

## ESTRUCTURA TEXTUAL Y ESTRATEGIAS LECTORAS\*

GIOVANNI PARODI  
Universidad Católica de Valparaíso

Con el objeto de comprobar la posible influencia de ciertos factores lingüísticos (orden y distancia de presentación de los componentes de una relación causa-efecto) en el uso de estrategias de comprensión de textos escritos, se analizan 120 respuestas orales a cuatro preguntas abiertas que exigen del lector realizar inferencias de tipo causal. La muestra está compuesta por 30 alumnos de 4° año de Enseñanza Media que fueron previamente subgrupados como comprendedores de alto y bajo rendimiento. Los resultados indican que los lectores con alto nivel de logro tienden a aplicar más frecuentemente estrategias inferenciales cuando deben relacionar información al interior de un mismo párrafo y cuando la proposición causal se presenta con posterioridad a la proposición de efecto. Por el contrario, los lectores de bajo rendimiento utilizan con frecuencia su conocimiento previo en forma no adecuada, en especial cuando se requiere inferir relaciones causales entre proposiciones textuales distribuidas en párrafos diferentes y donde la proposición causal se ubica antes que la de efecto.

### INTRODUCCIÓN

En un trabajo anterior, intentamos un primer acercamiento cuantitativo al estudio de la incidencia de la variación de la distancia de presentación de los componentes textuales involucrados en una relación inferencial de tipo causa-efecto (Parodi 1991). Dicho trabajo presenta antecedentes que permiten concluir que un grupo de alumnos de Educación Básica y otro de Media infieren con mayor facilidad la relación causa-efecto cuando las oraciones clave de tal organización textual se encuentran estructuralmente cercanas y dentro del mismo párrafo que cuando éstas se ubican a cierta distancia y en párrafos diferentes.

El presente estudio se propone profundizar en los resultados preliminares desde una perspectiva cualitativa para pesquisar el aspecto estratégico de la resolución de preguntas abiertas que requieren que el lector infiera la relación causal existente entre determinadas proposiciones del texto (Rickheit, Schnotz y Strohner 1985, Graesser y Clark 1985, Trabasso y van den Broek 1985, Trabasso, van den Broek y Suh 1989). En esta oportunidad, además de la distancia de presentación de los componentes de la relación causa-efecto, nos interesa estudiar el orden en que se puedan ubicar las proposiciones que contienen la idea causal y la de efecto y su relación con la determi-

\*Una primera versión de este trabajo fue leída en el IX Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística, Universidad de Concepción. Septiembre, 1991. Este estudio se ha elaborado en el marco del Proyecto Fondecyt N° 430/90.

nación de las estrategias lectoras empleadas por alumnos de 4º año de Educación Media con diferentes capacidades lectoras.

#### BASES TEÓRICAS

El concepto de comprensión que sustenta nuestro trabajo supone que el acto de comprender un texto escrito exige del individuo lector una participación dinámica y activa en la que se considere al texto como un problema cuya resolución no debe enfrentarse pasivamente. Desde esta óptica, es interesante el papel del lector, quien debe ser capaz de organizar e interpretar la información necesaria para inferir relaciones entre dos o más proposiciones textuales aportando su conocimiento extratextual cuando sea requerido (Peronard y Gómez 1985, Gómez 1991).

La perspectiva adoptada en nuestro trabajo se contrapone al denominado enfoque tradicional basado en la teoría del proceso de transferencia de información (Cairney 1990). Dicho enfoque concibe la lectura comprensiva como un proceso en que el sujeto lector debe identificar los significados del texto y almacenarlos en su memoria. De esta forma, para los que se sitúan en esta línea teórica, un buen lector o lector ideal es aquel que se desempeña eficientemente en la transferencia de información, es decir, aquel que se destaca como un memorizador de la información contenida en el texto. De aquí que las características idealmente requeridas estén más cerca de las habilidades mnemónicas que comprensivas. Ello querría decir que, para este tipo de lector, el mayor esfuerzo es destinado a la memorización de la información textual más que a la construcción de una interpretación coherente y comprensiva de los significados textuales.

Nuestro enfoque de la comprensión nos lleva a concebirla como un proceso estratégico que conduce al establecimiento de relaciones entre la información obtenida a partir del texto y el conjunto de conocimientos lingüísticos y factuales de los que el lector disponga (van Dijk y Kintsch 1983, Peronard 1990).

Siguiendo a Kirby (1984), tenemos que las estrategias serían habilidades adquiridas que se desarrollarían por medio de la práctica y que serían seleccionadas voluntariamente por el sujeto comprendedor de acuerdo con los requerimientos, entre otros, de la tarea enfrentada. Así entendida, la comprensión de textos escritos no puede ser un proceso único y mecánico, sino que idealmente debe ser un esfuerzo consciente e intencionado que lleve a elaborar y desarrollar un plan determinado para cumplir un objetivo específico.

#### LA INVESTIGACIÓN

Tal como se señaló anteriormente, nuestro interés se centra en la determinación de las estrategias empleadas por un grupo de alumnos que cursan 4º año de Educación Media al responder preguntas de una prueba de comprensión de lectura. Posteriormente pretendemos tratar de relacionar dichos resultados con factores lingüísticos del texto y con el nivel de rendimiento de los alumnos en pruebas de comprensión inferencial.

Para tal propósito, diseñamos cuatro pruebas de comprensión compuestas por un texto monológico argumentativo y un conjunto de preguntas abiertas que, para su adecuada resolución, obligaban al lector a realizar algún tipo de inferencia. La tarea

propuesta intentaba conducir al lector a relacionar causalmente dos proposiciones textuales para así dar solución a la pregunta basada en la proposición que contiene la idea de efecto.

Dos de las cuatro preguntas en cuestión apuntan a relaciones causa-efecto en las que la distancia de presentación de los componentes textuales involucrados es mínima, es decir, las oraciones se ordenan normalmente en forma secuencial y al interior de un mismo párrafo. La inferencia requerida en este caso es denominada inferencia intrapárrafo. Al mismo tiempo, la estructura de cada texto ha variado en relación con el orden de presentación de las oraciones que contienen la idea de causa y la idea de efecto. De este modo, la primera pregunta apunta a un texto en que la proposición causal aparece con posterioridad a la proposición efecto, mientras que la segunda pregunta se basa en un texto cuya proposición causal aparece antes que la de efecto. (Véase Apéndice).

Las dos preguntas restantes requieren inferir una relación causal de tipo transpárrafo. Ello porque los componentes se distribuyen entre dos párrafos diferentes del texto. Del mismo modo que en los primeros textos, el orden estructural de las proposiciones causa-efecto ha variado.

La muestra seleccionada corresponde a 30 alumnos del último grado de Educación Secundaria de colegios subvencionados gratuitos de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar. Dichos sujetos fueron previamente subgrupados como alumnos que alcanzaron los más altos y los más bajos puntajes de acuerdo con su desempeño en dos pruebas de comprensión. De esta forma, se constituyó un grupo de comprendedores de alto nivel de logro (15 sujetos) y un grupo de comprendedores de bajo nivel de logro (15 sujetos).

Los alumnos fueron videograbados individualmente en cada colegio por una pareja de monitores especialmente entrenados para este propósito. Dada la naturaleza inferencial de las preguntas, los lectores conservaban sus textos luego de la lectura silenciosa y podían volver a ellos mientras contestaban las preguntas en forma oral (Johnston 1983).

Los textos aplicados versan sobre temas diversos tales como las costumbres de los lobos, la destrucción del medio, el hábito de madrugar y el perro como compañero. Cada texto consta de alrededor de 120 palabras y su nivel de dificultad aproximado es no inferior a 3<sup>er</sup> año ni superior a 4<sup>o</sup> año de Educación Media (Parodi 1986).

#### ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

En principio, al analizar las respuestas para tratar de identificar la naturaleza de la estrategia implicada, se tomó en cuenta el tipo de proceso que originó la respuesta en cuanto a su relación con el texto. Desde esta perspectiva, distinguimos cinco tipos de respuestas:

1. relacionadora completa
2. relacionadora parcial
3. léxica restringida
4. conocimiento extratextual
5. sin respuesta.

Es posible ordenar jerárquicamente los resultados globales para así apreciar estos tipos de respuestas en función de la mayor concentración en torno a un tipo de estrategia. El Cuadro 1, muestra los porcentajes asignados a cada alternativa:

Cuadro 1  
NATURALEZA DE LAS RESPUESTAS  
SEGÚN PROCESO TEXTUAL INVOLUCRADO

Tipo estrategia	Nº	%
Conocimiento extratextual	43	35,8
Relacionadora parcial	36	30
Relacionadora completa	23	19,2
Léxica restringida	13	10,8
Sin respuesta	5	4,2
Totales	120	100,0

Como se puede apreciar, la mayor cantidad de respuestas se concentra en la estrategia denominada "conocimiento extratextual". Ello podría estar indicando escasos logros de comprensión textual, ya que un importante número de sujetos no trataría de inferir sus respuestas basándose en el texto dado, sino que sólo evocaría sus conocimientos anteriores del tema.

Cabe hacer notar que es posible que este tipo de respuesta sea producto de un proceso inferencial; sin embargo, esta denominación se debe a que muchas veces el lector contesta sólo utilizando sus conocimientos previos sin considerar el contenido del texto. Posteriormente subclasificaremos estas respuestas desde el punto de vista del contenido para así distinguir entre uso de información extratextual adecuada y no adecuada.

La segunda prioridad estratégica detectada nos señala que existe un 30% de las respuestas que denotan algún proceso relacionador no completo. Esto quiere decir que un grupo de alumnos de la muestra, a pesar de lograr interrelacionar ciertos elementos de la información textual, sólo consigue inferir parte de la respuesta y no incluye la totalidad del argumento. Las respuestas que se han originado en una relación causa-efecto y que demuestran una explicación completa de la causalidad sólo alcanzan a un 19,2%, en tanto que las que han sido copiadas literalmente sin dar cuenta de algún proceso inferencial corresponden a un 10,8% de las respuestas analizadas.

Al respecto, vale la pena llamar la atención sobre dos hechos. Por un lado, no se debe olvidar que esta muestra está compuesta por alumnos identificados como "buenos" y "malos" comprendedores y, por tanto, los resultados aquí presentados están influidos por dicha variable. También es conveniente tener presente que la prueba inferencial no es el instrumento comúnmente utilizado en los establecimientos escolares, lo que conlleva un nivel de dificultad especial.

Como una forma de ejemplificar la clasificación de las respuestas, a partir del Texto 3, "Que su despertar no sea una pesadilla" (ver Apéndice), y de la pregunta "¿Por qué creen los científicos que la mayoría de las embolias se presentan temprano en la mañana?", citaremos las siguientes respuestas:

a) *relacionadora completa*:

— “porque falta luz en la mañana y el organismo sufre cambios serios al despertar”.

Para llegar a esta respuesta el lector debe realizar una inferencia de tipo causal interpretando los hechos textuales a la luz de sus conocimientos previos del tema. Al mismo tiempo, se requiere una adecuada elaboración sintáctica para ajustar la respuesta a la pregunta en cuestión.

b) *relacionadora parcial*:

— “por los cambios del cuerpo al despertar”.

— “por la poca luz a las 7 y 8 de la mañana”.

En estas respuestas queda de manifiesto que los lectores sólo utilizan parte del componente de causalidad y no consiguen inferir todo el argumento.

c) *léxica restringida*:

— “por las interrupciones en el flujo sanguíneo que va al cerebro”.

— “son comunes los ataques cardíacos a las 9 de la mañana”.

Las estrategias de reproducción literal se destacan por una evidente falta de comprensión y, por tanto, de una clara dificultad por otorgar coherencia al texto leído. Normalmente el lector, motivado por una(s) palabra(s) de la pregunta, vuelve al texto y copia parte de la oración que contiene dichas palabras; en otros casos, sólo copia parte del texto que no tiene relación alguna con la pregunta formulada (Peronard 1989, Parodi y Núñez 1992).

d) *conocimiento extratextual*:

— “el corazón no funciona bien”.

— “menor cantidad de sangre pasa por el cerebro”.

Estas respuestas evidencian un notorio desequilibrio en la necesaria relación para una adecuada comprensión entre la información del texto y los conocimientos previos del lector. Así, en este caso, el lector, para dar respuesta a la pregunta planteada, recurre fundamentalmente a su conocimiento anterior del tema tratado y no considera la información específica del texto leído.

## DISTANCIA Y ORDEN DE PRESENTACIÓN

Se procedió luego a analizar y clasificar las respuestas de acuerdo con la variable distancia de presentación de los componentes textuales. Recordemos que dos preguntas requieren una inferencia causal en el nivel del intrapárrafo mientras que las otras dos apuntan a una relación entre párrafos diferentes. Como una forma de apreciar mejor los datos, se presentan los resultados organizados de acuerdo con el mayor o menor grado de comprensión textual que manifiesta cada estrategia.

Tal como señaláramos, para determinar la pertinencia o no pertinencia del uso de conocimiento previo, se subclasificaron las respuestas agrupadas bajo el rótulo “conocimiento extratextual”, basándose en su contenido.

En términos porcentuales, los resultados son los siguientes:

Cuadro 2  
VARIABLE DISTANCIA DE PRESENTACIÓN

Tipo estrategia	Intrapárrafo (%)	Interpárrafo (%)
Relacionadora completa	26,7	11,7
Relacionadora parcial	36,7	23,3
Conoc. extratex. adec.	11,6	—
Léxica restringida	5,0	16,7
Conoc. extratex. inadec.	18,3	41,6
Sin respuesta	1,7	6,7
Totales	100,0	100,0

Este análisis cualitativo de las respuestas indica que un grupo importante de alumnos utiliza estrategias relacionadoras cuando los componentes textuales involucrados en la relación causa-efecto se presentan dentro del mismo párrafo. Sin embargo, si dichos componentes se distancian y se distribuyen en dos párrafos diferentes, la tarea se dificulta y aumenta el empleo de estrategias que denotan menor integración de la información textual. Escasas son las respuestas que demuestran procesos inferenciales completos, siendo el uso de conocimiento previo no adecuado y la reproducción literal los recursos estratégicos más utilizados.

Resulta interesante destacar la congruencia, en términos generales, de los resultados presentados en el Cuadro 1 con los obtenidos por Parodi (1991). Ello estaría evidenciando que la variable estudiada representa un aspecto importante dentro del proceso comprensivo general.

El Cuadro 3 da cuenta de los resultados porcentuales respecto de la variable orden de presentación de las proposiciones textuales involucradas. Este orden varía, de acuerdo con la estructura lineal del texto, dependiendo del orden de presentación de los componentes. En un caso, la proposición causal precede a la de efecto (causa-efecto) y, en el otro, la proposición efecto precede a la causal (efecto-causa).

Cuadro 3  
VARIABLE ORDEN DE PRESENTACIÓN

Tipo estrategia	Causa-efecto (%)	Efecto-causa (%)
Relacionadora completa	10,0	28,3
Relacionadora parcial	23,3	36,7
Conoc. extra. adec.	11,7	—
Léxica restringida	21,6	—
Conoc. extra. no adec.	26,7	33,3
Sin respuesta	6,7	1,7
Totales	100,0	100,0

Como se puede apreciar, estos porcentajes demuestran que los sujetos entrevistados tienen mayores dificultades para utilizar estrategias lectoras eficientes cuando la información por relacionar sigue un orden "causa antes que efecto". Al parecer, en términos globales, para estos alumnos resulta más simple el uso de estrategias infe-

renciales cuando la proposición efecto se encuentra antes que la proposición causal. Así, si sumamos los porcentajes de las dos estrategias denominadas relacionadoras en este último caso, se alcanza un 65% del total de las respuestas analizadas.

Ello encontraría apoyo en lo señalado por Anderson y Davison (1988), quienes postulan que existiría una estructura de incrustación a la izquierda (*left branching structure*) que podría causar una sobrecarga de información en la memoria de trabajo con los consiguientes problemas de comprensión.

Los autores mencionados postulan que esta dificultad de procesamiento de oraciones con estructuras ubicadas a la izquierda puede deberse, en parte, a la existencia de otros factores que exigen la atención del lector, en especial si el texto no proporciona suficientes claves superficiales que brinden la información explícita requerida.

En parte, ello también puede explicarse por la carencia, en el caso de algunos lectores, de estrategias discursivas eficaces que ayuden al establecimiento de la coherencia entre oraciones del texto que no exhiban un conectivo explícito. De esta forma, la memoria de trabajo se vería recargada de información parcial que no ha sido interpretada y, por tanto, a medida que el sujeto prosigue su lectura e intenta almacenar mayor cantidad de información detallada, la primera debe ser descartada.

Al parecer, estas demandas de memoria se verían reducidas al no existir estructuras de incrustación a la izquierda, ya que cuando el lector encuentra primero la proposición que expresa el efecto tiene menor dificultad para relacionarla causalmente con la proposición siguiente. Todo ello puede verse incrementado por el hecho de que los sujetos tienden a leer siempre hacia adelante y, a pesar de que puedan releer, no recuerdan ni integran lo ya leído.

Esta posibilidad adquiere mayor plausibilidad si se observa que al ubicar la proposición causal a la izquierda de la de efecto, obtenemos un porcentaje importante de respuestas denominadas "léxica restringida" (21,6%) mientras que el porcentaje de las "sin respuesta" aumenta en un 5,0%. Contrariamente, el índice de uso de las estrategias de tipo relacionador muestra escasos porcentajes.

Todo ello estaría indicando que para la mayoría de estos alumnos resulta más difícil inferir la relación entre componentes textuales cuando aparece la estructura de incrustación a la izquierda.

#### ESTRATEGIA Y VARIABLE COMPREDEDOR

Ahora bien, antes de comparar los porcentajes de los resultados que permiten distinguir entre buenos y malos comprendedores, nos referiremos brevemente a los datos cuantitativos globales de las cuatro pruebas de comprensión. Es necesario destacar que estas pruebas estaban constituidas por preguntas inferenciales tanto causales, como léxicas, y macroestructurales.

Cuadro 4  
RESULTADOS CUANTITATIVOS GLOBALES

Variable	%
Buenos comprendedores	67,14
Malos comprendedores	47,93

Estas cifras indican que, al menos para los buenos comprendedores, la tarea no presentó un alto grado de dificultad. Sin embargo, la diferencia de casi un 20% de logro entre ambos grupos nos demuestra que debe existir una diferencia sustancial en el tipo de respuesta obtenido de los alumnos catalogados como malos comprendedores.

Hechos los análisis correspondientes, los resultados son los siguientes:

Cuadro 5  
VARIABLE NIVEL DE COMPRENSIÓN

Tipo estrategia	Buenos comprendedores				Malos comprendedores			
	rel.	intra	rel.	inter	rel.	intra	rel.	inter
	C-E	E-C	C-E	E-C	C-E	E-C	C-E	E-C
Rel. comp.	40,0	53,3	—	26,7	—	13,4	—	20,0
Rel. par.	26,7	46,6	40,0	26,7	26,7	53,3	6,7	20,0
Conc. adec.	33,3	—	—	—	13,3	—	—	—
Copia lit.	—	—	33,3	—	13,3	—	33,3	—
Conoc. inad.	—	—	26,7	46,6	40,0	33,3	40,0	53,3
Sin resp.	—	—	—	—	6,7	—	20,0	6,7
Totales	100%	99,9%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Estas cifras permiten sostener que, en términos comparativos, el recurso estratégico más utilizado por los alumnos buenos comprendedores parece ser la inferencia relacionadora. De hecho, los mayores porcentajes de respuestas se concentran en torno a las estrategias denominadas "relacionadora completa" y "relacionadora parcial". Además, en casos como la relación causal intrapárrafo, los alumnos sólo aplican estrategias que ayudan al logro de una certera comprensión textual. Incluso, estos sujetos nunca dejan de responder a las preguntas que se les plantean.

Diferencia notoria se aprecia al analizar el comportamiento estratégico de los alumnos considerados "malos comprendedores". Es escaso el uso de la estrategia llamada "relacionadora completa" y, cuando se aprecia cierto porcentaje, éste se halla en directa relación con el orden en que las proposiciones causa y efecto han sido distribuidas en el texto. Así, por ejemplo, tanto en la relación intra como interpárrafo, en que la proposición causal se presenta antes que la de efecto, ninguna respuesta dada evidencia el uso de la llamada estrategia relacionadora completa.

Según se aprecia, la estrategia más comúnmente usada entre los alumnos de bajo rendimiento en pruebas inferenciales parece ser el uso de conocimiento extratextual no adecuado a la pregunta. Es posible pensar que, al no tener una representación textual que permita una respuesta basada en la información del texto, los alumnos de la muestra recurren a sus conocimientos anteriores sobre el tema tratado sin considerar el texto leído.

Uno de los aspectos más destacables es el hecho de que, de acuerdo con los porcentajes del Cuadro 5, al variar el tipo de tarea, los buenos comprendedores utilizan las estrategias que normalmente aplican los malos comprendedores. En efecto, cuando los componentes de la relación causa-efecto se distancian y se ubican en párrafos



diferentes, los buenos comprendedores que no tenían mayores problemas para resolver una relación causal intrapárrafo, comienzan a usar su conocimiento extratextual inadecuadamente así como a copiar literalmente partes del texto no pertinentes.

Algo similar ocurre cuando el orden de los componentes favorece la estructura causa antes que efecto. Recordemos que, de acuerdo al Cuadro 3, el orden estructural en que la proposición causal precede a la de efecto ha demostrado ser más complejo para los alumnos de la muestra. Ello se evidencia en el uso de estrategias lectoras menos eficientes. De hecho, según las cifras del Cuadro 5, en el caso interpárrafo los buenos comprendedores utilizan por primera y única vez estrategias de copia literal (33,3%).

La explicación del uso de este tipo de estrategia por parte de los buenos comprendedores parece encontrarse en la mayor complejidad de la tarea enfrentada. Ello implica que cuando el sujeto no es capaz de establecer la relación causal deseada y no logra dar una respuesta por la vía inferencial, recurre a su conocimiento general del tema o copia alguna parte del texto como un modo de responder a las demandas.

## CONCLUSIONES

Lo anterior nos lleva a concluir que, por un lado, la variación de los factores orden y distancia de las proposiciones textuales involucradas en la relación causa-efecto conduce a diferencias en el tipo de estrategia lectora empleada por alumnos de 4° año de Educación Media; por otro, que las estrategias detectadas varían cualitativamente dependiendo del tipo de lector.

La explicación para esta diferencia radica en el empleo, por parte de los buenos comprendedores, de estrategias inferenciales, en contraste con los malos comprendedores que recurren principalmente al uso de conocimiento extratextual no adecuado y a la copia literal.

Según se observa, es posible llegar a proponer una ordenación de las estrategias subyacentes a las respuestas estudiadas según su nivel de dificultad y los esfuerzos cognoscitivos implicados. Así, en el extremo de mayor complejidad se ubican las respuestas que evidencian una inferencia relacionadora completa o parcial; en un nivel intermedio, el uso de información extratextual adecuada y, en el extremo de menor exigencia, la copia literal y el uso de conocimiento previo no adecuado.

Al mismo tiempo, se puede proponer la existencia de una jerarquía de rasgos textuales según el grado de dificultad que ellos representan. Al parecer, el orden y distancia de los componentes de la relación causa-efecto contribuyen a la mayor o menor complejidad de la estructura textual y, por tanto, a la configuración de un texto de mayor o menor dificultad de lectura. Efectivamente, si el texto presenta las proposiciones causa y efecto en el nivel del intrapárrafo y se privilegia el orden efecto antes que causa, se espera que el lector experto pueda utilizar estrategias inferenciales que le permitan alcanzar una comprensión plena.

Como es de entender, la complejidad que se reconoce en el proceso de comprensión y las variables aquí consideradas, obligan a avanzar más lentamente de lo que se quisiera. Obviamente, estos hallazgos tentativos deben ser reexaminados para su validación.

## REFERENCIAS

- ANDERSON, R. y A. DAVISON. (1988). Conceptual and empirical bases of readability formulas. En A. Davison y G. Green (Eds.), *Linguistic complexity and text comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates Inc.
- CAIRNEY, T.H. (1990). *Teaching reading comprehension*. Filadelfia: Open University Press.
- GÓMEZ, L. (1991). Hacia una comprensión textual plena. En L. Gómez, M. Peronard, G. Parodi y A. Bustos, *Estrategias de comprensión lingüística en alumnos de educación básica y educación media: uso y enseñanza*. Informe Fondecyt 430/90, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- GRAESSER, A. y L. CLARK. (1985). The generation of knowledge-based inferences during narrative comprehension. En G. Rickheit y H. Strohner (Eds.), *Inferences in text processing*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.
- JOHNSTON, P. (1983). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark, Del.: International Reading Association.
- KIRBY, J. (1984). Strategies and processes. En J. Kirby (Ed.), *Cognitive strategies and educational performance*. Educational Psychology Series. Nueva York: Academic Press.
- PARODI, G. (1986). Validación y desarrollo del gráfico de Fry para el castellano hasta el nivel universitario. *Signos*, XIX, 24: 125-132.
- PARODI, G. (1991). Comprensión inferencial y estructura textual. *Signos*, XXIV, 30: 81-89.
- PARODI, G. y P. NÚÑEZ. (1992). Estrategias lectoras en alumnos de educación básica. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* (en prensa).
- PERONARD, M. y L. GÓMEZ. (1985). Reflexiones acerca de la comprensión lingüística. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 23: 43-49.
- PERONARD, M. (1989). Estrategias de comprensión utilizadas por escolares de la V Región. En *Actas del Octavo Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile: 221-229.
- PERONARD, M. (1991). La comprensión de textos escritos como proceso estratégico. En A. Bocaz (Ed.), *Actas del Primer Simposio sobre Cognición, Lenguaje y Cultura: Diálogo Transdisciplinario en Ciencias Cognitivas*. Santiago: Editorial Universitaria. Pp. 172-184.
- RICKHEIT, G., W. SCHNOTZ y H. STROHNER, (1985). The concept of inference in discourse comprehension. En G. Rickheit y H. Strohner (Eds.), *Inference in text processing*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.
- TRABASSO, T. y P. VAN DEN BROEK. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language* 24: 612-630.
- TRABASSO, T., P. VAN DEN BROEK y S. SUH. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes* 12: 1-25.
- VAN DIJK, T. y W. KINTSCH. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

## APÉNDICE

## Que su despertar no sea una pesadilla

Aun en los mejores días puede ser difícil salir de la cama. Y en las mañanas frías y oscuras, iniciar el nuevo día quizás nos parezca una misión imposible. Los científicos creen que parte de la respuesta reside en la falta de luz y en los complejos cambios que el despertar exige que nuestro organismo lleve a cabo. "Los humanos adaptamos nuestro reloj interno a la aurora; de modo que cuando más tarde amanece, más tarde queremos levantarnos", asegura el Dr. Lewis de la Universidad de Oregón.

Los investigadores han descubierto que las embolias —interrupciones en el flujo sanguíneo que va al cerebro— se presentan con mayor frecuencia entre las 7 y las 8 de la mañana. En opinión del Dr. Muller, del Hospital Birmingham de Boston, los ataques cardíacos también son más comunes a las 9 de la mañana.