que vayan surgiendo (supervisión) y buscando las soluciones oportunas hasta llegar a una representación de conjunto satisfactoria y acorde con los objetivos buscados (evaluación final) (Vila y Gómez, 2013).

3.1.1 Las fases del procesamiento de la información

Siguiendo a García Madruga et al. (2003), la información que procesa la mente del lector durante el transcurso de la lectura pasa por tres fases diferenciadas que se describen a continuación.

La primera es **el estado inicial de la lectura**, constituida por el patrón gráfico del texto (los grafemas) que está formado por las distintas letras agrupadas en forma de palabras y frases. Este patrón se rige por unas pautas culturales, que aquí en Occidente consisten en un mismo grupo básico de letras y una disposición del texto, en este caso de izquierda a derecha y de arriba a abajo.

Una segunda fase, **el momento intermedio**, formada por al menos tres subprocesos de distintos niveles, que intercambian información e interaccionan para resolver la tarea gracias a la memoria de trabajo. Estos subprocesos atañen a los tipos de operaciones que se contemplan en el modelo construcción-integración al que se aludió anteriormente:

a. Procesamiento léxico: es el más cercano a la entrada sensorial, incluye la resolución de los aspectos perceptivos superficiales del mensaje, y supone la identificación de las palabras, así como de los distintos sonidos y fonemas que las componen. Asimismo, supone acceder a una especie de diccionario mental o léxico en el que se almacena el significado de las palabras.

b. Procesamiento sintáctico: se establecen las relaciones gramaticales entre las palabras dentro de cada oración merced a la actuación de un analizador o procesador sintáctico. Este procesamiento incluye la identificación de las relaciones estructurales entre las palabras, algo que resulta básico para establecer el significado de la frase.

c. Procesamiento semántico-pragmático: se establecen las relaciones de significado entre las diferentes palabras que componen cada oración, se establecen relaciones de importancia entre las diferentes ideas que componen

el texto y se identifican los propósitos e intenciones del autor (García Madruga et al., 2003).

La tercera fase, **el estado final de la lectura**, se da cuando se produce la construcción de la representación global del texto, lo que supone elaborar un modelo mental mediante procesamiento referencial.

Conviene aclarar, que estas tres fases, que permiten al lector construir una representación del significado del texto, en plano psicológico también implican tres niveles de representación jerárquicamente diferentes (García Madruga et al., 2003), detallados a continuación.

3.1.2. Los niveles de representación mental

En el transcurso de la lectura, para lograr una representación mental de lo que expresa el texto, los lectores competentes deben activar procesos que posibiliten construir modelos mentales sobre la base de la interacción entre los conocimientos generales del lector y la información que extrae del texto (Vega et al., 2014). Estas representaciones reflejan asimismo la “huella” que el texto deja en nuestra memoria y varía dependiendo de los rasgos del texto y de la influencia de los conocimientos previos (Bustos, 2009).

La interacción del lector con el texto se produce recursivamente, gracias a los ciclos de construcción e integración de la información, que dan lugar a tres niveles de representación mental: el superficial, el texto base y el modelo de la situación (Vega et al., 2014). Cada uno de estos niveles está vinculado con un nivel de cantidad-calidad de la comprensión (Trabasso, 1985, citado en Ferreira, 2018).

En el primer nivel, el **superficial**, el lector procesa y genera relaciones léxicas y lingüísticas entre las palabras de las frases, al que se le denomina superficie textual (Vega et al., 2014). Este nivel de procesamiento es el básico de decodificación y reconocimiento de palabras, en el que únicamente se mantiene en la memoria la forma del texto y su representación lingüística y permite la reproducción del texto de manera literal, pero imposibilita el hacer un resumen del texto y responder a preguntas (Bustos, 2009).

En el segundo nivel denominado **texto base**, el lector construye una red de proposiciones semánticas de las ideas del texto, lo que le va a permitir una representación de aquellas ideas que aparecen explícitas en el texto, es decir, el significado literal del mismo (Vega et al., 2014). Este nivel es oracional, ya que afecta a

las palabras, las ideas, la conexión de ideas cercanas, la conexión de la información nueva con la precedente, y posibilita la continuidad temática. Para el proceso de conexión es necesario detectar y utilizar los recursos retóricos, así como generar inferencias que mantengan la continuidad de la coherencia local (Bustos, 2009).

Según el modelo construcción-integración, la red proposicional que configura el texto base se corresponde con dos niveles de abstracción del significado del texto, la *micro* y la *macroestructura*. La microestructura se construye directamente por medio de vínculos entre las ideas simples incluidas en las frases del texto, relaciones que debe mantener el lector en su memoria de trabajo (Kintsch, 2005, citado en Vega *et al.*, 2014). Partiendo de esta microestructura se construye la macroestructura, que sintetiza y organiza jerárquicamente la información más relevante. Esta macroestructura constituye, por tanto, una representación semántica del significado global del texto, formada por macroproposiciones que resultan de aplicar determinadas *macrorreglas* a la microestructura. Las macrorreglas suponen un proceso inferencial por el que se llega a identificar el tema del texto o la idea principal y de este modo se consigue la coherencia global del texto (García Madruga *et al.*, 2003).

Finalmente, en los ciclos de integración el lector construye un **modelo de la situación del texto** (tercer nivel), lo que genera una representación profunda donde se integran, por inferencias elaborativas, los conocimientos previos de la memoria a largo plazo y las ideas del texto base (Vega *et al.*, 2014). Gracias a este modelo se puede relacionar lo leído y obtener una representación que va más allá de la literalidad del texto. Así, integrar lo que viene en el texto con los conocimientos previos supone “hacerlo nuestro; es decir, implica un proceso de asimilación personalizada de la información, dado que se vincula con aquello que se conoce y es lo que permite resumir, recordar y transferir lo que dice el texto a nuevas situaciones (Bustos, 2009).

En síntesis, la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo por el cual el lector extrae información del texto, la interpreta a partir de sus conocimientos y reflexiona sobre el proceso seguido (Vila y Gómez, 2013).

Según el objetivo de la lectura, en ocasiones será suficiente con extraer las ideas que expresa el texto, mientras que en otras ocasiones será necesario interpretar y reflexionar sobre lo leído. Para ello, son necesarias las habilidades de comprensión lectora que permiten atribuir significado al texto (Vila y Gómez, 2013).

3.2. El papel de la memoria de trabajo en la comprensión lectora

A la hora de procesar información y desarrollar tareas cognitivas complejas, como comprender un texto, cabe destacar el papel fundamental de la memoria de trabajo o memoria operativa. Históricamente, quizá la primera referencia destacable a este tipo de constructo fue la de Miller (1956, citado en Ferreira, 2018) quien la definió como un sistema de procesos cognitivos que integran la memoria a corto plazo, por los que la persona almacena la información y opera con ella, en un corto espacio de tiempo –entre 20 y 30 segundos–, y con la capacidad de almacenamiento-manipulación limitada –de 7 ± 2 unidades de información–. Dicho de otro modo, la memoria de trabajo es la capacidad que posee el sistema cognitivo para procesar y retener temporalmente en activo, pequeñas cantidades de información, mientras son integradas con otras como precedente de una representación y almacenamiento en la memoria a largo plazo (Just y Carpenter, 1992, citado en Bustos, 2009). Consecuentemente, estas limitaciones exigen seleccionar o jerarquizar la información recibida para poder mantener el máximo de información posible; lo que adquiere especial relevancia en el proceso de lectura, ya que hay que guardar información parcial sobre lo que se lee, a la vez que se codifica el resto y puesto que hay que trabajar sobre esa información almacenada para producir un significado coherente para todo el texto (Bustos, 2009).

En la actualidad, el principal referente teórico en torno a la memoria operativa sigue siendo el modelo propuesto por Baddeley y Hitch (1974), aunque se ha ido actualizando en sucesivas revisiones (véase Baddeley y Hitch, 2010; citado en Gutiérrez-Martínez y Vila, 2013). Básicamente, este modelo contempla algunos componentes de dominio –especializados en almacenar y procesar la información– y un *sistema ejecutivo central* que se encarga de coordinar su actuación y de seleccionar y poner en marcha estrategias de almacenaje (Tirapu y Moñoz, 2005, citado en Ferreira, 2018). Los sistemas especializados incluyen el *bucle fonológico* y la *agenda visoespacial*, que se ocupan de la información lingüística, y de la visual-espacial, respectivamente. A ellos se añadió más tarde el denominado *retén episódico* que, a diferencia de los anteriores, presenta un subsistema de almacenamiento conectado con la memoria a largo plazo, con lo que sería el sistema en el que se integra la información de las distintas fuentes, junto con los conocimientos previos del sujeto (Vila y Gutiérrez-Martínez, 2013).

En la actualidad, se tiende a asumir que la capacidad de almacenamiento es constante y por tanto no aumenta cuando va madurando el sujeto, a pesar de que el

funcionamiento óptimo de la memoria operativa se alcanza en la adolescencia, cuando finaliza el desarrollo del córtex prefrontal (Blakemore y Frith, 2007). Sin embargo, la funcionalidad, es decir, la rapidez y el comportamiento estratégico en tareas de lectura, sí que están sujetas a un desarrollo evolutivo (García-Madruga et al., 1999).

Con la experiencia en los distintos campos, las operaciones requeridas por las tareas son progresivamente más rápidas y, por tanto, más eficaces, de manera que necesitan menos recursos de procesamiento y dejan así más espacio para el almacenamiento. Es decir, al aumentar la eficacia operacional, es posible almacenar temporalmente más información mientras se realizan otras operaciones mentales, lo que resulta crucial en el manejo de las tareas cognitivas más complejas. Esto es particularmente importante en el contexto de la lectura comprensiva, pues la cantidad de recursos cognitivos que tenga que usar el sujeto, va a depender de lo que se consuma en los distintos niveles de representación que –como vimos– requiere el procesamiento lector. Así, por ejemplo, un lector que consuma muchos recursos en un proceso de bajo nivel –como es el reconocimiento de palabras–, va a tener menos recursos disponibles en otras tareas más complejas, como los procesos metacognitivos (Bustos, 2009). De ahí que los lectores con mayor capacidad funcional de la memoria de trabajo suelen comprender mejor el texto que los que poseen menor capacidad (Vila y Gutiérrez-Martínez, 2013).

Según los modelos construccionistas, la distribución de los recursos de la memoria operativa depende del número y tipo de conexiones entre los elementos y de la demanda que se solicita de la misma (Goldman, Varma y Coté, 1996, citado en Bustos, 2009). Lo que implica que, si el texto es de alta complejidad, las demandas pueden sobrepasar los recursos disponibles y la información pierde activación. En definitiva, la capacidad de la memoria operativa está vinculada con la capacidad para mantener representaciones que integren y conecten los distintos elementos (como en la resolución de anáforas) y la capacidad de inferir el contenido elíptico o implícito a partir del contexto (como cuando se deducen palabras desconocidas) (Bustos, 2009).

3.3. Las estrategias de comprensión lectora

Tras haber recorrido el proceso por el cual se comprende un texto, examinaremos ahora las estrategias que demandan los textos expositivos para comprenderlos. La comprensión de un texto escrito implica gran complejidad cognitiva a lo que se le añade el carácter secuencial de la lectura. Por ello, el lector debe ir adaptándose de forma

continuada a las exigencias y demandas cognitivas de la tarea, mediante la optimización de sus limitados recursos de procesamiento en la memoria operativa, lo que implica hacer uso de estrategias para alcanzar los objetivos buscados (García Madruga et al., 2003).

Diferentes estudios han puesto de manifiesto que los alumnos que tienen un mayor nivel de comprensión son más estratégicos cuando leen, realizando inferencias cuando tienen ocasión y van construyendo un modelo de texto estable de lo que leen. En cambio, los lectores que son menos competentes manejan unidades de información aisladas y por ello aparecen como menos estratégicos y con menor predisposición a la integración. Por tanto, las diferencias entre ambos lectores para usar inferencias e integrar información puede deberse a la ineficiencia en el uso de estrategias (Bustos, 2009).

Aprender nuevos contenidos a través de la lectura de textos implica tres procesos complementarios: primero reconocer lo que dice el texto; segundo coactivar esto primero con lo que ya se sabe y de este modo, detectar discordancias y lagunas; y tercero resolver estas discordancias y lagunas creando una visión nueva que aúne los conocimientos previos con lo que dice el texto (Sánchez y García, 2021). Por la dificultad que entrañan cada uno de estos procesos, se vuelve necesario que los lectores empleen estrategias específicas (cursos de acción) ejecutados de forma intencional ante las claves que se deben interpretar correctamente. Estas estrategias son habilidades que sirven de ayuda para superar esas dificultades, de ahí que se pongan en práctica con la finalidad de mejorar ciertos aspectos de la comprensión (Graesser, 2007). Así pues, las estrategias implican dos cuestiones: la primera, las acciones que realiza el lector y la segunda, las claves que actúan como indicadores de cuándo realizar esas acciones (Sánchez y García, 2021).

A continuación, vamos a centrarnos en algunas de las estrategias más relevantes:

a. Leer con un objetivo concreto: es importante plantear objetivos de lectura a fin de regular convenientemente los recursos y estrategias puestos en juego. Esto es así porque los objetivos sirven como criterio de aprendizaje, ayudan a controlar, dirigir y orientar el progreso en la actividad lectora y, por último, facilitan la selección de la información importante, puesto que permiten lograr mejor esas metas sin tener que aumentar los costes cognitivos. Cada lector debe ajustar sus objetivos a su experiencia (Calvo, 2023). Cabe la posibilidad de que el objetivo figure en la mente del lector desde

el inicio de la lectura, pero eso demanda muchos conocimientos previos sobre ese tema; o bien que el lector tome como objetivo el de otra persona, como puede ser del profesor cuando indica qué es lo que tienen que encontrar en esa lectura, por ejemplo, de cara a un examen (Sánchez y García, 2021).

b. Integrar la información o construir la microestructura con la ayuda de los conocimientos previos, dado que puede que exista cierta relación entre la idea nueva y la existente, pero que no sea muy clara y haga falta hacer uso de las inferencias puente para rellenar la información que falta (Calvo, 2023). Este es el fin de la lectura, integrar correctamente lo que se sabía con lo que el texto refleja y para ello es necesario el uso de inferencias (Sánchez y García, 2021).

c. Seleccionar la información importante: la lectura de textos expositivos requiere reducir o sintetizar la información del texto a las ideas relevantes, que es lo que subyace a la construcción de la macroestructura; a esto ayuda –como se mencionaba anteriormente– establecer objetivos de lectura (Calvo, 2023). Así, identificar las ideas principales o macroproposiciones constituye la base para construir otras estrategias más complejas, como elaborar un resumen, o un esquema de los contenidos. La estrategia más recurrente a la hora de identificar las ideas principales es la *estrategia estructural*, que consiste en identificar la estructura retórica del texto y utilizarla para organizar las distintas ideas del texto. (García Madruga et al., 2003). Pero ello requiere, en todo caso, la adecuada utilización de macrorreglas que facilitan la obtención del significado global del texto (Calvo, 2023). Estas macrorreglas, según García Madruga et al. (2003), son la *supresión*, *generalización* y *construcción*.

- La **supresión** radica en prescindir de aquellas proposiciones que no son relevantes para la interpretación de las siguientes; o, lo que es lo mismo, consiste en “seleccionar” solo las proposiciones relevantes.
- Por otro lado, la **generalización** consiste en sustituir una secuencia de proposiciones por una más general que no está en el texto y que las engloba.
- Finalmente, la **construcción** consiste en sustituir una secuencia de proposiciones por una proposición general nueva, como unión de las anteriores que alude a todas ellas.

d. Organizar la información proporcionada por el texto en un esquema de contenido es otra de las estrategias clave, que, como acabamos de ver, puede apoyarse en la estrategia estructural. A fin de cuentas, los textos expositivos presentan estructuras que se repiten con frecuencia, como la estructura descriptiva, la secuencial, la comparativa,

la de problema-solución o la causal (Calvo, 2023). Por tanto, conocer estas estructuras de uso común puede ayudar a identificar las ideas principales y jerarquizarlas adecuadamente. García Madruga et al. (2003) denominan a esta estrategia **sumarización y realización de esquemas**. Esta supone, como decimos, la utilización de la anterior estrategia, para identificar y seleccionar la información importante, a lo que se añade el uso activo de **macrorreglas** que permiten conectar adecuadamente la información. De este modo, sintetizando la información, se crea un nuevo texto como es el resumen. En un estudio sobre la utilización de esta estrategia de Brown, Day y Jones (1983, citado en Gómez, 2014) descubrieron que los lectores de 10 a 12 años hacían el resumen de forma pasiva, de tal forma que solo copiaban y suprimían partes del texto. Sin embargo, los lectores mayores lo hacían de forma activa, reformulando las ideas principales del texto con sus propias palabras.

e. Revisar las concepciones previas y coactivar la información, en vista de que los conocimientos previos son necesarios para el aprendizaje. Dichos conocimientos se enlazan con la información del texto, por procesos de integración, que van a ser diferentes dependiendo de la relación entre los conocimientos existentes y los nuevos (Calvo, 2023).

f. Por último, es necesaria una estrategia metacognitiva general como es la **supervisión**, tanto del proceso como de los resultados, que refuerce a las demás estrategias mencionadas. Se refiere a las operaciones por las que el lector evalúa hasta qué punto ha comprendido el texto (Oakhill et al., 2005, citado en Calvo, 2023). Gracias a esta habilidad se dirigen los procesos cognitivos del lector (Calvo, 2023). Con este objetivo, la estrategia concreta más recurrente es la **relectura**, que tiene por finalidad asegurar la coherencia global en la representación del significado del texto. En lectores expertos, permite evaluar el resultado final de la comprensión, y, por tanto, juega un papel importante en la autorregulación y el control del proceso lector (García Madruga et al., 2003).

Todas las estrategias de lectura deben ponerse en marcha ante claves subjetivas u objetivas (Graeser, 2007) que indican cuándo y cuánto de importante es utilizar cada una de ellas. Uno de los tipos de claves objetivas son los recursos retóricos que los textos contienen y que reflejan las intenciones comunicativas del autor ayudando a guiar la lectura del texto y facilitando su lectura y comprensión (Sánchez et al., 2020). A continuación, dedicaremos un apartado a este asunto, considerando la competencia retórica en relación con los recursos retóricos que utilizan los textos.

3.4. Los recursos retóricos en los textos expositivos y la competencia retórica

Los textos expositivos presentan en sus oraciones marcadores que sirven de guía y ayudan al lector a procesar lo que se está diciendo y regular su lectura; estas claves son imprescindibles para alcanzar una comprensión profunda en los textos con más complejidad (Ferreira, 2018). A estas señales se las denomina recursos retóricos, y son todas aquellas palabras o grupos de palabras que funcionan como “instrucciones potenciales de procesamiento” en la comprensión de distintos tipos de valores en la información presentada (de relevancia, de orden, de conexión, etc.), sin llegar a afectar al contenido del discurso (Sánchez et al., 2017). En otros términos, un recurso retórico es todo dispositivo textual que no tiene contenido, con la función de indicar o enfatizar, la vinculación entre ideas, entre una idea y el texto o entre el texto y el receptor. Estos recursos señalan cómo operar con los contenidos del texto, pero sin pertenecer a ellos (Bustos, 2009). Del mismo modo, estos marcadores exponen ideas, son variados y se encuentran en todos los niveles de procesamiento. El saber interpretarlos conlleva mejor nivel de comprensión lectora (Bustos, 2017). Detectar la intención de los marcadores, es imprescindible para la comprensión de la lectura (Bustos, 2009). Cabe aclarar que para poder procesar lo mencionado anteriormente, es necesario tener un conocimiento lingüístico especializado, al que se denomina competencia retórica (Sánchez y García, 2021).

La competencia retórica es la capacidad de detectar, interpretar y usar esas indicaciones que proporcionan los textos en relación con las ideas que el autor quiere transmitir (Bustos, 2017). Esta habilidad permite convertir las claves metatextuales escritas, que ofrecen los textos expositivos, en enunciados metatextuales formando metas de lectura y así poner en marcha las estrategias de lectura oportunas, que variarán dependiendo de la expectativa que cada pista escrita genere en el lector. Estas pistas metatextuales son aquellos elementos del texto no proposicionales, que se refieren en sí al texto y reflejan las intenciones comunicativas del escritor, así por ejemplo la organización que ha empleado en el discurso. De esta manera se guía y sirve de ayuda al receptor en la comprensión de textos difíciles y desconocidos, en los que percibir las intenciones del autor es decisivo a la hora de gestionar esa dificultad; y además porque para comprender se requiere un proceso de doble enfoque, que en ocasiones no será accesible para algunos lectores, debido a que están implicadas las funciones ejecutivas y el lector debe cambiar y centrar la atención del texto al metatexto

(conjunto de pistas metatextuales) y a la inversa. Llegados a este punto, es necesario marcar la diferencia entre retórica de procesamiento y la lectura de textos. Pues la primera, conlleva el desarrollo de objetivos de acción para lograr las metas que se han establecido, y la segunda, implica la descodificación y comprensión general. Ambas, tanto las acciones estratégicas como la lectura de textos compiten entre sí por los mismos recursos limitados, como son la memoria y la atención (Sánchez et al., 2020).

En definitiva, “la competencia retórica es una habilidad y un constructo más específicos que facilitan la operacionalización psicológica de los procesos implicados” (Sánchez et al., 2020).

Existen estudios que verifican que la presencia de claves escritas mejora la comprensión de textos expositivos, ya que afecta al procesamiento, por ejemplo, en la focalización de la atención y a los resultados obtenidos en la comprensión. Estos estudios demuestran que el conocimiento de las pistas escritas aumenta desde los cursos de Primaria hasta Secundaria. También, que los sujetos que presentan buenas habilidades de comprensión son mejores que los que tienen malas habilidades, a la hora de identificar, usar y comprender estas claves escritas. Sin embargo, cuando se les enseña, aumenta la información que recuerdan del texto en calidad y cantidad (Sánchez et al., 2020).

Uno de estos estudios más reciente, el de Sánchez et al. (2020), tenía por objetivo principal “examinar si el aprovechamiento de las pistas metatextuales escritas para poner en marcha estrategias de lectura requiere un mayor nivel de competencia retórica que el aprovechamiento de pistas orales”. Para ello emplearon una muestra de 367 alumnos entre 11 y 13 años, que tuvo que realizar un resumen de un texto expositivo en cuatro condiciones distintas: 1) con la presencia de pistas escritas, 2) con claves orales, 3) con estas dos pistas anteriores combinadas y 4) sin pistas. Este estudio sirve de precedente a este trabajo, dado que se va a examinar si la presencia de claves metatextuales escritas mejora la comprensión de textos expositivos. Los resultados de esta publicación demostraron que no hubo gran diferencia en las variables de control entre los estudiantes de las cuatro condiciones de lectura, y lo más relevante, que los lectores que recibieron pistas escritas, orales o combinadas obtuvieron valores de rendimiento mejores que aquellos estudiantes que leyeron el texto sin pistas. También concluyeron que los lectores de sexto curso de Educación Primaria que poseen menos habilidades pueden seleccionar y organizar la información del texto en base a un objetivo de lectura.

La dificultad llega cuando deben elaborar el objetivo a partir de una pista escrita; porque seguir una clave escrita conlleva mantener un doble foco de atención: por un lado, en el mensaje de la indicación y por otro en el contenido del texto. Es decir, generar objetivos a partir de claves, requiere tanto de la habilidad de procesar pistas metatextuales, como la de coordinar y gestionar bien los recursos cognitivos disponibles de manera que no se consuman en los procesos generales de comprensión. Estos factores, pueden ser los posibles causantes de que, en el estudio mencionado anteriormente, del total de los alumnos a los que se les proporcionó pistas escritas, solamente supieron aprovecharlas el 50% de esta muestra. Esto indica que es necesario tener cierto nivel en competencia retórica, y un conocimiento suficiente de las pistas escritas, para poder aprovecharlas (Sánchez et al.,2020).

En relación con el papel de la competencia retórica, los resultados que obtuvieron en este aspecto revelaron un patrón idéntico en el aprovechamiento de claves escritas y orales. De esta manera esclarecieron dos resultados: primero, que la competencia retórica atemperó los efectos de las pistas tanto escritas como orales; lo que conlleva que mayor competencia retórica del alumno, implica mejor comprensión del texto expositivo con pistas escritas y orales, si se compara con los estudiantes que no recibieron ninguna clave. Y segundo, que el nivel necesario de competencia retórica para comprender mejor el texto expositivo con pistas era mayor cuando las claves eran escritas frente a las orales (Sánchez et al.,2020).

Otra de estas investigaciones sobre el papel de la competencia retórica es la de Ferreira (2018), en la que, tratando de replicar los resultados obtenidos por Bustos (2009), realizó tres experimentos. Los más relevantes para nuestros intereses son el primero y el tercero. En el primero, 96 alumnos de quinto y sexto de Primaria tuvieron que realizar un resumen tras leer un texto expositivo con estructura causal y la presencia de recursos retóricos. Y en el tercero, a 282 sujetos pertenecientes a los tres últimos cursos de Primaria y primero de Educación Secundaria, tras leer dos textos paralelos, titulados “El Ostropo” y “Kabuti”, sobre ventajas y desventajas respectivamente, que incluían la presencia de marcadores, se les pidió un resumen con la información relevante que habían captado.

Tras analizar los resultados de los tres experimentos determinó que, a mayor dificultad de un texto y mayor complejidad de las operaciones cognitivas necesarias, habrá mayor necesidad de competencia retórica o, en su lugar, mayor necesidad de ayuda externa oral. A su vez, concluyó que los alumnos de los cursos menos avanzados

se benefician de la regulación externa oral, pero a medida que se aumenta de curso y, por tanto, de nivel, esa ventaja que podía suponer la ayuda externa oral disminuye hasta tal punto que es indiferente con el aprovechamiento que se obtiene de la regulación escrita. Esto es debido a que los alumnos más pequeños poseen menos nivel de competencia retórica que los más mayores. También que los alumnos con bajo nivel escolar, que recibieron pistas escritas no consiguieron superar al grupo de control, lo que se atribuyó a que las operaciones cognitivas más exigentes necesitan niveles más altos en competencia retórica (Ferreira, 2018). Asimismo, señaló lo que ya habían mostrado otros autores: para que resulten provechosas las indicaciones explícitas en malentendidos sobre nuevos contenidos académicos, es necesario un bajo nivel de conocimientos previos; de lo contrario no se obtienen ventajas. Por otro lado, mostró que recuperar los marcadores regulatorios que presenta el texto para la tarea, aumenta y mejora el recuperar esas ideas principales (Acuña, García y Sánchez, 2010, citado en Ferreira, 2018).

Por su parte Bustos (2009), desarrolló un estudio sobre la competencia retórica y el aprendizaje de la lengua escrita. Se pidió a los participantes la lectura de un texto expositivo en cuatro condiciones distintas: 1) con la presencia de pistas escritas, 2) con claves orales, 3) con estas dos pistas anteriores combinadas y 4) sin pistas. Tras la lectura se evaluó el grado de comprensión mediante un resumen y una tarea de resolución de problemas. De los resultados obtenidos estableció que la capacidad de interpretar los recursos retóricos, sí que tiene impacto en la comprensión lectora de preadolescentes de entre 11 y 12 años, independientemente de otros factores (su capacidad, su nivel de conocimientos previos, reconocimiento de palabras, memoria de trabajo, los materiales de evaluación y las condiciones de lectura). Asimismo, a partir de los análisis determinó, que, a mayor nivel de competencia retórica, mayor es la comprensión del texto y, por tanto, que existe relación entre el grado de competencia retórica y los logros de comprensión. Al mismo tiempo, cuanto menor es el nivel de competencia retórica, mayor es el beneficio de marcadores orales; y a mayor nivel de competencia retórica, mayor es el beneficio de ayudas escritas.

Para finalizar este apartado nos parece oportuno ejemplificar el conocimiento plasmado en el texto en concreto que se va a utilizar en este estudio. El texto se titula "El Ostropo" y trata sobre las ventajas que los cambios han producido en la vida de este animal imaginario. El lector comienza leyendo "*Aquí nos interesa que queden claras tres ventajas de esos cambios*" lo que le permite detectar la intención que contiene, pudiendo transformar el mensaje en una instrucción o una meta para la lectura de tipo *Voy a leer*

el texto para averiguar tres ventajas que los cambios han producido en la vida de los ostropos (Sánchez y García, 2021).

A medida que va avanzando la lectura el lector se encuentra enumeradores como *“Veamos ahora la primera de esas ventajas”*, *“Consideremos ahora una segunda ventaja de los cambios”* y *“Por último, vamos a ver una tercera ventaja”*, que poseen la función de dar indicaciones para la detección de ideas centrales y así poderlas integrar (Bustos, 2009). Cuando el estudiante las lee, comienza el procesamiento retórico del fragmento, considerando que el procesar un indicio escrito, conlleva tanto la detección, como un tipo específico de información, lo que es lo mismo que realizar un cambio en el foco de atención del contenido que transmite el texto, para focalizarlo en el texto en sí y en como el autor lo ha desarrollado (Sánchez et al., 2020).

A continuación, el lector interpreta *“Veamos ahora la primera de esas ventajas”* como que el autor expone la primera de estas ventajas que es distinta de las otras dos. Para terminar, un lector con competencia retórica transformará el mensaje en un objetivo específico, que guiará el resto de la lectura, y que adoptará diferentes niveles de compromiso, dependiendo de la motivación del lector o de las instrucciones de la tarea. En este caso, dichos niveles de compromiso pueden ir desde *voy a esperar una segunda ventaja* hasta *tengo que determinar una segunda ventaja* (Sánchez et al., 2020). Estos recursos, activan en el sujeto la idea de enumeración, puesto que si hay una primera ventaja deberá haber una segunda y en este caso una tercera, como bien se ha especificado al inicio del texto (Bustos, 2009).

Otro tipo de marcadores presentes en el texto son las anáforas, cuya función es mantener la cohesión entre frases, y hacen referencia a algo que ya ha sido mencionado anteriormente. Dicho de otra manera, permiten integrar elementos, debido a que posibilitan al lector recuperar alguna idea mencionada con anterioridad y relacionarla con la nueva información. En este caso concreto del texto de “los Ostropos”, cuando en el texto pone *“Por ello la población se ha visto amenazada...”* hace referencia a las celebraciones de campeonatos de caza; o, por ejemplo, al utilizar la expresión *“Eso provoca”* lo relaciona con la causa de la frase anterior de que muchos animales se están instalando en el Polo Norte y ofrece la consecuencia de generar mayor lucha por conseguir alimento entre animales. También en el segundo párrafo especifica *“y es que no se contaba todavía con los medios de transporte...”* lo que refleja la causa de por qué hasta ese momento no se practicaban actividades al aire libre en el polo; y en la frase *“Por culpa de este aumento en la temperatura, muchos animales que antes no*



resistían el frío polar ahora sí pueden hacerlo”, ese “*Por culpa de*” enlaza la idea con la precedente de que ha subido la temperatura en algunas zonas del planeta. (Bustos, 2009)

4. ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Este apartado aborda los aspectos metodológicos del experimento llevado a cabo: en primer lugar, el *diseño* seguido; en segundo lugar, el *método* empleado, que incluye a su vez la muestra, las variables manejadas y los instrumentos de recogida de datos y procedimiento. A continuación, presentaremos el análisis de datos realizado y, por último, los resultados obtenidos.

4.1. Diseño

La investigación presenta un enfoque metodológico cuantitativo, ya que se utiliza el análisis estadístico de los datos para la evaluación de los resultados. Al mismo tiempo, se utiliza un diseño experimental, basado en la aplicación de un tratamiento a una parte de un grupo y quedando la otra parte como grupo control. Esto viene determinado por la forma en que se presenta el contenido de un mismo texto con dos condiciones distintas: un con marcadores retóricos al primer grupo (experimental) y sin ellos al segundo grupo (control).

El objetivo de este estudio era comprobar si la presencia de recursos retóricos en un texto mejora la comprensión lectora de los participantes tras controlar sus habilidades básicas de comprensión. Para ello, una muestra de alumnos españoles de 6º de Primaria leyó un texto que explicaba las ventajas de los cambios que se han producido en la vida de unos animales imaginarios llamados “Ostropos”. Este texto fue creado para experimentos previos, como el de Ferreira (2018), y la información que contiene es completamente inventada con el objetivo de que los lectores no tuvieran conocimientos previos sobre el texto. De los 77 alumnos totales, 39 leyeron el texto con recursos retóricos y 38 alumnos leyeron el texto, con el mismo contenido y relaciones, pero sin recursos retóricos. Posteriormente tuvieron que responder a un cuestionario que intentaba captar diferentes aspectos de la comprensión lectora. Por otro lado, se evaluaron previamente las habilidades generales de comprensión de los alumnos como medida de línea-base para poder asegurar que, si había diferencias entre el rendimiento en comprensión del texto “Ostropos”, no se debía a diferencias en el nivel de habilidades básicas de comprensión.

Según investigaciones precedentes relacionadas esperábamos encontrar que los alumnos que leyeron el texto con recursos retóricos obtuvieran un mayor rendimiento en comprensión que los alumnos que leyeron el texto sin este tipo de marcadores. Este resultado nos permitiría avalar estudios previos y confirmar que el uso de recursos

retóricos permite que los lectores orienten la selección y organización de las ideas en el texto; lo que confirmaría, asimismo, que la competencia retórica es importante en el desarrollo de la lectoescritura, siendo una habilidad necesaria cuando los alumnos se enfrentan a textos complejos sobre temas desconocidos que tienen una estructura marcada por recursos retóricos.

4.2. Método

4.2.1. Participantes

Como muestra para evaluar si los recursos retóricos benefician la comprensión lectora, se empleó a los alumnos de las cuatro clases de 6º de Educación Primaria (11-12 años) del colegio concertado GSD El Escorial. Dicho colegio está emplazado en la urbanización Los Arroyos, con una población de 5.000 habitantes aproximadamente, situada a 14 km de El Escorial, al noroeste de la Comunidad de Madrid. A este centro educativo acuden también alumnos de los municipios cercanos a la zona como son Valdemorillo, Torrelorones, Galapagar, Collado Villalba, Colmenarejo y San Lorenzo de El Escorial.

Teniendo en cuenta que cada clase de sexto cuenta con 20 alumnos, al restar los que faltaron los días de las pruebas, se pasaron los cuestionarios a un total de 77 sujetos. Del total de la muestra, 40 sujetos tenían 11 años, 36 alumnos, 12 años y hubo uno que no indicó su edad. Por otra parte, 43 de los alumnos eran chicos y 34, chicas.

El nivel socioeconómico de las familias es medio-alto. La mayoría de la muestra eran españoles, exceptuando algún alumno chino o alguno con padres extranjeros; sin embargo, toda la muestra dominaba perfectamente el español y, por ello, todos los materiales empleados estaban en este idioma.

4.2.2. Variables e instrumentos

o Variables independientes:

- La variable independiente (VI) en este estudio solamente fue una: los recursos retóricos escritos.
- Valores que puede tomar dicha variable:
 - Presencia de recursos retóricos (aplicada en el grupo experimental).
 - Ausencia de recursos retóricos (aplicada en el grupo de control).



o **VARIABLES DEPENDIENTES:**

- La variable dependiente principal (VD) fue la medida de la comprensión lectora. Dicha medida se divide en varias medidas parciales correspondientes a las siguientes variables dependientes operativas:
 - Obtención de las principales ideas referentes a ventajas: determinadas por el marcador regulatorio y los específicos, lo que indica la sensibilidad de los lectores ante ellos.
 - Obtención de señales de regulación con estructura lógica: determinadas por la sensibilidad de los sujetos ante las señales que definen la estructura lógica del texto (marcadores regulatorios e inferenciales).

o **VARIABLES DE CONTROL:**

Para tratar de conseguir mayor validez interna en el experimento es necesario anular o controlar el posible efecto de algunas variables distintas de nuestra VI (marcadores retóricos) que pudieran afectar a nuestra VD (comprensión lectora) contaminando los resultados.

A este respecto, las dos variables de control consideradas fueron:

- Edad
- Conocimientos previos

El control de la edad se realizó mediante un cuestionario para medir el nivel de comprensión lectora estimado para la edad de ese nivel educativo.

El control de los conocimientos previos se hizo mediante otro cuestionario, el experimental, que trataba sobre un animal imaginario para impedir la influencia de este factor.

Los instrumentos de medida se concretaron mediante cuatro textos, dos de ellos experimentales (con marcadores retóricos) y los otros dos de control (sin marcadores retóricos). Tanto los de control como los experimentales conforman dos cuadernillos con dos versiones cada uno. Al inicio de los cuadernillos se les pide a los alumnos nombre, apellidos, curso, edad y colegio.

a. Habilidades generales de comprensión estudiadas mediante los textos de control

La capacidad de comprensión general de los 77 participantes en la muestra se evaluó mediante una tarea estandarizada de la Batería de Evaluación de Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) (Cuetos, 2007). Los alumnos leyeron dos textos expositivos (“Los Okapis” de 75 palabras y “Los Indios Apaches” de 235 palabras). Ambos textos, constituidos de un solo párrafo, tienen una estructura descriptiva simple y no utilizan recursos retóricos de alto nivel. Este tipo de textos, sirvieron como prueba de control para comprobar si los sujetos tenían un nivel de comprensión lectora correspondiente con su edad (11-12 años). Los resultados de estos textos son imprescindibles para comprobar en los textos experimentales, si los marcadores retóricos benefician la comprensión sin que influya la capacidad de rendimiento del alumno.

Llegados a este punto, es preciso discriminar entre texto y versión. Va a haber dos versiones que se establecen por el alternativo orden de aparición de los textos, con el fin de controlar el efecto de cansancio. Es decir, en la versión 1 aparece primero “Los indios apaches” y después “Los okapis” y en la versión 2 en orden inverso.

Cada versión cuenta con dos hojas que incluyen: cada texto con sus cuatro preguntas abiertas de respuesta corta y cerrada. En la primera hoja aparece un texto y en la segunda el otro.

En cuanto al texto es necesario aclarar la organización del contenido en las dos caras de las hojas del cuadernillo utilizado, debido a que una vez leídos los textos, no se puede volver a ellos. Debido a esta restricción, en todos los casos en la cara “a” se presenta el texto; mientras que en la cara “b”, figuran las preguntas.

La tarea se llevó a cabo de forma grupal en el aula de clase. Tras su lectura respondieron a cuatro preguntas abiertas de cada uno de ellos sin poder volver al texto para contestar. La tarea evalúa procesos de integración lineal de ideas y procesos inferenciales. Los textos fueron contrabalanceados para controlar el efecto del orden de la presentación. Cada respuesta correcta se puntuaba con un 1 y cada respuesta errónea o en blanco con un 0. La puntuación máxima era de 8 puntos.

b. Condiciones experimentales de lectura

Los dos textos experimentales, de cuatro párrafos cada uno, son dos textos muy similares de igual contenido como se indicaba anteriormente. Sin embargo, uno de ellos contaba además con marcadores (condición 1), siendo el que no presentaba recursos la condición 2.

En este caso, al igual que en los textos de control, cada condición consta de dos hojas. En cuanto a la organización del contenido es igual para las dos condiciones, dado que una vez que lean el texto no se puede volver a él. Por ello, en la primera hoja, en la cara “a” se presenta el texto; mientras que en la cara “b”, figura la instrucción “Ahora explica lo que has entendido sin volver a ver el texto” con el resto de la página en blanco para hacer el resumen. En la segunda hoja, de nuevo en la cara “a” consta la siguiente instrucción “Responda a las preguntas sin volver a ver el texto (solo 1 opción es correcta)” y a continuación se especifica la batería de nueve preguntas con tres opciones de respuesta, iguales en ambas condiciones.

Normalmente al evaluar comprensión lectora con este tipo de textos expositivos se suele pedir únicamente un resumen. En este caso concreto, sin embargo, se diseñaron preguntas tipo test con el fin de que resultase más sencilla y rápida la corrección. La revisión de los resúmenes es muy costosa y lenta por la variedad de posibles respuestas, sumado a que una muestra tan grande implicaría demasiado tiempo en la corrección de dichos resúmenes. Aun así, se pidió a los alumnos que realizasen el resumen por si el tipo test no fuera suficiente para alcanzar resultados concluyentes.

Textos sin recursos retóricos:

Los alumnos de esta condición leyeron el texto de “El Ostropo” (430 palabras), un texto creado específicamente para experimentos que trata sobre un animal inventado con el fin de que los lectores no tengan conocimientos previos sobre el tema. Esta versión del texto presentaba los recursos retóricos justos para garantizar la cohesión entre las ideas. Posteriormente tuvieron que contestar a un cuestionario de 9 preguntas de respuesta única y realizar un resumen sobre el texto sin volver al texto.

A la hora de crear las preguntas de los cuestionarios experimentales se tuvieron en cuenta los siguientes factores:



- Las preguntas no podían ser únicamente tipo detalle (aquellas que preguntan directamente por información explícita en el texto y por tanto para responderlas no hay que realizar ningún tipo de inferencia).
- Debían comprobar también si los sujetos habían captado la estructura y la meta del texto.
- No podían solaparse las preguntas para no ofrecer pistas a los alumnos y poder determinar si han comprendido realmente.
- Las preguntas estaban secuenciadas en el mismo orden que se va presentando la información en el texto, para que sea más asequible.

La primera (*¿Cuál es la finalidad del texto?*), determinaba si habían comprendido el objetivo principal del texto expresado en el primer párrafo. La quinta (*Uno de los cambios que se ha dado en la vida de estos animales es que...*), la séptima (*Una de las ideas principales del texto es...*) y la novena (*Otro de los cambios principales en la vida de los ostropos es que...*) hacían referencia a las tres señales organizativas o marcadores específicos.

Por otro lado, las preguntas tres (*Hasta hace poco tiempo en el Polo Norte no se podían practicar actividades al aire libre debido a...*), seis (*¿Cuál es la causa de que los ostropos se acerquen a los puertos?*) y ocho (*El aumento de las temperaturas en el Polo Norte provoca que...*) se pensaron para comprobar si habían conectado dos ideas continuas enlazadas por anáforas.

Por último las preguntas dos (*El ostropo es un ...*) y cuatro (*Se celebran grandes campeonatos de caza con el fin de...*) eran preguntas tipo detalle. Cada respuesta correcta se puntuaba con un 1 y cada respuesta errónea o en blanco con un 0. La puntuación máxima era de 9 puntos.

Textos con recursos retóricos:

La otra mitad de los alumnos leyeron el texto “El Ostropo” (462 palabras) enriquecido con recursos retóricos y posteriormente se enfrentaron a la misma tarea descrita anteriormente.

Los marcadores que presentaba este texto son los siguientes: uno regulatorio general: “Aquí nos interesa que queden claras tres ventajas de esos cambios” y otros tres específicos: “Veamos ahora la primera de esas ventajas”, “Consideremos ahora una segunda ventaja de los cambios” y “Por último, vamos a ver una tercera ventaja”.

4.2.3. Procedimiento

En primer lugar, se obtuvo el consentimiento del centro educativo para llevar a cabo el estudio. Posteriormente se les explicó a todos los profesores la finalidad y los detalles de la investigación. El estudio se llevó a cabo en una sola sesión de 45 minutos dentro del aula: 20 minutos para la primera parte (habilidades básicas de comprensión) y 25 minutos para la segunda parte (lectura de textos experimentales, respuesta del tipo test y realización del resumen). No obstante, si algún alumno necesitaba más tiempo, no se le ponía ningún inconveniente.

Antes de entregar las pruebas a los alumnos se tomaba un momento para explicarles que iban a realizar unas pruebas para determinar su nivel de comprensión lectora pero que no contaban para nota. No obstante, se les animaba a hacerlo lo mejor posible. También se hizo hincapié en que no se podía aclarar ninguna duda durante su ejecución. A continuación, se les enseñaban las dos pruebas (de control y experimental) explicándolas una por una, y se les advertía que siempre debían pasar las hojas hacia delante y una vez pasada la página no se podía volver atrás bajo ningún concepto. Además, se les indicaba que debían leer el texto y contestar a las preguntas, con lo que recordasen de la lectura y que si no recordaban algo podían dejarlo en blanco. En las pruebas experimentales se señalaba que primero debían leer el texto; y segundo realizar el resumen antes que contestar a las preguntas tipo test (esto con el fin de que no obtuviesen recordatorio de los puntos que trataba el texto).

Una vez que todos los alumnos tenían el primer cuadernillo de control, cada uno iba avanzando a su ritmo, al terminar levantaban la mano y una vez revisado que estaba rellenado correctamente, se les entregaba el segundo cuadernillo experimental, de manera aleatoria. En cualquier caso, la mitad de la clase debía tener el texto con ayudas (condición 1) y la otra mitad sin ellas (condición 2).

El reparto terminó de la siguiente manera: en las clases A y B 10 alumnos leyeron el texto con marcadores (condición 1) y 9 sin ellos (condición 2), en el C 9 con marcadores y 10 sin ellos, y en el de D 10 leyeron con y 10 sin. En total de la muestra lo leyeron con recursos retóricos (condición 1) 39 y 38 sin ellos (condición 2).

Las pruebas se llevaron a cabo la semana número 16 del año 2023 comprendida por los días del 17 al 23 de abril. De tal forma que la primera y segunda prueba se realizaron en 6ºA y 6ºD, el lunes 17 de abril de 14:30 a 15:30 y de 16:15 a 17:00 h contando con 1 hora en la primera y 45 minutos en la segunda. La tercera prueba se

pasó a 6°C el día 19 de abril a la misma hora que la primera, contando con 1 hora. La cuarta y última prueba se pasó a 6°B, el 21 de abril de 11:45 a 12:30 (45 min).

Como se mencionaba anteriormente, en dos de las cuatro clases (B y C), primero realizaron las pruebas de control en el orden “Los okapis” y “Los indios apaches”. Por el contrario, en las otras dos clases (A y D) primero hicieron “Los indios apaches” y luego “Los okapis”. Este cambio de orden sirve, como se decía anteriormente, para controlar el efecto de cansancio.

Al concluir la primera de las pruebas, en la que se contaba con 1 hora, se comprobó que daba tiempo a rellenar los dos cuestionarios en el tiempo estimado inicialmente de 45 minutos. En este sentido, hasta a los alumnos que entregaron los últimos, les bastó con ese periodo de tiempo más restringido. No obstante, preventivamente, en esta primera prueba a los 45 minutos establecidos se sumó un margen de 15 minutos extra. En conclusión, se constató que, en este caso concreto, para estos grupos específicos y estas pruebas específicas (control y experimental), 45 minutos fue tiempo suficiente para todos los alumnos.

4.3. Análisis de datos y resultados

Para llegar al análisis de los datos de ambos cuestionarios (control y experimentales), previamente se realizaron las correcciones de las pruebas, que como se mencionaba anteriormente, las respuestas correctas de las preguntas se puntuaban con 1 y de ser incorrectas con 0.

Los cuestionarios de control se corrigieron comprobando las respuestas sobre los dos textos (“Los indios apaches” y “Los okapis”), con el manual de corrección del PROLEC-R. Es preciso recalcar que para los textos experimentales, a pesar de que los alumnos realizaron un resumen, finalmente no se contempló en la evaluación, por las razones aducidas anteriormente en el apartado de variables e instrumentos.

Una vez corregidas todas las pruebas se pasaron a un documento de *Excel* los resultados, indicando: nombre, apellidos, sexo, colegio, curso, grupo, edad, observaciones, la versión del texto control, la condición del texto experimental y las puntuaciones obtenidas en cada caso para cada una de las preguntas. Además, a cada alumno se le adjudicó un número del 1 al 77 para mantener el anonimato.

A continuación, estos datos de *Excel* ya informatizados se transfirieron al programa estadístico SPSS del que se obtuvo un análisis estadístico de dichos datos.

En este apartado se muestran los análisis realizados con dicho programa estadístico. Antes de realizar los análisis pertinentes para alcanzar el objetivo del estudio, comprobamos que los datos recogidos no se habían visto influidos por el nivel de comprensión general de los diferentes alumnos (el grupo que leyó el texto “Ostropo” con marcadores y el grupo que lo leyó sin marcadores). Para ello, el primer paso fue comprobar que no había diferencias significativas en sus habilidades de comprensión general entre ambos grupos. El contraste de medias no indicó diferencias significativas entre ambos grupos de alumnos – $t(74)=820, p=.20$ – y, por lo tanto, podíamos comparar su rendimiento en el texto con y sin marcadores.

Una vez realizadas estas comprobaciones continuamos analizando los estadísticos descriptivos de todas las variables. La Tabla 1 muestra la puntuación media (x), su desviación típica (SD) y el rango mínimo y máximo. Como se puede observar, los 77 alumnos de la muestra mostraron una $x=5,60$ en la prueba del PROLEC-R de un total de 8 puntos y por lo tanto se sitúan por encima de la mitad de los aciertos. Cuando observamos las medias de los alumnos en comprensión que han leído el texto de “Ostropos” con y sin marcadores vemos que aquellos que se enfrentaron al texto que tenía recursos retóricos sofisticados obtuvieron mayor puntuación media en el total de la prueba.

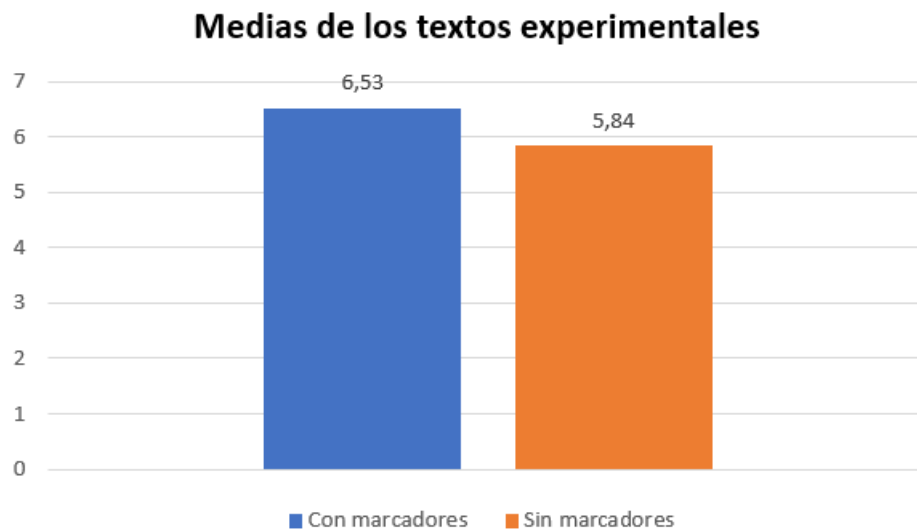
Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las variables del estudio

	<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>Mín - máx</i>
Habilidades básicas de comprensión (n=77)	5,60	1,50	2-8
Texto “Ostropo” con recursos retóricos (n=39)	6,53	2,23	1-9
Texto “Ostropo” sin recursos retóricos (n=38)	5,84	1,70	1-9

Figura 1

Medias de los resultados en los textos experimentales



A continuación, se ha llevado a cabo una Prueba T de diferencia de medias para muestras independientes, que nos permite comparar las medias de rendimiento en comprensión del texto “Ostropos” entre el grupo que ha leído el texto con y sin marcadores. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre ambos grupos aunque los datos informan de que están cerca de serlo: $t(75)= 1.53$, $p=.06$. Posteriormente, para poder realizar un análisis más detallado, se analizó la media de éxito de cada ítem del cuestionario para comparar el éxito en cada pregunta de los alumnos que habían leído el texto con y sin marcadores.

En la tabla 2 se muestran las medias y desviaciones de cada ítem dependiendo de si han leído el texto con o sin marcadores. En ella se puede observar que:

A pesar de que en los ítems 1, 3, 5, 7, 8 y 9, la media de los alumnos que leen el texto con marcadores es más alta que la media de los alumnos que lo leen sin marcadores, las diferencias tan solo son significativas en el ítem 1 $t(68)=5,32$, $p=.00$

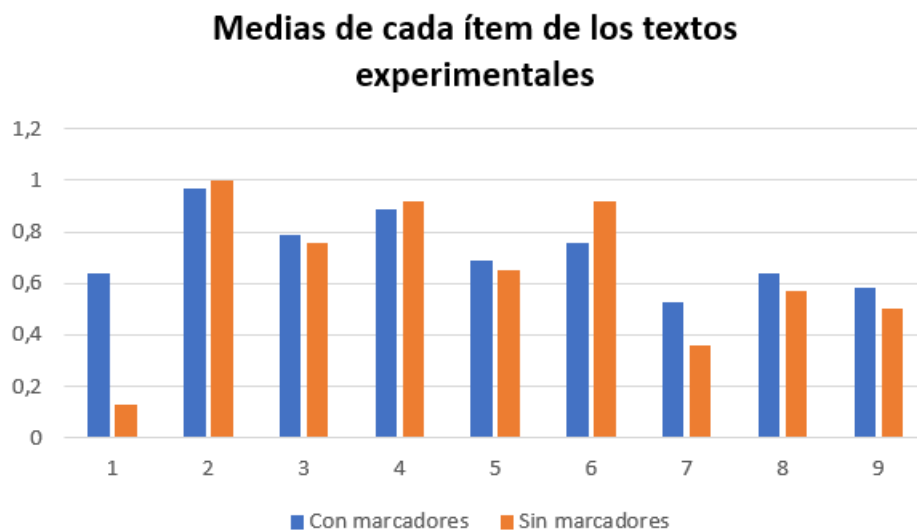
Tabla 2

Medias y desviaciones estándar de cada ítem del texto de “Ostropo” según hayan leído el texto con o sin marcadores

	OSTROPO CON MARCADORES		OSTROPO SIN MARCADORES	
	x	SD	x	SD
Ítem 1	.64	.48	.13	.34
Ítem 2	.97	.16	1	.00
Ítem 3	.79	.40	.76	.43
Ítem 4	.89	.30	.92	.27
Ítem 5	.69	.46	.65	.48
Ítem 6	.76	.42	.92	.27
Ítem 7	.53	.50	.36	.48
Ítem 8	.64	.48	.57	.50
Ítem 9	.58	.58	.50	.50

Figura 2

Medias de cada ítem de los textos experimentales





Seguidamente se analizan los ítems de la figura 2 uno por uno:

En el ítem 1 que valoraba la macroestructura del texto han puntuado mayor los que tenían el texto con marcadores.

En los ítems 2 y 4 que eran de tipo detalle han puntuado más los que tenían el texto sin marcadores. Esto se puede justificar porque en realidad en esas preguntas no influyen la presencia de recursos porque la respuesta aparece tal cual en los dos textos.

En los ítems 5, 7 y 9 que valoraban la microestructura del texto han puntuado mayor los que tenían el texto con marcadores.

En los ítems 3, 6 y 8 que valoraban la conexión de ideas han puntuado mayor los que tenían el texto con marcadores, exceptuando el ítem 6.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

No es lo mismo saber leer que ser un buen lector. Es preciso comenzar evidenciando este matiz sobre la lectura. Para llegar a ser un lector competente es necesario ser eficaz en el uso de una serie de habilidades, entre las que se encuentran la comprensión lectora, que es “el conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para utilizar la lectura con eficiencia” (García Madruga et al., 2003).

Otra de las habilidades necesarias para ser un lector competente es la capacidad de conocer, identificar y aprovechar aquellos recursos que proporcionan los textos para orientar y regular la lectura, a lo que se le denomina competencia retórica.

En la educación, uno de los recursos más antiguos empleados son los textos. Al mismo tiempo, éstos conforman uno de los pilares fundamentales en el aprendizaje. Son los docentes los que deben seleccionar textos que faciliten el aprendizaje de sus alumnos. De ahí nació la necesidad, como futura maestra, de investigar si los textos mejor estructurados y que regulan la comprensión del lector, facilitan la comprensión de los alumnos. Teniendo en cuenta estos factores y el papel que juegan en el aprendizaje los marcadores retóricos, el objetivo de esta investigación fue comprobar si la presencia de estos marcadores retóricos en textos expositivos beneficia la comprensión lectora.

Para ello en este trabajo se recopila la información más relevante existente hasta el momento de diversos autores. Dicha información versa sobre cuatro aspectos fundamentales para esta investigación: la comprensión lectora como habilidad fundamental en el aprendizaje, la memoria de trabajo por su papel imprescindible durante el procesamiento de la información en tareas complejas, las estrategias de comprensión que ayudan a adaptarse a las demandas cognitivas de la tarea y por último, la competencia retórica como una habilidad necesaria para ser un lector competente.

5.1 Confirmación de la hipótesis

En consonancia con el objetivo de este estudio, señalado líneas más arriba, como hipótesis principal esperábamos verificar que “Los alumnos que leen un texto expositivo difícil y poco familiar con la presencia de marcadores retóricos comprenden mejor que los que leen el mismo texto sin marcadores”.

Para poder comprobar dicha hipótesis, se planteó un experimento con una muestra de 77 alumnos de sexto de Educación Primaria en un colegio concertado de la

Comunidad de Madrid. Dicho experimento se llevó a cabo a través de dos textos expositivos de igual contenido, uno con la presencia de marcadores retóricos y otro sin ellos.

En este estudio se tuvieron en cuenta dos variables de control; la edad y los conocimientos previos. El control de dichas variables se llevó a cabo, tras comprobar con dos textos expositivos, si los alumnos tenían un nivel de comprensión correspondiente a su edad, 11-12 años; al mismo tiempo que se aseguró, con otro texto experimental que trataba sobre un animal inventado, que los alumnos no tenían conocimientos previos sobre el tema. Los resultados de esta prueba verificaron que no había diferencias significativas en las habilidades de comprensión generales entre los estudiantes de las dos condiciones de lectura (con y sin marcadores).

Tras revisar investigaciones anteriores relacionadas, los resultados esperados eran que obtuviesen mayor rendimiento en comprensión los alumnos que leyeron el texto con marcadores retóricos, frente a los alumnos que leyeron el texto sin la presencia de marcadores. Tras analizar los datos mediante un programa estadístico, haciendo un cómputo del rendimiento general, obtenido de la suma total de las puntuaciones de cada ítem de los alumnos que leyeron el texto con y sin marcadores, se detectó que, la media más alta fue la de aquellos que leyeron el texto con marcadores. Por tanto, este subgrupo de alumnos obtuvo valores de rendimiento mayores que los que leyeron el texto sin ayudas. A pesar de que, en puridad de criterio, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos (con/sin marcadores) se quedó muy cerca de hacerlo.

Por ello, se realizó otro análisis, esta vez, obteniendo el rendimiento pregunta por pregunta, debido a que cada pregunta tenía una orientación: unas para comprobar si captaban la macroestructura, otras la microestructura, la conexión de ideas y algunas de tipo detalle. Aunque en la mayoría de los ítems puntuaban más los que habían leído el texto con marcadores, únicamente en el primer ítem las diferencias resultaban significativas.

Tras estos resultados, puesto que las medias, tanto en general como ítem por ítem, son más altas en los que leyeron el texto con marcadores, podemos concluir, avalando los estudios anteriores (Bustos, 2009; Ferreira, 2018 y Sánchez et al., 2020), que efectivamente la presencia de marcadores retóricos en el texto mejora la comprensión de los alumnos, ya que permite a los lectores orientar la selección, organización de las ideas del texto, aparte de recuperar las ideas principales. Lo que también verifica que la competencia retórica es crucial en el desarrollo de la

lectoescritura, sobre todo al enfrentarse a textos complejos y desconocidos, ya que, como determinó Bustos (2009), existe una relación entre el nivel de competencia retórica y los logros en la comprensión.

5.2 Limitaciones de este estudio

Cabe tener en cuenta que los resultados obtenidos en el estudio pueden estar limitados por diversos factores:

- 1) Las habilidades generales de comprensión y de competencia retórica de los lectores específicos de la prueba. Puesto que como coinciden, (Bustos, 2009; Ferreira, 2018 y Sánchez et al., 2020), el nivel de competencia retórica atempera los efectos que ejercen las pistas escritas en los lectores. Por tanto a mayor nivel de competencia retórica, mayor será la comprensión del texto de aquellos lectores con el texto con marcadores frente a los de sin marcadores.
- 2) Al utilizar únicamente pistas escritas, el nivel necesario de competencia retórica para comprender el texto expositivo es mayor que si se usan pistas orales o la combinación de ambas. Además, cuanto mayor es la dificultad del texto y más complejas son las operaciones cognitivas necesarias, mayor es el nivel necesario de competencia retórica (Sánchez et al.,2020).
- 3) Una de las dificultades que nacen de elaborar objetivos a partir de pistas escritas, es que conlleva mantener una doble atención: en el mensaje de la indicación y en el contenido del texto. Por tanto es necesaria la habilidad de procesar pistas escritas y que los recursos cognitivos disponibles, que son limitados, no se consuman por procesos generales de comprensión (Sánchez et al.,2020).
- 4) La manera de evaluar la comprensión del texto, en este caso con preguntas de opción múltiple, frente al resumen utilizado en los estudios previos de (Bustos, 2009; Ferreira, 2018 y Sánchez, 2020). La razón de esta limitación consiste en que el resumen capta mejor el grado de comprensión alcanzado.

Este conjunto de limitaciones podría explicar en gran medida, la diferencia entre los resultados de las investigaciones anteriores y la actual.

5.3 Aspectos positivos de la investigación

Entre los aspectos positivos del presente estudio cabe destacar la ausencia de conocimientos previos sobre el contenido del texto por parte de los alumnos, porque es un factor determinante en esta cuestión. Puesto que para que resulten provechosas las indicaciones explícitas de un texto, es necesario un bajo nivel de conocimientos previos del lector (Ferreira, 2018). Esto último se consigue gracias a que el texto trata sobre un animal inventado.

Otro aspecto favorable sería la selección de un curso muy avanzado como es sexto de Primaria para comprobar la hipótesis. En este sentido expone Ferreira (2018): que los cursos menos avanzados se benefician más de la regulación externa oral; mientras que los cursos más altos, al contar con un mayor nivel de competencia retórica que los anteriores, saben aprovechar mejor las pistas escritas. También porque en el curso elegido de sexto de Primaria, como se menciona en el estudio de Sánchez et al. (2020), los lectores con menos habilidades también pueden seleccionar y organizar la información del texto en base a un objetivo de lectura.

5.4 Prospectiva

En futuras investigaciones puede replicarse la presente investigación, empleando el mismo procedimiento y mismos materiales, pero variando el modo de evaluación. En lugar de utilizar preguntas de opción múltiple como en este caso, emplear un resumen, como en el caso de los otros trabajos precedentes.

Por otro lado, se podría estudiar el efecto de otros aspectos determinantes que afectan al grado de comprensión lectora, como, por ejemplo, el nivel de competencia retórica del alumno. Dado que a mayor nivel de competencia retórica corresponde normalmente un mayor nivel comprensión.

Otro posible complemento a esta investigación es utilizar también claves orales aparte de las escritas, puesto que las primeras exigen un nivel de competencia retórica menor que las claves escritas (Bustos, 2009).

5.5 La importancia de la comprensión lectora en Educación Primaria

La comprensión lectora es una de las bases de la educación e incluso de la vida diaria en este momento, convirtiéndose en una herramienta fundamental para poder aprender e integrar conocimientos que permitan adaptarse a las exigentes demandas

de la sociedad actual. Tal es así, que comprender textos es un factor imprescindible para el aprendizaje en general y por ende en Educación Primaria. En una tarea de Lengua, en un problema de Matemáticas o al leer las noticias en diversos formatos, va a ser necesaria la comprensión lectora.

La comprensión lectora es de tal relevancia que así lo contempla el actual Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (2022), donde se recoge en todos los cursos de Educación Primaria. Concretamente en los criterios de evaluación figura una competencia específica relacionada con la comprensión lectora, denominada competencia lectora. “El desarrollo de la competencia lectora debe partir de la motivación hacia las prácticas de lectura y debe iniciarse en el primer ciclo” (Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, 2022). Se inicia a edad tan temprana y de forma lógica aumenta de nivel según la edad. Así, por ejemplo, en sexto curso en el punto 4.3 de los criterios de evaluación de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, se establece: “Interpretar los elementos gráficos, textuales y paratextuales de textos escritos y multimodales que favorezcan la comprensión lectora, señalando la estructura organizativa del texto y su progresión temática”.

En el párrafo anterior, el texto de la ley hace alusión, no solamente a la comprensión lectora, sino también a la competencia retórica. A pesar de no nombrar explícitamente esta última, cuando hablamos de interpretar elementos gráficos, textuales y paratextuales de los textos escritos estamos refiriéndonos a la competencia retórica. En realidad, hace alusión a las dos, comprensión lectora y competencia retórica porque las dos están indisolublemente unidas. La competencia retórica no deja de ser más que una de las características más definitoria de la comprensión lectora.

Por otro lado, la competencia lectora, aparte de ser fundamental durante todo el periodo educativo, como se señalaba anteriormente, es especialmente importante en el último curso de Primaria, como se demuestra a continuación.

A medida que se asciende de nivel educativo, el grado de dificultad aumenta, aunque no de manera constante. Dentro de cada etapa, de curso a curso esta variación de dificultad se produce de forma progresiva, salvo en el curso final de etapa donde se produce un cambio más acusado en la dificultad. Hasta llegar al cambio de etapa donde la magnitud del cambio es tal, que se puede hablar de salto cualitativo. Para hacer frente a ese aumento de dificultad, es necesario que la competencia lectora mejore a su vez

correspondientemente. En consecuencia, puesto que sexto de Primaria es un curso final de etapa, resulta fundamental que el grado de mejora en la comprensión lectora sea sustancialmente mayor que en cursos anteriores. Lo cual facilita que el cambio de ciclo, con la dificultad que entraña, se realice con las mejores garantías de éxito.

5.6 Implicaciones educativas

Para lograr esa mejora en comprensión lectora juegan un papel muy importante los maestros. En primer lugar, porque son ellos los que con las ayudas que ofrecen en sus clases, pueden movilizar procesos cognitivos que ayuden a los alumnos a comprender, y en segundo lugar porque son los encargados de seleccionar y revisar los materiales que van a trabajar con los alumnos. Como se ha visto que los textos mejor estructurados que presentan ayudas benefician la comprensión, son estos materiales los más adecuados para el aprendizaje.

Una ayuda es “un préstamo de conciencia que hacen los profesores a sus alumnos para facilitar los múltiples procesos que intervienen en la comprensión lectora” (Sánchez, 2010, citado en Herrero, 2016). Siguiendo a este autor hay dos tipos de ayudas: las frías que están vinculadas a la comprensión del material y las cálidas, que son aquellas relacionadas con las emociones y la motivación.

A la hora de seleccionar esas ayudas hay que tener en cuenta que van a depender del tipo de texto que se va a utilizar, puesto que para los textos expositivos las ayudas son distintas que para los narrativos. En los expositivos el autor asume la prácticamente ausencia de conocimiento previo de los lectores sobre tema, y por ello son más difíciles de comprender porque son más explícitos en la escritura y con inferencias referidas a causas físicas (Herrero, 2016).

Una de estas ayudas frías que pueden ofrecer los docentes son los recursos retóricos, que como han demostrado cantidad de autores (Cain y Nash, 2011; Loman y Mayer, 1983; Millis y Just, 1994; Millis y Magliano, 1999; Murray, 1995; Spyridakis y Standal, 1987, citados en Ferreira, 2018) “mejoran la cohesión textual, aumentan la activación de las cláusulas enlazadas y mejoran el desarrollo de tareas de comprensión basadas en preguntas” (Ferreira, 2018).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, J. M., Puente, A., Fernández, M. P. y Jiménez, V. (2015). Análisis de los componentes en la adquisición de la lectura en castellano: una aplicación del modelo logístico lineal. *Suma Psicológica*, 22 (1), 45-52.
- Blakemore, S. J. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Ariel.
- Bustos, A. (2009). *La Competencia Retórica y el aprendizaje de la lengua escrita. ¿Se puede hablar de una competencia específica?* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/76223>
- Bustos, A. (2017). Las instrucciones para procesar los textos y la capacidad para beneficiarse de ellas: la competencia retórica. En A. Silva, *Comprensión y aprendizaje a través del discurso. Procesos, competencias y aplicaciones* (pp. 38-52). LEED. https://www.researchgate.net/publication/316632340_Capitulo_3_Las_instrucciones_para_procesar_los_textos_y_la_capacidad_para_beneficiarse_de_ellas_la_competencia_retorica
- Calvo Blázquez, N. (2023). *¿Cuáles son los primeros retos que hay que superar en el desarrollo de la competencia lectora? ¿Qué consecuencia tiene alcanzarlos entre 1º y 3 de Primaria?* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/152666>
- CUETOS, F. (2007). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en el Alumnado del Tercer Ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (PROLEC-R)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín

Oficial de Castilla y León, 190, de 30 de septiembre de 2022, 48316 - 48849.

<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>

Ferreira, A. C. (2018). *La comprensión lectora: El papel de la competencia retórica*

[Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].

<https://gredos.usal.es/handle/10366/139503>

García Magruga, J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J.L., y Gárate, M. (1999)

Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e institucionales.

Paidós.

García Madruga, J.A., Gómez Veiga, I. y Carriedo López, N. (2003). *Adquisición y*

desarrollo de la comprensión lectora. En Gutiérrez Martínez, F., García Madruga,

J.A. y Carriedo López, N. *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y*

lingüístico. (Vol.2, págs. 205-236). Universidad Nacional de Educación a

Distancia.

Gómez Cañas, M. (2014). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora.

Graesser, A. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. En D.S.

McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies. Theories, interventions,*

and technologies (pp. 3 - 26). Lawrence Erlbaum Associates.

Gutiérrez Martínez, F. y Vila, J. O. (2013). *Procesos cognitivos básicos en el*

aprendizaje. El sistema de procesamiento y adquisición de conocimiento. En J.

O. Vila Chaves y F. Gutiérrez Martínez (Coord.), *Manual Básico de Dificultades*

de Aprendizaje. Concepto, Evaluación e Intervención (págs. 89-127). Madrid:

Sanz y Torres-UNED.

Herrero Cruz, A.I. (2016). "Estrategias docentes en la comprensión de textos al inicio de

la educación primaria. análisis y propuesta de mejora en un aula de primero de

educación primaria".

- Lemarié, J., Lorch, J.R., Eyrolle, H. y Virbel, J. (2008). Una teoría de la señalización basada en el texto y en el lector. *Psicólogo educativo*, 43 (1), 27–48.
<https://doi.org/10.1080/00461520701756321>
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.
<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/hrp/Documents/report.pdf>
- Oakhill, J. (2020). Cuatro décadas de investigación sobre la comprensión lectora de los niños: una revisión personal, *Discourse Processes*, 57 (6), 402-419.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0163853X.2020.1740875>
- Sánchez, E. y García, J.R. (2021). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de Educación Primaria. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana*, 58(2),1-17.
<https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.5>
- Sánchez, E., García, J.R. y Bustos, A. (2017). Does rhetorical competence moderate the effect of rhetorical devices on the comprehension of expository texts beyond general comprehension skills? *Read Writ*, 30, 439-462. Doi10.1007/s11145-016-9684-2
- Sánchez, E., García, J.R. y Bustos, A. (2020). Written Versus Oral Cues: The Role of Rhetorical Competence. *Reading Research Quarterly*, 0(0),1-22.
[/doi:10.1002/rrq.368](https://doi.org/10.1002/rrq.368)
- Snow, C.E. y Sweet, A.P. (2003). Reading for comprehension. *Rethinking Reading comprehension*, 1-11. Guilford Press: Nueva York.
- Snow, C.E. (2002). *Reading for understanding: toward an research and development program in reading comprehension*. RAND.
<https://www.videnomlaesning.dk/media/2526/reading-for-understanding.pdf>



- UNESCO. (2020). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos sin excepción* [Archivo PDF]. https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11, 49-61. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601107.pdf>
- Vega, A., Bañales, G., Reyna, A., Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63),1047 – 1068. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5336221>
- Vila, J. O. y Gómez, I. (2013). *Dificultades de aprendizaje en la lectura*. En J. O. Vila Chaves y F. Gutiérrez Martínez (Coord.), *Manual Básico de Dificultades de Aprendizaje. Concepto, Evaluación e Intervención* (págs. 89-127). Madrid: Sanz y Torres-UNED.

7. ANEXOS

Anexo 1. Pruebas de control

Versión 1

Nombre y apellidos:	Edad:
Colegio: GSD El Escorial	Curso:

Los indios apaches

Los indios apaches vivían en las grandes praderas de Norteamérica. Allí había hierba alta y abundante que servía de alimento para muchos animales. Vivían de la caza y su presa preferida eran los bisontes que se desplazaban en grandes manadas. Los indios los cazaban provocando estampidas de la manada hacia desfiladeros que terminaban en precipicio. A menudo mataban tantos bisontes que no podían comer toda su carne, entonces la secaban para guardarla para el invierno. La piel la aprovechaban para hacer los vestidos y cubrir las tiendas donde dormían. Puesto que dependían de la caza, no vivían en lugares fijos, sino que iban siguiendo a los animales en sus desplazamientos. Era una vida dura porque tenían que transportar de un lado para otro todas sus cosas. Por eso, cuando llegaron los caballos su calidad de vida mejoró notablemente.

1

Imagen 1. Texto de control "Los indios apaches". Fuente: PROLEC-R.

Versión 1

- ¿Por qué vivían los indios apaches en las grandes praderas?
- ¿Cómo mataban a los bisontes?
- ¿Por qué se estaban moviendo continuamente de un lugar para otro?
- ¿Por qué mejoró su calidad de vida cuando llegaron los caballos?

2

Imagen 2. Preguntas abiertas sobre el texto "Los indios apaches".

Fuente: PROLEC-R.

Los okapis

Los okapis son animales mamíferos que viven en las selvas de África. Son casi tan grandes como las jirafas y tienen rayas como las cebras. Tienen un hocico fuerte y con su lengua pueden limpiarse hasta las orejas. Se alimentan de las ramas de los árboles y de zanahorias que arrancan de las huertas de los campesinos. No soportan temperaturas muy frías ni vientos muy fuertes. Son muy tímidos y no son fáciles de ver.

Imagen 3. *Texto de control "Los okapis".*

Fuente: PROLEC-R.

Versión 1

- ¿Por qué los okapis viven en las zonas donde hay árboles?
- ¿Por qué los campesinos africanos se enfadan con los okapis?
- ¿Por qué no podrían vivir los okapis en el Polo Norte?
- ¿Cómo es la lengua de los okapis?

4

Imagen 4. Preguntas abiertas sobre el texto "Los Okapis".

Fuente: PROLEC-R.

Anexo 2. Pruebas experimentales

Condición 1

Nombre y apellidos:	Edad:
Colegio: GSD El Escorial	Curso:

Lee el siguiente texto para explicar después lo que has entendido:

EL OSTROPO

En la vida de los animales se producen inevitablemente cambios en su entorno. Y esos cambios pueden suponer tanto ventajas como problemas. Aquí nos interesa que queden claras tres ventajas de esos cambios, que han surgido en la vida de un animal mamífero del Polo Norte, al que llamamos ostropo.

Veamos ahora la primera de esas ventajas. En el Polo Norte no se practicaban actividades al aire libre hasta hace poco tiempo. Y es que no se contaba todavía con los medios de transporte ni las prendas especiales que se necesitan para un lugar tan frío. Actualmente, vienen cazadores de todos los continentes para atrapar un ostropo. Se celebran grandes campeonatos de caza con el fin de atrapar el mayor número de ejemplares de este mamífero. Los cazadores no buscan ninguna pieza en particular, les valen igual ostropos machos, hembras, grandes o pequeños. Por ello la población de ostropos se ha visto muy amenazada. Pese a todo, los ostropos han logrado resistir porque han aprendido a ser más solidarios los unos con los otros. En cuanto uno nota la presencia de cazadores avisa a los demás compañeros para que puedan esconderse.

Consideremos ahora una segunda ventaja de los cambios. En los últimos años ha crecido tanto el turismo y las expediciones científicas al Polo Norte, que están llegando demasiados barcos a la zona. Pueden juntarse cientos de barcos cada día en unos pocos puertos pequeños. El ruido que producen todos esos barcos es muy parecido al sonido que las focas hacen al comunicarse. Las focas son el alimento preferido de los ostropos. Queriendo atraparlas, muchos ostropos terminan yendo hacia los puertos, confundidos por el sonido de los barcos. Así, los ostropos se están quedando sin un aporte de nutrientes fundamental para soportar el frío del Polo. Ahora bien, cuando van a los puertos, los ostropos se convierten en el centro de atención de turistas y científicos. Y resulta que ese contacto les proporciona una zona segura en la que no se sienten amenazados.

Por último, vamos a ver una tercera ventaja. La temperatura de algunas zonas de nuestro planeta ha subido rápidamente durante los últimos años. El Polo es una de las zonas afectadas un par de grados. Por culpa de este aumento en la temperatura, muchos animales que antes no resistían el frío polar ahora sí pueden hacerlo. Así que muchos se están instalando en el Polo Norte. Eso provoca una mayor lucha por conseguir alimento entre los animales que habitan la región. El ostropo ahora tiene que competir con otros tres grandes depredadores, a los que también les gusta la carne de foca. Sin embargo, entre los nuevos habitantes también hay una variedad de conejo polar. Este animal se ha convertido en una inesperada fuente de alimento para los ostropos.

1

Imagen 5. *Texto experimental con marcadores retóricos.*

Fuente: <https://gredos.usal.es/handle/10366/139503>



Imagen 6. Hoja destinada al resumen de los textos experimentales.

Fuente: Elaboración propia.

Responde a las preguntas sin volver a ver el texto (solo 1 opción es correcta):

1. ¿Cuál es la finalidad del texto?
 - a) Informar sobre cómo viven los ostropos en el Polo Norte.
 - b) Dar a conocer los problemas de los cambios en el entorno de los ostropos.
 - c) Dar a conocer las ventajas de los cambios en el entorno de los ostropos.
2. El ostropo es un ...
 - a) Reptil del Polo Norte.
 - b) Mamífero del Polo Norte.
 - c) Ave del Polo Sur.
3. Hasta hace poco tiempo en el Polo Norte no se podían practicar actividades al aire libre debido a...
 - a) Que no había el transporte ni la ropa adecuada adaptadas a las condiciones de ese clima.
 - b) Que las expediciones al Polo Norte tienen unos costes muy elevados.
 - c) La nieve dificultaba realizar actividades al aire libre.
4. Se celebran grandes campeonatos de caza con el fin de...
 - a) Divertirse los cazadores.
 - b) Atrapar el mayor número de ejemplares de este animal.
 - c) Continuar con una antigua tradición del lugar.
5. Uno de los cambios que se ha dado en la vida de estos animales es que...
 - a) Se ven obligados a huir de la zona para poder salvarse de los cazadores.
 - b) Muchos de ellos mueren en manos de los cazadores.
 - c) Los ostropos han aprendido a comunicarse entre ellos para salvarse de los cazadores.
6. ¿Cuál es la causa de que los ostropos se acerquen a los puertos?
 - a) Para atrapar focas, al confundir el sonido de las embarcaciones con el de estos animales.
 - b) Para ser observados por los turistas.
 - c) Porque se sienten en su zona de confort.
7. Una de las ideas principales del texto es...
 - a) Los ostropos cuando se acercan a los puertos y son contemplados por los turistas se sienten amenazados.
 - b) Los ostropos evitan tener contacto con la especie humana por miedo.
 - c) Los ostropos se sienten cómodos cuando los turistas les observan.
8. El aumento de las temperaturas en el Polo Norte provoca que...
 - a) Los ostropos tengan que huir para sobrevivir al calor.
 - b) Los ostropos no encuentren alimentos tan fácilmente.
 - c) Muchos animales que no aguantaban las bajas temperaturas de estas zonas ahora puedan soportarlo sin problema.
9. Otro de los cambios principales en la vida de los ostropos es que...
 - a) Con la subida de las temperaturas se han marchado del Polo Norte animales que no aguantan el calor.
 - b) Con la subida de las nuevas temperaturas en el Polo Norte han conseguido nuevas fuentes de alimentos.
 - c) La subida de las temperaturas hace que el ostropo pueda conseguir más focas para alimentarse.

Imagen 7. Batería de preguntas de opción múltiple sobre los textos experimentales.

Fuente: Elaboración propia.

Nombre y apellidos:	Curso:
Colegio: GSD El Escorial	Edad:

Lee el siguiente texto para explicar después lo que has entendido:

EL OSTROPO

En la vida de los animales se producen inevitablemente cambios en su entorno. Y esos cambios pueden suponer tanto ventajas como problemas, y lo vamos a ver en la vida de un animal mamífero del Polo Norte, al que llamamos ostropo.

En el Polo Norte no se practicaban actividades al aire libre hasta hace poco tiempo. Y es que no se contaba todavía con los medios de transporte ni las prendas especiales que se necesitan para un lugar tan frío. Actualmente, vienen cazadores de todos los continentes para atrapar un ostropo. Se celebran grandes campeonatos de caza con el fin de atrapar el mayor número de ejemplares de este mamífero. Los cazadores no buscan ninguna pieza en particular, les valen igual ostropos machos, hembras, grandes o pequeños. Por ello la población de ostropos se ha visto muy amenazada. Pese a todo, los ostropos han logrado resistir porque han aprendido a ser más solidarios los unos con los otros. En cuanto uno nota la presencia de cazadores avisa a los demás compañeros para que puedan esconderse.

En los últimos años ha crecido tanto el turismo y las expediciones científicas al Polo Norte, que están llegando demasiados barcos a la zona. Pueden juntarse cientos de barcos cada día en unos pocos puertos pequeños. El ruido que producen todos esos barcos es muy parecido al sonido que las focas hacen al comunicarse. Las focas son el alimento preferido de los ostropos. Queriendo atraparlas, muchos ostropos terminan yendo hacia los puertos, confundidos por el sonido de los barcos. Así, los ostropos se están quedando sin un aporte de nutrientes fundamental para soportar el frío del Polo. Ahora bien, cuando van a los puertos, los ostropos se convierten en el centro de atención de turistas y científicos. Y resulta que ese contacto les proporciona una zona segura en la que no se sienten amenazados.

La temperatura de algunas zonas de nuestro planeta ha subido rápidamente durante los últimos años. El Polo es una de las zonas afectadas un par de grados. Por culpa de este aumento en la temperatura, muchos animales que antes no resistían el frío polar ahora sí pueden hacerlo. Así que muchos se están instalando en el Polo Norte. Eso provoca una mayor lucha por conseguir alimento entre los animales que habitan la región. El ostropo ahora tiene que competir con otros tres grandes depredadores, a los que también les gusta la carne de foca. Sin embargo, entre los nuevos habitantes también hay una variedad de conejo polar. Este animal se ha convertido en una inesperada fuente de alimento para los ostropos.

Imagen 8. *Texto experimental sin marcadores retóricos.*

Fuente: <https://gredos.usal.es/handle/10366/139503>