

El rol de la semántica léxica en la comprensión de textos: un recorrido teórico y una propuesta de intervención¹

María Laura Ramírez

UBA

ramirezlaura91@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo se realiza una revisión teórica sobre la comprensión de textos y la influencia que el vocabulario tiene sobre la misma desde una perspectiva psicolingüística a fin de diseñar un programa de intervención sobre esta área. Con este fin, se efectúa, en primer lugar, un acercamiento a la psicolingüística y algunos de los modelos más importantes para explicar la comprensión de textos. Seguidamente, se aborda el modelo de evaluación propuesto por Cornoldi et al. (2003) el cual identifica una serie de áreas para evaluar la comprensión de textos. Se trabaja sobre la semántica léxica, área adicionada con posterioridad (Abusamra et al., 2010), la cual engloba las distintas habilidades léxicas. Por último, se describe brevemente la propuesta de intervención elaborada para finalizar con una breve conclusión en torno al rol de esta área para la comprensión de textos y sus posibles abordajes.

¹ María Laura Ramírez realizó una adscripción a la cátedra de Psicolingüística II de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires a cargo de la Dra. Valeria Abusamra. El presente trabajo resume algunos de los planteos y resultados obtenidos a partir de esa adscripción, realizada en el período 2013-2015 bajo la dirección de la Dra. Romina Cartoceti.

Comprensión de textos: un abordaje desde la psicolingüística

La psicolingüística es una disciplina experimental que estudia los procesos mentales que tienen lugar al momento de realizar tareas vinculadas al lenguaje. Para ello, a partir de información empírica obtenida de diversas fuentes se construyen y validan modelos mentales que explican los procesos que subyacen a distintas habilidades lingüísticas. Pero, no todas estas habilidades (producción y comprensión oral, lectura, escritura y comprensión de textos) son iguales, ni han recibido el mismo grado de atención.

Por un lado, tanto hablar como comprender lenguaje oral son tareas propias de la especie y se desarrollan gracias a un sistema innato que al entrar en contacto con una lengua se parametriza en función de ella (Chomsky, 1988). Por otro lado, la escritura, la lectura y la comprensión de textos son habilidades culturales, producto de la enseñanza y el entrenamiento. De esta manera, la enseñanza es una variable importante que influye en el dominio de estas habilidades. En la actualidad la lecto-escritura y la comprensión de textos resultan fundamentales para un desarrollo cognitivo favorable de las personas y sus posibilidades de inserción social.

Es interesante señalar que mientras la escritura y la lectura han sido mucho más estudiadas, la comprensión de textos ha quedado relegada por diversas razones. En primer lugar, podemos señalar las dificultades encontradas al momento de estudiar esta habilidad. Esto es consecuencia, principalmente, de que las tareas destinadas a evaluar la comprensión suelen sustentarse en toda otra serie de procesos mentales (Abusamra et al., 2010). Por ello, para evaluar aisladamente esta habilidad deben de elaborarse tareas donde se controle la influencia de otros factores en la actividad propuesta como la memoria, la decodificación, etc. En segundo lugar, otro factor que retrasó este estudio fue el solapamiento con los procesos de decodificación lectora lo que generó confusión respecto de la especificidad del proceso de comprensión. Durante mucho tiempo los conceptos de lectura y comprensión han sido asimilados. Sin embargo, si bien la lectura, en tanto decodificación, es un proceso necesario para lograr una adecuada comprensión, no es suficiente para asegurarla.

Al realizar una tarea de comprensión, el lector construye una representación mental del contenido del texto (Abusamra et al., 2010). Pese a que la lectura comprensiva implica un proceso inicial de decodificación, hay evidencias empíricas que demuestran que no existe una correlación directa entre ambas.

En *Psicología de la Lectura*, Fernando Cuetos demuestra esta falta de correlación en la existencia de niños que presentan dislexia pero que alcanzan un nivel aceptable de comprensión de textos y de niños con hiperlexia pero muy pobre comprensión de textos. También refiere a casos descriptos como “variedad jardín” donde se conjugan ambos problemas.

Para explicar la relación comprensión-decodificación, Perfetti (1985) plantea “la hipótesis de eficiencia verbal”. Esta supone que la comprensión lectora implica procesos de alto nivel (integración de la información, establecimiento de relaciones de jerarquía, elaboración de inferencias, entre otras) que demandan una gran cantidad de recursos cognitivos, que sobrecargan el procesamiento entorpeciendo cuando la codificación de palabras no se encuentra

automatizada. Así, un mal decodificador estará empleando más recursos para la realización de dicha tarea dejando, para la comprensión de textos, una menor cantidad de recursos disponibles.

Al ser la comprensión un proceso de alto nivel no comparte las características propias de los procesos cognitivos de base definidos por Fodor (1985) como modulares. En este sentido se ha planteado que dicha actividad puede ser especificada por la coocurrencia de cinco rasgos (Saux: 2012): ser no-modular; depender de las estructuras y procesos de la memoria; implicar la construcción de múltiples niveles de representación; ser una actividad inferencial; organizarse sobre la base del establecimiento de relaciones entre las proposiciones del texto y el conocimiento previo.

Diversos modelos teóricos han tratado de dar cuenta de los procesos mentales que tienen lugar al comprender textos. Si bien hay modelos ascendentes (proponen una vía unidireccional que va desde los procesos de reconocimiento visual hasta los semánticos) y descendentes (los buenos lectores hacen uso mayoritariamente de sus conocimientos sintácticos y semánticos), en la actualidad hay acuerdo en que los modelos más explicativos son los “interactivos”. Estos suponen una retroalimentación entre los niveles más altos y los más bajos para alcanzar la comprensión de textos.

Entre estos últimos uno de los más reconocidos es el de Van Dijk y Kintsch (1983). En él, la comprensión implica tres niveles de representación. El primero es la estructura de superficie la cual se conforma por medio de información sintáctica, semántica y pragmática. El segundo es la formación de la microestructura, “una red interconectada de ideas que subyace a la forma de superficie conocida como *texto de base proposicional*” (Abusamra et al., 2010: 28) donde se conserva únicamente el significado proposicional. Por último, se encuentra el nivel situacional que contiene el micromundo del cual habla el texto. Este modelo plantea una constante actualización de los distintos niveles en función de la información que se va adicionando y subordinándose en función de las representaciones que se van constituyen a partir de este y del conocimiento de mundo del lector.

El modelo multicomponencial de lectura para la evaluación de la comprensión de textos (Cornoldi et al., 2003)

La Nuova guida alla comprensione del testo, (Cornoldi et al., 2003) desarrolló un modelo multicomponencial para la evaluación de la comprensión de textos que tiene como base un modelo interactivo. Este fue planteado inicialmente con un total de diez componentes para la evaluación de las distintas habilidades implicadas en la comprensión lectora. Estas son: el esquema básico del texto, hechos y secuencias, estructura sintáctica, cohesión textual, inferencias, intuición del texto, jerarquía del texto, modelos mentales, flexibilidad y errores e incongruencias. Estas habilidades pueden ser agrupadas de acuerdo a si se trata de componentes de contenido, de elaboración o de metacognición.

Los componentes de contenido engloban las dos primeras áreas. La constitución del *esquema básico del texto* implica la identificación de los participantes de la

acción, los sucesos, cuándo, dónde y por qué de las acciones. Esto permite organizar una estructura general del texto.

El área de *hechos y secuencias* implica el reconocimiento de distintos hechos (acciones realizadas, eventos vinculados con el entorno, etc.) y su organización temporal. Como los textos no siempre presentan los hechos acontecidos cronológicamente, se debe reponer dicho orden a fin de comprender lo narrando identificando y respondiendo correctamente a las distintas instrucciones de procesamiento (conectores, marcas gramaticales).

Dentro de las áreas del núcleo de elaboración se encuentra *la estructura sintáctica*. El lector debe detectar estructuras sintácticas, asignar el significado de las frases, resolver lazos de cohesión y generar inferencias. En segundo lugar, la *cohesión textual*, área exclusiva del nivel textual, intenta dar cuenta de la capacidad para identificar vínculos entre los elementos. Con este propósito, se distingue entre cohesión por correferencia (asociación entre elementos que se remiten a otro en común), por sustitución (vinculación de ítems con significados análogos) y cohesión con esfuerzo conceptual (entender el contenido conceptual al que las palabras hacen referencia y activar las relaciones que las vinculan).

El tercer componente de este núcleo son *las inferencias* que posibilitan la reposición de información no explícita pero sí implicada en el texto. Gutiérrez Calvo (1999) define las inferencias como representaciones mentales donde el lector por medio de sus propios conocimientos incorpora información a lo que está explícito en el texto. Se encuentran íntimamente conectadas con los conocimientos previos de los lectores y su experticia o no en determinada temática.

La *jerarquía del texto* analiza la capacidad de discriminar entre información relevante e irrelevante lo cual influye en la asignación y regulación de recursos atencionales. El último componente de este núcleo, *modelos mentales* es la “capacidad del lector de agrupar las informaciones particulares en un modelo unitario y coherente, enriqueciéndolo en sus desplazamientos” (Abusamra et al., 2010: 109).

Dentro de los componentes del núcleo de metacognición se encuentra la *intuición del texto* o *sensibilidad metacognitiva*, vinculada con la experticia del lector para anticipar las características del tipo de texto al que se enfrenta, evaluar su complejidad, determinar indicios y distinguir la información relevante. Se las denomina metacognitivas por implicar una reflexión sobre el texto y las propias habilidades del lector y no solo en función de contenido.

Otra habilidad fundamental es la de *flexibilidad*, relacionada con la capacidad de variar las estrategias de lectura en función de la demanda de la tarea. Supone la capacidad para seleccionar las estrategias adecuadas para encarar una tarea de comprensión (Abusamra et al., 2010).

La última área considerada por el modelo de Cornoldi et al. es la de *errores e incongruencias* donde se observa la capacidad para detectar inconvenientes o ambigüedades en el texto.

Semántica Léxica

En una revisión posterior de este modelo (Abusamra et al., 2010) se incorporó un onceavo componente: *la semántica léxica*. Incluida en el núcleo de contenido, implica la comprensión del significado de las palabras, el vocabulario de los lectores. Si bien distintos autores (Calvo, 2004; Perfetti, 2010) coinciden en que un manejo del vocabulario incide positivamente sobre la comprensión lectora, no hay unanimidad sobre la relación entre ambas.

Por un lado, hay quienes suponen una relación directa entre las habilidades para comprender y el dominio de un vocabulario amplio. Calvo (2004) plantea que este dominio influye directamente en las inferencias. Así, los lectores con un mayor vocabulario podrán representar más fácilmente la situación del texto y tendrán más facilidad al momento de hacer inferencias, lo cual colaborará directamente con sus posibilidades de comprensión. Sin embargo, otros estudios (Cutting et al., 2006) han demostrado que el nivel de influencia en la comprensión de textos de los procesos bottom-up varía según la forma en que se evalúa y las medidas empleadas.

Por otro lado, hay quienes sostienen que habría elementos comunes que subyacerían a ambas (comprensión y vocabulario). Esto puede vincularse con el hecho de que el aprendizaje de vocabulario suela darse en contexto por lo cual, las dificultades en la comprensión de un texto influirán en la adquisición de nuevos conceptos. Un estudio de Oakhill et al. (2004) que buscaba comparar el rendimiento de chicos pertenecientes a cuatro grupos (buen vocabulario y mala comprensión, buen vocabulario y comprensión, mal vocabulario y buena comprensión, mal vocabulario y comprensión) concluyó que el vocabulario previo no resultaba absolutamente determinante para la comprensión del texto. Postularon que la comprensión y el vocabulario se encuentran directamente vinculados dado que las habilidades y procesos subyacentes (memoria de trabajo y realización de inferencias) son comunes.

En línea con esto, Perfetti (2010) postula una relación bidireccional entre el vocabulario y la comprensión. El conocimiento acerca del significado de las palabras resulta crucial para la comprensión, posibilita al lector la incorporación de nuevos significados a su léxico y son estos significados los que le permiten comprender los textos donde se encuentran dichas palabras (Perfetti 2010 en Mckeown y Kuncan 2010).

Diversos autores (Mar Mateos et al., 1995; Hernández Martín, 1996) trabajan sobre los elementos textuales que permiten el aprendizaje del vocabulario de acuerdo con dos tipos de claves: claves contextuales (indicios propios del texto que permiten comprender el significado de una palabra); claves internas (vinculadas con la estructura interna de la palabra y asociadas con la morfología).

Según plantean del Mar Mateos et al. (1995), para poder inferir el significado de una palabra en contexto se emplean diversas claves contextuales (temporales, espaciales, etc.) que permiten entender características sobre la palabra en tanto tal y sobre su significado o referente. Sin embargo, las posibilidades de emplear estas claves dependerán de factores asociados con el texto. No será igual de viable reconocer el significado de una palabra utilizada reiteradas veces en un

contexto donde la mayoría de los términos son familiares, que en otro donde se emplea una única vez y en una secuencia de palabras desconocidas.

Hernández Martín (1996) sostiene que para la verdadera incorporación de una palabra al vocabulario una persona debe poder emplearla correctamente y -retomando los trabajos de Cooper de 1990- postula la existencia de cuatro claves contextuales. La primera es la definición directa, cuando se explicita el significado. Las otras tres claves son las yuxtaposiciones, los sinónimos/antónimos y las frases adyacentes. En estas, contrario a lo que ocurre en la definición, habría un componente inferencial. Nuevamente, las posibilidades de usar dichas claves dependen de la estructuración de los textos y de su disposición.

En el marco de las claves internas, del Mar Mateos et al. (1995) explican que para aprehender el significado de una palabra, las personas también pueden emplear información vinculada con los morfemas que la componen. Esto mismo es planteado por Nagy (1988) quien, en su estudio sobre la enseñanza del vocabulario, señala que, pese a sus limitaciones, para favorecer las posibilidades de aprendizaje independiente se deberá brindar herramientas para un análisis estructural y el empleo de claves contextuales. Hernández Martín denomina a este trabajo sobre la morfología “análisis estructural”, permite una “descomposición” consciente del significado. Las cuestiones vinculadas con el análisis morfológico suponen un trabajo metacognitivo.

Si bien este conocimiento metacognitivo resulta importante, no supone una efectividad absoluta y requiere necesariamente de un trabajo con el contexto. Esto se debe, primeramente a que si la base de una palabra resulta desconocida sería muy difícil derivar su valor semántico por medio de estrategias morfológicas y, en segundo lugar, a la polisemia y los usos metafóricos o irónicos que no pueden ser aprehendidos fuera de contexto.

Estudios recientes como el de Salvador Mata et al. de 2007 han demostrado que dentro de las habilidades lingüísticas una de las que mayor correlación presenta con la comprensión de textos es el dominio de un léxico amplio. De esta manera, la intervención en esta habilidad debería resultar beneficiosa para la comprensión de textos en general. El abordaje de esta labor tanto hacia el interior de la palabra como con el contexto de aparición ha demostrado favorecer no solo el acceso al vocabulario sino también las habilidades de comprensión de textos.

Programas de intervención psicolingüística

De cara a la intervención, se han propuesto distintos modelos para mejorar las distintas habilidades lingüísticas. Pazzaglia y Rizzato (2001) sistematizaron las distintas propuestas de intervención en comprensión lectora en tres “tipos” distintos. El primero, definido como cognitivo, focaliza en la explicación de estrategias específicas. El segundo complementa la enseñanza de estrategias con un trabajo sobre las competencias cognitivas y metacognitivas asociadas con la comprensión de textos. Por último, el tercero adiciona a la propuesta del grupo

anterior un abordaje a partir de elementos motivacionales y propios del aprendizaje. El estudio realizado demostró que los programas más efectivos eran los del segundo grupo.

El trabajo metacognitivo promueve la reflexión sobre la tarea facilitando la cabal comprensión de la lectura y de las estrategias que pueden ser elegidas. Cornodi, et al. (2001), retomando el trabajo de Paris, Cross y Lipson en 1984, plantean la existencia de tres niveles de conciencia metacognitiva: una declarativa que implica el saber de la existencia de una estrategia determinada; una procedural vinculada con saber cómo aplicarla; y una condicional que supone saber cuándo emplear dicha estrategia.

Las intervenciones deben abordar no solo la presentación de distintas estrategias de comprensión sino suponer un trabajo hasta su interiorización llegando al punto no solo reconocer que existe sino también comprender cómo y cuándo aplicarlas. En el trabajo con el léxico esto supone el acercamiento a estrategias contextuales y morfológicas para el desciframiento del significado de las palabras y el entendimiento de cuándo y cómo hacer uso de estas.

Propuesta de intervención en semántica léxica

Se conformó un programa de intervención destinado a alumnos de los tres primeros años de la escuela secundaria como un espacio adicional al trabajo en clase. Se elaboraron doce sesiones de intervención de una hora de trabajo grupal. La extensión de la totalidad del programa es de tres meses y medio con una sesión por semana y dos instancias de evaluación.

A fin de poder medir el impacto del programa se debe emplear una instancia de evaluación previa y una posterior, así como un grupo control. Por ello, se propone el empleo de uno de los *screenings* y el test específico del área semántica léxica elaborados en el marco del *Programa Leer para comprender* (Abusamra et al., 2011).

Para la evaluación de la intervención cada curso se dividirá en dos. Se trabajará con uno solo de ellos y el segundo grupo funcionará como control a fin de corroborar que las modificaciones en el desempeño sean producto del trabajo realizado. Una vez realizada la segunda evaluación se realizará la intervención con el grupo control para no beneficiar ni perjudicar a ningún grupo.

Diseño de las intervenciones

Las intervenciones fueron elaboradas sobre la base de un trabajo en habilidades cognitivas como metacognitivas siguiendo el modelo propuesto por el *Programa Leer para comprender* (Abusamra et al., 2011) del cual se sustrajeron prácticas para la elaboración de las intervenciones, cada una se encuentra dividida en tres instancias de trabajo. El objetivo del programa es fortalecer la capacidad de reconocer el significado de palabras y expresiones desconocidas así como también poder asignar el significado adecuado al contexto en el cual se

encuentran.

La primera de las tres instancias de trabajo es una actividad grupal de reflexión metalingüística donde, a partir de un estímulo, deberán responder a consignas enfocadas a que expliciten sus propias estrategias de comprensión. Se estima para esta sección una duración de quince minutos:

1. Lean el siguiente poema que fue encontrado en un patio y traten de hacer un identikit de “ella” para poder entregarle el escrito:

Ella tiene los labios
color de rubí
y ojos de mar
una silueta de arenas
y una piel de porcelana
nublan mi pensar.
Tiene dientes de perlas
y aroma a rosas.
Su cabellera me enloquece
con sus risos de oro.
Ella, ella, ella
Ella sería tan perfecta
sino fuera
porque cuando habla
tiene voz de chicharra.

2. Pudieron armar el identikit ¿en qué elementos se basaron? ¿Recuerdan alguna canción que use metáforas para describir a una persona?

En la siguiente etapa, en parejas realizarán una actividad de comprensión-lectora guiada para que recurran nuevamente a la estrategia trabajada. Una vez finalizados los treinta minutos asignados a la tarea, se realizará la puesta en común:

1. En grupos lean las siguientes letras de Divididos:

Ala Delta

Una chica en el cielo
vive en mi océano salvaje;
una radio que se cae
mientras duermen pájaros acá
una radio en el mar,
una chica en el cielo todo el
tiempo
puedo ver pero no sé,
todo está muy rápido acá.
y los pibes remontaban barriletes,
y la virgen paso haciendo ala
delta.
Todo está muy fácil

Qué ves

El wawa de Troilo no quiere
arrancar
falta envido y truco,
chiste nacional
"Estamos en vena", grita el
mayoral
y pagás el vale un día después.
¿Qué ves? ¿Qué ves cuando me
ves?
Cuando la mentira es la verdad.
La prensa de Dios lleva poster
central,
el bien y el mal definen por penal

si tenés tu propio cielo.
nada está muy cerca,
nada que yo necesite.

fia "la chapita ´ porrón en palomar
cruzando la vía pa ´ poderla pasar.
¿Qué ves? ¿Qué ves cuando me
ves?
Cuando la mentira es la verdad

2. Respondan

¿Qué significa “una chica en el cielo” en esta canción?

- Que murió
- Que es inalcanzable
- Que está lejos

¿Qué significa que “la prensa de Dios lleva poster central” en esta canción?

- Que el mensaje religioso es el que más se promociona
- Que la iglesia tiene manejo sobre los medios de comunicación
- Que Dios transmite su mensaje mediante la prensa

Para finalizar, se les pedirá que, en quince minutos, respondan a una consigna de producción teniendo presentes las estrategias trabajadas para una mayor interiorización y reflexión acerca de cómo y cuándo hacer uso de ella.

En grupos usen metáforas para describir cuestiones o elementos de la vida cotidiana y transmitir lo que representan para ustedes:

- El recreo
- La hora de informática
- La salida del sábado
- La tarde del domingo
- La escuela
- Una cena familiar

A fin de poder abarcar la amplia diversidad de aspectos englobados bajo la categoría de semántica léxica, el programa encara separadamente tanto un trabajo sobre elementos morfológicos como de elementos contextuales para la comprensión de palabras desconocidas. El esquema propuesto supone un desarrollo progresivo que se inicia con un abordaje de los elementos más formales para concluir con un trabajo sobre metáforas y significado no literal.

Conclusiones

La comprensión de textos resulta una habilidad fundamental para el desarrollo de las personas tanto a nivel cognitivo como social. Esto hace que sea cada vez más importante entender cuáles son los factores involucrados en esta tarea tan compleja y en qué medida influyen a fin de poder favorecer un mejor desarrollo de esta habilidad.

El modelo de evaluación propuesto por Cornoldi et al. (2003) permite analizar de manera desagregada el rendimiento de las personas en los distintos

componentes involucrados en la comprensión de textos. De esta manera, se beneficia el trabajo pormenorizado en habilidades discretas y susceptibles de ser individualizadas en cada sujeto.

El área de semántica léxica (Abusamra et al., 2010) permite evaluar la forma en que se accede al significado de las palabras cuando se busca comprender un texto. La importancia de las habilidades léxicas para la comprensión es un axioma compartido por la mayoría de los teóricos por lo que resulta indispensable poder evaluarlo aisladamente.

Sin embargo, si bien, hay consenso en torno a que el vocabulario resulta crucial a la hora de comprender un texto, este consenso no se alcanza al momento de determinar la forma en que incide. Como hemos visto, hay quienes suponen una relación absolutamente directa y unidireccional donde si no se comprende el vocabulario no se comprenderá el texto. Por otro lado, se encuentran quienes suponen que la correlación entre vocabulario y comprensión se debe a que la posibilidad de adquirir nuevos significados en contextos y de comprender se fundan en los mismos procesos y habilidades con lo cual la falencia principal no estaría en una u otra sino en las habilidades comunes.

Por ello, al momento de plantear un programa de intervención para esta área se ha tenido en cuenta no solo un trabajo sobre estrategias de comprensión sino también un abordaje cognitivo y metacognitivo. Teniendo en cuenta que para esta área resulta crucial tanto el entrenamiento de un conocimiento metalingüístico para la realización de un análisis estructural de las palabras como un trabajo sobre las claves contextuales que permitan inferirlo del texto, el programa trabaja con ambos tipos de saberes.

Es un desafío a futuro poner a prueba este programa de intervención y medir el impacto del trabajo sobre esta área a fin de poder evaluar no solo el desempeño de la propuesta sino también la forma en que el trabajo sobre la semántica léxica repercute en las habilidades de comprensión lectora.

Bibliografía

- ABUSAMRA, FERRERES, RAITER, DE BENI, CORNOLDI (2010): *Leer para comprender TLC*, Buenos Aires, Paidós.
- ABUSAMRA, CASAJÚS, FERRERES, RAITER, DE BENI, CORNOLDI (2011): *Programa Leer para Comprender. Desarrollo de la comprensión de textos*. Buenos Aires, Paidós.
- CAIN, OAKHILL Y ELBRO (2003): “The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without languages comprehension difficulties” UK, Cambridge University Press, *Child language* 30, p 681–694.
- CAIN, OAKHILL y LEMMON (2003): “Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context: The Influence of Reading Comprehension, vocabulary Knowledge and Memory Capacity” UK, Cambridge University Press, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 24, N° 4, p 671–681.
- CALVO, M. G. (2004): “relative contribution of vocabulary knowledge and working memory span to elaborate inferences in Reading”, *Learning and Individual Differences*.
- CHOMSKY, N. (1988): *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua I*. Madrid: Visor
- CORNOLDI, C., DE BENI, R., PALLADINO, P., PAZZAGLIA, F. LETTORI che non capiscono. In G. DI STEFANO, R. VIANELLO (2001): “Psicologia dello sviluppo e problemi educativi. Studi e ricerche in onore di Guido Petter”, Firenze: Giunti.
- CUTTING y SACARBOROUGH (2006): “Prediction of Reading Comprehension: Relative Contribution of Word Recognition, Language Proficiency and Other Cognitive Skills Can Depend on How Comprehension is Measure”, UK, Routledge.
- DURO, A (1992): “La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos: Kintsch et al. vs Sandfort y Garrete” disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122599> [Consulta: 14 de septiembre de 2015]
- DEL MAR MATEOS y ALONSO, (1995): “Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación” disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48382> [Consulta: 14 de septiembre de 2015]
- FODOR, J. A. (1985): *La modularidad de la mente: Un ensayo sobre la psicología de las facultades*, Madrid, Ediciones Morata.

- HERNÁNDEZ MARTÍN, A (1996): “El papel del vocabulario en la enseñanza de la comprensión lectora y composición escrita”, disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69248/1/El_papel_del_vocabulario_en_la_ensenanza.pdf [Consulta: 14 de septiembre de 2015]
- MARTÍNEZ SOLÍS, M.C. (2011): “El procesamiento multinivel del texto escrito: ¿un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?” disponible en http://www.oei.es/fomentolectura/procesamiento_multinivel_texto_escrito_martinez.pdf [Consulta: 14 de septiembre de 2015]
- MENEGHETTI, CARRETTI, ABUSAMRA, DE BENI, R. y CORNOLDI (2009): El mejoramiento de la comprensión de textos desde una perspectiva componencial. *Revista Ciencias Psicológicas*, III (2): 185–192.
- MUÑOZ, C y M-A, SCHELSTRAETE, (2008): “Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste?” disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2384Valenzuela.pdf> [Consulta: 14 de septiembre de 2015]
- NAGY, W (1988): “Vocabulary instruction and reading comprehension” en *Technical Report No. 431*, University of Illinois at Urbana–Champaign, disponible en https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17756/ctrstreadtechrepv01988i00431_opt.pdf?sequence=1_ [Consulta: 14 de septiembre de 2015]
- PERFETTI (2010): “Decoding, vocabulary and comprehension: the golden triangle of Reading skill” en Mckeown y Kuncan (2010) *Bringing Reading Research to Life*, New York, The Guildford Press, p 291–303 disponible en: <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Decoding%20Beck%20festschrift%20chapt.pdf> [Consulta: 14 de septiembre de 2015]
- SALVADOR MATA, GALLEGO y MIERES (2007): “Habilidades lingüísticas y comprensión lectora: una investigación empírica” disponible en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2533523.pdf> [Consulta: 14 de septiembre de 2015]
- SAUX, GI. (2012): “Comprensión de Textos, Inferencias y Modularidad Funcional” disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/184/18429252003.pdf> [Consulta: 14 de septiembre de 2015]