

ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA RETÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE 3º DE PRIMARIA Y DE LOS RECURSOS RETÓRICOS DE SUS LIBROS DE TEXTO¹

ANALYSIS OF THIRD GRADERS' RHETORICAL COMPETENCE AND THEIR TEXTBOOKS' RHETORICAL DEVICES

J. RICARDO GARCÍA

Universidad de Salamanca (España)

jrgarcia@usal.es

<https://orcid.org/0000-0003-1421-4571>

ISABEL CAÑEDO

Universidad de Salamanca (España)

icado@usal.es

<https://orcid.org/0000-0002-8355-9285>

JUDIT GARCÍA-MARTÍN

Universidad de Salamanca (España)

jgarm@usal.es

<https://orcid.org/0000-0003-2255-9633>

EMILIO SÁNCHEZ

Universidad de Salamanca (España)

esanchez@usal.es

<https://orcid.org/0000-0001-8157-9824>

RESUMEN

Este artículo presenta dos estudios complementarios. En el primero se evalúa la competencia retórica de 109 estudiantes de 3º de Primaria: su capacidad para interpretar y usar recursos retóricos propios del lenguaje académico, como anáforas conceptuales, señales de organización y refutaciones. Los resultados indican que su competencia retórica

¹Durante la realización de los estudios presentados en este artículo y su redacción, los autores han contado con la financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España (PID2019-104537GB-I00 y PID2023-147732NB-I00).

es baja. En el segundo estudio se analiza la presencia de esos recursos en los textos de “Ciencias Naturales” y “Ciencias Sociales” utilizados por esos mismos estudiantes en 2º y 3º de Primaria. El análisis muestra que entre 2º y 3º el número de recursos se incrementa, de tal modo que la mayoría de los textos de 3º posee una o más anáforas conceptuales y una o más señales de organización. El contraste entre ambos estudios sugiere un posible desequilibrio entre las competencias de los lectores de 3º de Primaria y las exigencias de sus libros de texto.

Palabras clave: anáforas conceptuales, competencia retórica, comprensión lectora, refutaciones, señales de organización, textos expositivos.

ABSTRACT

Two complementary studies are presented. The first study aimed to evaluate the ability of 109 3rd-graders to interpret and use some rhetorical devices typical of academic language (rhetorical competence) like conceptual anaphors, organizational signals, and refutations. They solved tasks with these three types of rhetorical devices. The results indicate that students have low rhetorical competence. The second study aimed to analyze the presence of the same rhetorical devices in the “Natural Sciences” and “Social Sciences” textbooks read by those same students in 2nd and 3rd grade. The analysis shows that, between 2nd and 3rd grade, the number of devices increases, in such a way that most of the 3rd-grade texts have one or more conceptual anaphors and one or more organizational signals. The contrast between both studies suggests an imbalance between the skills of 3rd-grade readers and the demands of their textbooks.

Key words: conceptual anaphors, expository texts, reading comprehension, organizational signals, rhetorical competence, refutations.

Recibido: 19/06/2024 Aceptado: 12/11/2024

INTRODUCCIÓN

Los libros de texto son una de las principales herramientas para la enseñanza de contenidos disciplinares. Estos libros contienen textos expositivos que aumentan su presencia en los años centrales de la Educación Primaria (Best et al., 2008), por lo que cabe plantearse si, en ese momento, los estudiantes pueden aprender con ellos. Para responder a esta pregunta, hemos realizado dos estudios. En el primero evaluamos la competencia retórica de 109 estudiantes de 3º de Primaria. Esta competencia es necesaria para aprender de los textos expositivos, pues es la capacidad para detectar, interpretar y seguir las instrucciones de procesamiento que contienen ciertos recursos retóricos propios del lenguaje académico (Sánchez et

al., 2020; Uccelli et al., 2015a,b), como anáforas conceptuales (ej., “esta acción”), señales de organización (ej., “la primera causa”) y refutaciones (ej., “es posible pensar que..., pero...”). En el segundo estudio analizamos los textos que los estudiantes del primer estudio encontraban en sus libros de 2º y 3º de “Ciencias Sociales” y “Ciencias Naturales” para cuantificar la presencia en esos textos de los mismos recursos cuyo conocimiento evaluamos en el primer estudio.

Esta doble mirada permite responder a un tercer objetivo: valorar el ajuste entre, por un lado, el conocimiento que tienen los estudiantes de los recursos retóricos y, por otro, los recursos retóricos de sus libros de texto. Con ello, podremos examinar si hay un equilibrio y si las competencias de los lectores se ven influidas por los textos que estudian. Esto tiene un interés teórico (entender mejor el reto de ser un lector competente) y práctico (anticipar las ayudas que necesitan los estudiantes y seleccionar o diseñar materiales).

Recursos retóricos

Los textos académicos expositivos (los que transmiten contenidos disciplinares) contienen información desconocida, y a veces contraintuitiva, organizada de manera compleja (Sinatra & Broughton, 2011), lo que plantea a los lectores exigencias distintas a las de los textos narrativos. Entre otras, el lector debe ser estratégico y, por ejemplo, preguntarse qué pensaba sobre lo que está leyendo o cómo puede relacionar las ideas del texto (McNamara, 2007).

Un apoyo para poner en marcha esas estrategias son los recursos retóricos textuales, entendidos aquí como claves objetivas que informan sobre cuándo usar una determinada estrategia (Graesser, 2007). Por ejemplo, “Una segunda causa...” podría activar la “estrategia estructural”: la identificación de la superestructura del texto para, apoyándose en ella, seleccionar y organizar la información importante (Meyer et al., 1980). Los recursos retóricos son, por tanto, elementos meta-textuales o meta-discursivos referidos al texto en sí mismo y a su interacción con el lector, reflejando las intenciones del autor (Hyland, 2017; Lemarié et al., 2008).

Los recursos retóricos que nos interesan son característicos del lenguaje académico (Uccelli et al., 2015a,b) y promueven tres procesos vitales para la comprensión (McNamara & Magliano, 2009): conectar ideas linealmente (al mismo nivel jerárquico), organizar de manera lógica la información importante, e integrar la información del texto con los conocimientos del lector.

En primer lugar, los recursos que conectan linealmente las ideas garantizan la cohesión textual (Cain, 2003), como las anáforas, que indican al lector que una idea debe conectarse con información ya mencionada (Givón, 1992; Ibáñez et al., 2015). Existen distintos tipos de anáforas (Hernández, 2018; Montanero et al., 2022), pero las que son características del lenguaje académico son las conceptuales (Phillips Galloway & Uccelli, 2019; Uccelli et al., 2015a,b): habitualmente, un

adjetivo demostrativo más un hiperónimo que encapsula el significado de algún fragmento previo del texto (ej., “este proceso”, “este fenómeno”)².

En segundo lugar, los recursos que facilitan la organización lógica de la información importante, como las señales de organización, confieren a los textos coherencia global: esclarecen su superestructura (Cain, 2003; Meyer et al., 1980). Cada superestructura posee señales de organización específicas (Barr et al., 2019; Meyer et al., 1980; Phillips Galloway & Uccelli, 2019): hay señales descriptivas (ej., “una característica”), secuenciales (ej., “el primer paso”), comparativas (ej., “una diferencia”), causales (ej., “hay varios factores”), de problema-solución (ej., “una primera solución”), argumentativas (ej., “varios motivos”)... Las señales de organización podrían considerarse un caso particular de conectores, pues estos también establecen relaciones lógicas (Meneses et al., 2024). Pero las señales de organización establecen relaciones estructurales (Rosado et al., 2021), cuando los conectores pueden relacionar sólo dos ideas contiguas o elementos de una misma oración.

En tercer lugar, hay recursos destinados a activar lo que el lector sabe o cree para integrarlo con la información textual. De ellos, nos interesan las refutaciones (ej., “es posible pensar que..., pero...”), pues sugieren al lector la posibilidad de tener conocimientos erróneos o incompletos que el texto corregirá o completará (van den Broek & Kendeou, 2008). Es decir, las refutaciones promueven tanto el aprendizaje a partir de un texto como la actividad metacognitiva del lector (Prinz et al., 2018). Adicionalmente, una refutación ayuda a captar la intención del texto y procesarlo como un todo, lo que es importante en los textos expositivos, pues sus ideas pueden quedar poco interconectadas en la representación mental del lector (Clinton et al., 2020). Distinguiremos entre refutaciones que interpelan directamente al lector (ej., “puede que pienses que...; pero”) y refutaciones indirectas (ej., “es común pensar que...; pero...”).

Todos estos recursos suelen mejorar el procesamiento textual y los resultados de la lectura (van den Broek & Kendeou, 2008; Vidal-Abarca et al., 2000). Pero también pueden ser ineficaces o perjudiciales (Strohmaier et al., 2023), pues su efecto depende de distintas variables. Una de ellas es la competencia retórica de los lectores.

Competencia retórica en Educación Primaria

En este estudio asumimos que la competencia retórica es la capacidad para detectar los recursos retóricos, interpretar sus instrucciones y transformarlas en metas que

²Montanero et al. (2022) distinguen diferentes tipos de anáforas conceptuales. El que acabamos de describir se corresponde con lo que denominan “anáforas conceptuales con encapsuladores no equivalentes”. Para facilitar la lectura, usaremos aquí la expresión abreviada “anáfora conceptual” al referirnos a ellas.

dirijan la lectura (Sánchez et al., 2020). Es una competencia importante para la comprensión lectora (Crosson & Lesaux, 2013; Sánchez & García, 2009; Uccelli et al., 2015a,b; Welie et al., 2017) que se incrementa durante la escolarización (García et al., 2019) y modera el efecto de los recursos retóricos (es decir, sólo los estudiantes sensibles a ellos pueden beneficiarse de su presencia: Brooks et al., 1983; Sánchez et al., 2020).

Dado lo anterior, en el Estudio 1 examinamos la competencia retórica de una muestra de estudiantes de 3º de Primaria (9-10 años); en concreto, su conocimiento de anáforas conceptuales, señales de organización y refutaciones. Con respecto a las anáforas conceptuales, algunos estudios han mostrado que los estudiantes de 3º y 4º de Primaria tienen un conocimiento medio (García et al., 2019; Meneses et al., 2017; Uccelli et al., 2015a,b), pero no han valorado (pues no formaba parte de sus objetivos) la presencia de anáforas conceptuales en los libros que esos mismos estudiantes leen, para estimar en qué grado necesitan ese conocimiento. Esto último también puede decirse de los estudios que han evaluado el conocimiento de los dos recursos siguientes³.

En segundo lugar, contamos con evidencias de que los estudiantes de 3º interpretan las señales de organización con un éxito similar a como interpretan las anáforas conceptuales (García et al., 2019); pero estos precedentes no han investigado el conocimiento de cada tipo de señal de organización. Por otro lado, algunos estudios han analizado la comprensión de textos con distintas superestructuras (Englert & Hiebert, 1984; Richgels et al., 1987) o el conocimiento de diferentes conectores (Meneses et al., 2024) que, como ya indicamos, pueden tener funciones similares, pero no idénticas a las señales de organización. Por lo tanto, estos estudios no se han centrado directamente en las señales de organización. Además, conducen a conclusiones distintas. Así, los trabajos de Englert y Hiebert (1984) y de Richgels et al. (1987) muestran que, para los estudiantes de los últimos cursos de Primaria, los textos secuenciales son más asequibles que las descripciones y comparaciones, y las comparaciones más que los textos causales; mientras que los datos de Meneses et al. (2024) indican que los estudiantes de 4º de Primaria tienen un nivel medio de conocimiento de los conectores causales (ej., “ya que”) y adversativos (ej., “sin embargo”).

Finalmente, sabemos que los estudiantes de 3º tienen más dificultades para interpretar las refutaciones que los otros dos tipos de recursos (García et al., 2019), pero que los de 5º y 6º aprenden más al leer textos con refutaciones que sin ellas (Diakidoy et al., 2003; Mason et al., 2008). Sin embargo, estas investigaciones no han diferenciado entre el procesamiento de refutaciones directas e indirectas.

³Una excepción entre los trabajos que hemos revisado es el de Meneses et al. (2024), que también compara el conocimiento de los lectores con los recursos retóricos a los que se exponen; pero su objeto de estudio son los conectores.

En resumen, consideramos que evaluar la competencia retórica de un grupo de estudiantes de 3º de Primaria serviría para extender lo que sabemos sobre esta competencia en un grupo de edad que se encuentra en un momento especialmente importante para el desarrollo de su capacidad lectora.

Los recursos retóricos en los textos de los libros escolares

Kooiker-den Boer et al. (2023) analizaron los libros de “Ciencias” de 3º a 6º de siete editoriales, identificando si poseían estructura comparativa, causal, secuencial, o de problema-solución (o una combinación de ellas). En torno a la mitad de los párrafos del corpus tenían alguna organización clara, pero pocos textos, independientemente del curso, estaban globalmente organizados (35%). Entre ellos, la estructura secuencial era la más frecuente (42%), seguida de problema-solución (26%), causal (16%) y comparativa (16%). Sin embargo, este análisis no contemplaba las señales de organización ni otros recursos retóricos.

Por otro lado, Meneses et al. (2024) analizaron los conectores de 16 libros de texto de “Ciencias Sociales” y “Ciencias Naturales” de ocho cursos. Como ya se ha indicado, algunos conectores establecen relaciones lógicas similares a las de las señales de organización, como los conectores consecutivos, causales, adversativos y temporales. De acuerdo con este análisis, algunos de los conectores pertenecientes a estas cuatro categorías tienen en 2º y 3º una frecuencia de aparición alta o relativamente alta (su frecuencia, al compararla con un total de 120 conectores, se sitúa en los dos cuartiles superiores). No obstante, Rojas et al. (2020), tras analizar 60 textos de 8º de “Lenguaje y Comunicación”, encontraron más marcadores aditivos que temporales y causales.

Finalmente, algunos estudios aportan información específica sobre la presencia de los recursos retóricos que nos interesan; pero en materiales de Secundaria (García et al., 2018; Montanero et al., 2022). Según estos trabajos, la frecuencia de aparición de las anáforas conceptuales es de 6.31 por cada 1000 palabras (.9 por texto) y la de las señales de organización es de 7.11 (1.1 por texto). En el corpus de estos trabajos no se encontraron refutaciones.

Por lo tanto, aunque el análisis de los libros escolares proporciona información interesante sobre su complejidad, desconocemos la frecuencia con la que los estudiantes de 3º de Primaria encuentran en ellos anáforas conceptuales, señales de organización y refutaciones. Conocer la frecuencia de estos recursos permitirá valorar la necesidad de la competencia retórica a esta edad y estimar si los libros de texto son una oportunidad para desarrollarla, pues los trabajos de Zufferey et al. (2022) y Meneses et al. (2024) sugieren una relación entre la frecuencia de los recursos retóricos (en su caso, diferentes tipos de conectores) y el grado en el que los lectores los dominan.

ESTUDIO 1

Objetivos e hipótesis

El objetivo general del primer estudio fue evaluar la competencia retórica de 109 estudiantes de 3º de Primaria. Sus objetivos específicos (Os) e hipótesis (Hs) fueron los siguientes:

O1) Analizar y comparar el conocimiento de anáforas conceptuales, señales de organización y refutaciones. Tomando como referencia los precedentes revisados (García et al., 2019; Meneses et al., 2017; Uccelli et al., 2015a,b), nuestra hipótesis era que tendrían una competencia retórica media/baja (H1.1), especialmente, para interpretar refutaciones (H1.2), dado que exigen al lector tomar conciencia de sus procesos y contenidos mentales (Prinz et al., 2018).

O2) Evaluar la sensibilidad a cinco tipos de señales de organización: comparativas, argumentativas, causales, secuenciales y de problema-solución. De acuerdo con los estudios de Englert y Hiebert (1984) y de Richgels et al. (1987), esperábamos que las señales secuenciales se siguieran mejor que las comparativas (H2.1) y éstas mejor que las causales y de problema-solución (H2.2). No conocemos ningún trabajo con señales/estructuras argumentativas, aunque, dada su ubicuidad en el ámbito académico (Barr et al., 2019; Phillips Galloway & Uccelli, 2019), esperábamos que fueran fáciles de procesar (H2.3).

O3) Explorar si nuestros participantes interpretaban con la misma facilidad las refutaciones directas (ej. “puede que pienses...”) e indirectas (ej. “es común pensar...”). Las refutaciones directas, al dirigirse al lector, podrían resultar más fáciles de procesar que las indirectas (H3); sin embargo, al no haber encontrado ningún estudio que establezca esta distinción y explore sus consecuencias para los lectores, este objetivo tiene un carácter esencialmente exploratorio.

Participantes

Evaluamos a 109 estudiantes de 3º de Primaria de tres cursos escolares (2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017) de un centro concertado de la capital de Salamanca (España)⁴. Esta muestra era un subgrupo aleatorio del total de 171 estudiantes de 3º matriculados en esos años. Su lengua materna era el castellano o lo dominaban adecuadamente.

Variables e instrumentos

Empleamos tres escalas de competencia retórica: una con anáforas conceptuales (cinco ítems), otra con señales de organización (cinco ítems) y otra con refutaciones

⁴El 34% formaron parte de la muestra de 3º de un estudio previo (García et al., 2019), pero los análisis y resultados que mostramos aquí difieren del estudio anterior.

(cuatro ítems). Los ítems contenían micro textos en los que se controló la frecuencia de las palabras para que fueran conocidas por estudiantes de 3º. Cada respuesta fue valorada con 0 o 1 punto. De cada escala empleamos dos versiones paralelas con los mismos recursos retóricos, estructura, tipo de contenido y número de palabras. Así, aunque cada estudiante resolvió 14 ítems, utilizamos un total de 28.

Escala con anáforas conceptuales

Esta escala contenía micro textos con dos oraciones de contenido y dos proposiciones cada una más una oración de cierre precedida por una anáfora conceptual (ej., “Este hecho”) que encapsulaba las cuatro proposiciones de las oraciones de contenido (véase la Tabla I). Los estudiantes debían leer el micro texto y escribir la respuesta a una pregunta diseñada para evaluar si habían captado el antecedente de la anáfora conceptual (las proposiciones de las oraciones de contenido). Para obtener 1 punto, los estudiantes debían responder combinando al menos dos de las proposiciones de contenido o generando una expresión que aglutinase la información de los antecedentes. La correlación entre las puntuaciones de dos jueces independientes al corregir las respuestas de 20 participantes elegidos al azar fue de .87. La fiabilidad (Alfa de Cronbach) para la muestra de este estudio fue de .71 para las dos versiones de la escala utilizadas.

Escala con señales de organización

Como puede verse en la Tabla I, los micro textos de esta escala estaban formados por una oración introductoria, una oración con una señal de organización global (ej., “por varias causas”) y una oración con una señal de organización local (ej., “Una de las causas”). Cada ítem mostraba una organización diferente en función de la información anticipada por las señales de organización: comparativa (se anticipaban diferencias), argumentativa (se anticipaban motivos), causal (se anticipaban causas), secuencial (se anticipaban pasos) o problema/solución (se anticipaban soluciones)⁵. Los estudiantes debían escribir una breve continuación para cada ítem. Se les otorgaba 1 punto si el contenido de esta continuación revelaba que habían captado la organización del micro texto desvelada por las señales de organización (si, por ejemplo, continuaban el texto causal describiendo otra causa). La correlación entre las puntuaciones de dos jueces independientes al corregir las respuestas de 20 participantes elegidos al azar fue de .81. La fiabilidad (Alfa de Cronbach) para la muestra de este estudio fue de .67 y .52 para las dos versiones de la escala utilizadas. El hecho de que el índice de fiabilidad no sea más alto podría deberse a que la escala evalúa el conocimiento de señales de organización de distinto tipo.

⁵No incluimos ningún ítem con señales descriptivas, puesto que la estructura descriptiva se considera más cercana a una colección de ideas que a una organización jerárquica (Kooiker-den Boer et al., 2023).

Escala con refutaciones

La tercera escala contenía micro textos con una oración introductoria, una oración de contenido y una oración con dos partes: la primera contenía una creencia errónea y la segunda la refutaba a la vez que anticipaba el tema de un hipotético texto argumentando a favor de la creencia correcta (véase la Tabla I). Los estudiantes debían escribir de qué creían que seguiría hablando el texto (sólo el tema) o, dicho de otro modo, cuál sería la intención (meta) del mismo. Se les concedía 1 punto si la respuesta reflejaba que habían entendido que el autor atribuía una idea errónea al lector y su intención era tratar de corregirla. Dos ítems contenían refutaciones directas (dirigidas al lector: “puede que pienses que...; pero”, “tal vez creas que...; sin embargo”) y dos ítems refutaciones indirectas (no dirigidas al lector: “es común pensar que...; pero...”, “la gente piensa que...; sin embargo...”). La correlación entre las puntuaciones de dos jueces independientes al corregir las respuestas de 20 participantes elegidos al azar fue de .72. La fiabilidad (Alfa de Cronbach) para la muestra de este estudio y para cada una de las dos versiones de la escala fue de .83 y .67 en el caso de los ítems no dirigidos al lector y de .80 y .85 en el caso de los ítems dirigidos al lector.

Tabla I. Ejemplos de ítems de cada escala.

Escala	Ejemplo de ítem
Escala con anáforas conceptuales	“Mi primo Juan juega en el equipo de baloncesto juvenil de su colegio. Es el número uno del equipo y siempre mete muchas canastas de tres puntos. Este sábado, Juan tiene que estudiar mucho y no podrá jugar el partido con su equipo. Este hecho hará que pierdan el merecido primer puesto”. <i>¿Qué hará que pierdan el merecido primer puesto?</i>
Escala con señales de organización	“En la escuela tenemos que hacer muchos exámenes de cada una de las asignaturas. A veces suspendemos alguno de esos exámenes por varias causas. Una de las causas es que podemos creer que el examen será muy fácil y nos relajamos, y por eso no dedicamos el esfuerzo suficiente a estudiar los temas”. <i>Escribe cómo podría continuar.</i>
Escala con refutaciones	“Las plantas se hallan muy extendidas en todas las regiones de nuestro planeta. Hay plantas que viven en las aguas del océano, otras en la cima de las montañas y otras en viviendas. La gente piensa que las plantas sólo se pueden alimentar de ciertas sustancias del suelo; sin embargo, hay algunas plantas en suelos pobres con formas muy curiosas de obtener alimento”. <i>Sobre qué crees que continuará hablando el texto?</i>

Procedimiento

El consentimiento de los padres fue obtenido a través del colegio. Las dos versiones de cada escala fueron asignadas aleatoriamente. El orden de las tres escalas fue contrabalanceado. Los ítems fueron presentados por ordenador en la sala de informática. Previamente, los estudiantes fueron informados del objetivo del estudio y resolvieron varios ítems de prueba. La sesión duró unos 50 minutos.

Resultados

RENDIMIENTO EN CADA ESCALA

La Figura 1 muestra el porcentaje de participantes con cada puntuación obtenida en cada escala. Muy pocos resolvieron 4 o 5 ítems: en torno al 20% si se considera la escala de anáforas y señales de organización; y menos del 5% en la escala de refutaciones. En las escalas con anáforas y señales de organización la muestra de estudiantes se distribuye de manera similar entre el resto de las puntuaciones (0, 1, 2 o 3), mientras que en la escala con refutaciones el 81.6% no resolvió ninguno o sólo un ítem (es decir, obtuvo 0 o 1 punto). El porcentaje medio de éxito en anáforas y señales de organización fue moderado (43.2% y 44.8% con respecto a la puntuación máxima de 5) y bajo en refutaciones (15% con respecto a la puntuación máxima de 4). La prueba de Friedman sólo mostró diferencias significativas en el porcentaje de éxito entre la escala de refutaciones y las otras dos, $X^2 = 56.917$, $p < .001$.

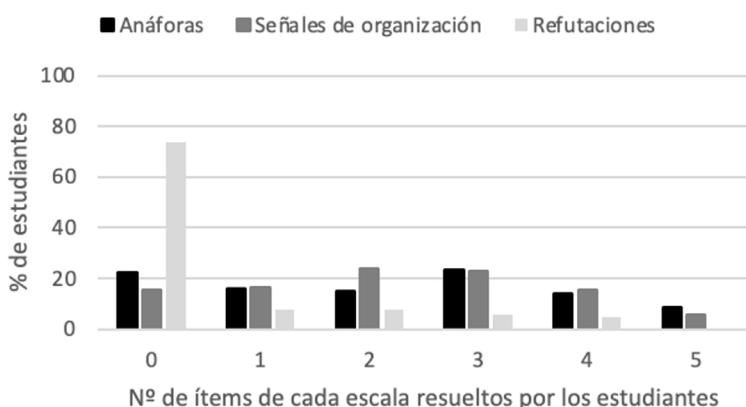


Figura 1. Porcentaje de participantes que resuelven adecuadamente 0, 1, 2, 3, 4 o 5 de los ítems con cada recurso retórico.

RENDIMIENTO EN CADA TIPO DE SEÑAL DE ORGANIZACIÓN

La Figura 2 muestra el porcentaje de participantes que respondieron adecuadamente a los ítems con cada señal de organización. El ítem con señales comparativas fue el más difícil (sólo fue accesible para el 15.1%) y el argumentativo el más fácil (fue resuelto por el 66.4%). Los ítems con señales causales y de problema-solución mostraron una dificultad moderada (55.15% y 53.8%) y el secuencial algo inferior (35.5%). Según la prueba de Friedman ($X^2 = 82.028, p < .001$) y el contraste por pares, el éxito en los ítems comparativo y secuencial fue inferior al éxito en el argumentativo, causal y de problema-solución ($p < .01$); y el éxito en el ítem comparativo fue inferior al éxito en el secuencial ($p < .05$).

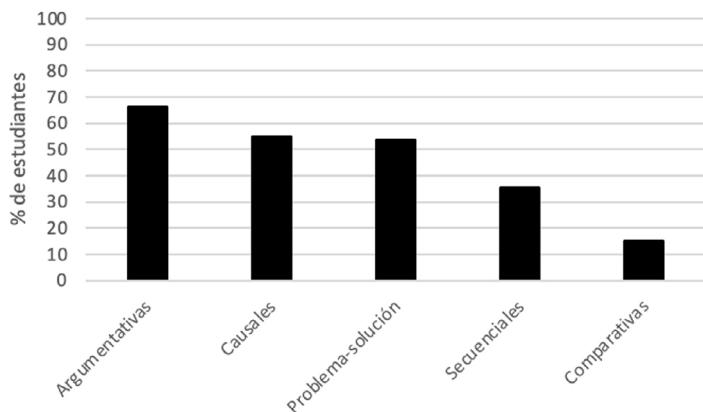


Figura 2. Porcentaje de participantes que resuelven adecuadamente cada tipo de ítem con señales de organización.

RENDIMIENTO EN LAS REFUTACIONES DIRECTAS E INDIRECTAS

La Figura 3 muestra el porcentaje de estudiantes que resolvieron adecuadamente 0, 1 o 2 de las refutaciones directas e indirectas. La mayoría no resolvió ningún ítem. La prueba de Friedman no mostró diferencias significativas al comparar el rendimiento en las refutaciones directas e indirectas, $X^2 = .200, p = .655$.

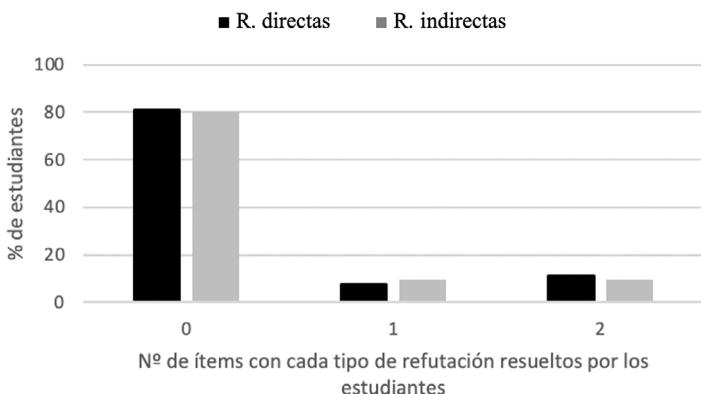


Figura 3. Porcentaje de participantes que resuelven adecuadamente 0, 1 o 2 de los ítems con refutaciones directas e indirectas.

Discusión

Respondiendo al primer objetivo del Estudio 1 (analizar y comparar el conocimiento de cada tipo de recurso retórico), la mayoría de los participantes tienen un nivel de competencia retórica bajo (no resuelven más de 1 ítem de cada escala, de un total de 4 o 5) o medio (sólo resuelven 2 o 3 ítems). Es decir, tal y como anticipábamos (H1.1), a estos estudiantes les cuesta encontrar el referente de las anáforas conceptuales para conectar información, captar la organización textual desvelada por señales de organización y entender cuándo el autor del texto pretende refutar alguna idea del lector. Aun así, confirmando también la segunda hipótesis (H1.2), son más competentes resolviendo tareas con anáforas y señales de organización que con refutaciones. La comparación entre estos datos y los de otros trabajos con estudiantes mayores (Diakidoy et al., 2003; García et al., 2019; Mason et al., 2008; Meneses et al., 2017, 2024; Uccelli et al., 2015a,b) sugiere que la competencia retórica experimenta un crecimiento sustancial entre 3º y 6º de Primaria.

Con respecto al segundo objetivo (evaluar la sensibilidad a las distintas señales de organización), ciertas señales resultaron más sencillas que otras: las argumentativas, causales y de problema-solución se resolvieron mejor que las secuenciales; y estas últimas mejor que las comparativas. La ventaja de las estructuras secuenciales sobre las comparativas confirma la primera hipótesis (H2.1) y también fue documentada por Englert y Hiebert (1984). A su vez, el hecho de que, como también se esperaba (H2.3), los ítems con señales argumentativas fueran de los más

fáciles podría deberse a que el lenguaje académico es, básicamente, argumentativo (Barr et al., 2019; Phillips Galloway & Uccelli, 2019). Lo que no se esperaba (H2.2) es que las estructuras problema-solución estuvieran entre las más sencillas, aunque podría explicarse por el hecho de que los textos narrativos prototípicos tienen esta estructura (Lynch & van den Broek, 2007). Sorprende más que, en contra también de lo esperado (H2.2) y de lo observado por Richgels et al. (1987), los ítems causales se situaran igualmente entre los más fáciles. Esto podría deberse, al menos, a dos factores. Por un lado, el contenido del texto causal empleado por Richgels et al. (1987) era académico (las causas de la aprobación del voto femenino en EEUU), mientras que el de nuestros ítems era cotidiano (véase la Tabla I). Por otro lado, el texto causal de Richgels et al. (1987) no poseía ninguna señal de organización global anticipando la estructura del texto (comenzaba así: “La 19^a enmienda de la constitución de los EEUU dio a las mujeres el derecho a votar”), mientras que nuestros ítems clarificaban su organización desde el principio, al igual que el resto de los textos de Richgels et al. (1987). Por tanto, bajo ciertas condiciones, las estructuras y señales causales podrían ser más fáciles de procesar. De hecho, los estudiantes de Primaria y Secundaria, cuando escriben, emplean frecuentemente algunos conectores causales (Andreev & Uccelli, 2023) y los estudiantes de 4º ya están familiarizados con conectores causales como “ya que” (Meneses et al., 2024). No obstante, otra explicación –que exploraremos en el Estudio 2– podría ser el tipo de señales de organización que nuestros participantes encontraban en sus libros de texto.

Por último, nuestro tercer objetivo era comparar la respuesta a las refutaciones directas e indirectas y esperábamos que las directas fueran más fáciles de interpretar (H3). Sin embargo, los datos indican que ambos tipos de refutaciones fueron igual de difíciles, quizás porque las refutaciones sean tan exigentes para los estudiantes de esta edad que las ventajas de un tipo de refutaciones sobre el otro no tengan aún ninguna repercusión sobre el procesamiento de los lectores.

En conclusión, la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra podría tener dificultades leyendo textos con recursos retóricos como los examinados, aunque ciertos recursos (anáforas conceptuales, así como señales de organización causales, argumentativas y de problema-solución) les resultaron más accesibles que otros (refutaciones, señales de organización secuenciales y señales de organización comparativas). En consecuencia, cabe preguntarse si los recursos retóricos que contienen los libros de texto que estos estudiantes utilizan se ajustan a su perfil de competencia.

ESTUDIO 2

Objetivos e hipótesis

En este estudio identificamos los recursos retóricos que aparecen en los textos de los libros escolares de 2º y 3º de Primaria de “Ciencias Naturales” y “Ciencias Sociales” empleados por los participantes del primer estudio. Los objetivos específicos (Os) e hipótesis (Hs) fueron los siguientes:

O1) Registrar y comparar la frecuencia de aparición de anáforas conceptuales, señales de organización y refutaciones (los mismos recursos cuyo conocimiento fue evaluado en el Estudio 1). Basándonos en lo observado por Zufferey et al. (2022) y Meneses et al. (2024), nuestra hipótesis era que la presencia de anáforas y señales de organización sería similar (H1.1), pero superior a la presencia de refutaciones (H1.2), pues el Estudio 1 mostró que el conocimiento de los dos primeros recursos era equivalente, pero mayor que el de las refutaciones. Esperábamos que este patrón fuera igual en 2º y 3º, aunque el número de recursos fuera mayor en 3º (H.1.3).

O2) Analizar el tipo de señales de organización. A los participantes del Estudio 1 les resultaba más fácil resolver los ítems con señales causales, argumentativas y de problema-solución (frente a los ítems con señales secuenciales y comparativas). Por lo tanto, nuestra hipótesis era que en el corpus predominarían las señales de organización más fáciles de interpretar para los estudiantes (H.2.1), pese a que el estudio de Kooiker-den Boer et al. (2023) encontró más estructuras secuenciales que de problema-solución y causales. Esperábamos también que el número y variedad de señales de organización fuera mayor en los textos de 3º (H.2.2).

O3) Comparar la presencia de refutaciones directas e indirectas. El Estudio 1 mostró que ambos tipos de refutaciones eran difíciles de resolver, por lo que pensábamos encontrar un número igualmente bajo de cada una de ellas (H3.1) y que se concentraran, fundamentalmente, en los textos de 3º (H3.2).

Corpus

Seleccionamos los textos de los libros que los estudiantes del Estudio 1 emplearon en 2º y 3º en dos asignaturas con gran carga de contenidos declarativos: “Ciencias Naturales” y “Ciencias Sociales”. Estos materiales pertenecían al proyecto Savia (SM). Tras identificar las páginas de contenido (excluyendo la portada y las secciones finales de repaso/consolidación), nos centramos en los textos que desarrollaban los conocimientos de cada unidad, omitiendo las preguntas y resúmenes. El corpus final comprende un total de 98 textos: 46 de 2º (23 de “Ciencias Naturales” y 23 de “Ciencias Sociales”: 4909 palabras) y 52 de 3º (23 de “Ciencias Naturales” y 29 de “Ciencias Sociales”: 14581 palabras). Todos ellos poseen un párrafo introductorio y una, dos o tres secciones de contenido señaladas por subtítulos.

Procedimiento de análisis

Cada texto fue analizado siguiendo tres pasos. En primer lugar, identificamos las anáforas conceptuales (ej., “Estos cuatro elementos”), señales de organización (ej., “...las siguientes características”) y refutaciones (ej., “Si piensas en la Prehistoria, ¿qué te viene a la cabeza? ¿Cuevas? ¿Mamuts? ¡Mejor que no pienses en los dinosaurios, porque las personas nunca vivieron con ellos!”). En el caso de las anáforas, primero identificamos todas las anáforas (también las pronominales o adverbiales: ej., “Por *eso* se llaman productoras”) y luego seleccionamos las conceptuales. Para localizar las refutaciones, previamente identificamos cualquier recurso que aludiera a los conocimientos de los estudiantes (ej., “Seguro que has notado que la ropa del año pasado te queda pequeña”) y, posteriormente, aislamos aquellos que señalaban alguna incongruencia o laguna en esos conocimientos.

En segundo lugar, clasificamos las señales de organización en seis subtipos: descriptivas/de colección (ej., “se compone de tres partes”), secuenciales (ej., “veámoslo paso a paso”), de comparación (ej., “en cambio”), causales/consecutivas (ej., “puede traernos consecuencias, por ejemplo...”), de problema-solución (ej., “pueden ocasionarnos problemas como...”) y de clasificación (ej., “algunas”).

Finalmente, diferenciamos entre refutaciones directas (como la del ejemplo anterior sobre la Prehistoria) e indirectas. Estas últimas adoptaban la forma de diálogos. Por ejemplo, un niño se pregunta: “¿Estará enfermo este árbol?”; y otro le responde: “No, es un árbol de hoja caduca”. Estos diálogos dan al lector la oportunidad de revisar, vicariamente, sus conocimientos. Por eso las consideramos refutaciones indirectas.

La fiabilidad (Kappa de Cohen) en la identificación de cada recurso fue de .96 (anáforas), .83 (señales de organización) y .86 (recursos de integración). A su vez, la fiabilidad fue .90 en la diferenciación de las anáforas, .69 en la diferenciación de las señales de organización, .62 en la diferenciación entre refutaciones y otros recursos de integración y .92 en la diferenciación entre recursos directos e indirectos.

Resultados

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE ANÁFORAS CONCEPTUALES, SEÑALES DE ORGANIZACIÓN Y REFUTACIONES

En el conjunto de los textos de ambos cursos predominaban las señales de organización, seguidas de las anáforas conceptuales y, finalmente, las refutaciones (Tabla II). Teniendo en cuenta la frecuencia media por texto, el número de anáforas y señales de organización es mayor en 3º que en 2º (U de Mann-Whitney = 546.50 y 715.00, $p < .001$), pero no el número de refutaciones (U de Mann-Whitney = 1120.00, $p = .42$). Sin embargo, teniendo en cuenta la frecuencia por cada 1000 palabras, sólo aumentan de 2º a 3º las anáforas (U de Mann-Whitney = 894.50, $p = .02$), pero no las señales de organización ni las refutaciones (U de

Mann-Whitney = 930.50 y 1080.00, $p_s = .05$ y .22). Es decir, aunque en los textos de 3º hay más anáforas conceptuales y señales de organización que en los de 2º, el incremento de las señales de organización se debe a la mayor extensión de los textos (no a su densidad).

Tabla II. Indicadores de la presencia de cada tipo de recurso retórico en los libros de 2º y 3º de Primaria.

Recurso retórico	2º de Primaria				3º de Primaria					
	Frecuencia total (%)	Frecuencia por texto	Frecuencia por cada 1000 palabras	Frecuencia total (%)	Frecuencia por texto	Frecuencia por cada 1000 palabras				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Anáforas conceptuales	15 (23.07)	.33	.47	3.50	5.41	68 (41.21)	1.31	1.13	4.66	4.15
Señales de organización	40 (61.53)	.87	1.48	9.18	17.39	89 (53.95)	1.71	1.55	6.13	5.00
Refutaciones	10 (15.40)	.22	.42	2.07	4.16	8 (4.84)	.15	.36	.54	1.30

Para una imagen más detallada, en la Figura 4 se puede ver cuántos recursos de cada tipo contienen los textos. En primer lugar, hay muy pocos textos con refutaciones, mientras que, incluso en 2º, el porcentaje de textos que no contienen ninguna anáfora conceptual y el porcentaje de textos que no contienen ninguna señal de organización es menor. En segundo lugar, al pasar de 2º a 3º aumenta significativamente el porcentaje de textos con una o más anáforas y con una o más señales de organización (*Prueba exacta de Fisher* = 28.21 y 19.09, $p < .001$ y $p = .001$). En consecuencia, el 75% de los textos de 3º de Primaria tiene una o más anáforas conceptuales y en torno al 80% tiene una o más señales de organización.

TIPO DE SEÑALES DE ORGANIZACIÓN

Tanto en los textos de 2º como en los de 3º predominan las señales de clasificación, como “algunos” y “otros” (Fig. 5). Sin embargo, mientras que los textos de 2º sólo utilizan señales de clasificación y de comparación, los libros de 3º son más heterogéneos (*Prueba exacta de Fisher* = 40.16, $p < .001$): aunque desaparecen las señales de comparación, también encontramos señales descriptivas o de colección y, aunque en un número muy reducido de textos, señales secuenciales, causales/consecutivas y de problema-solución.

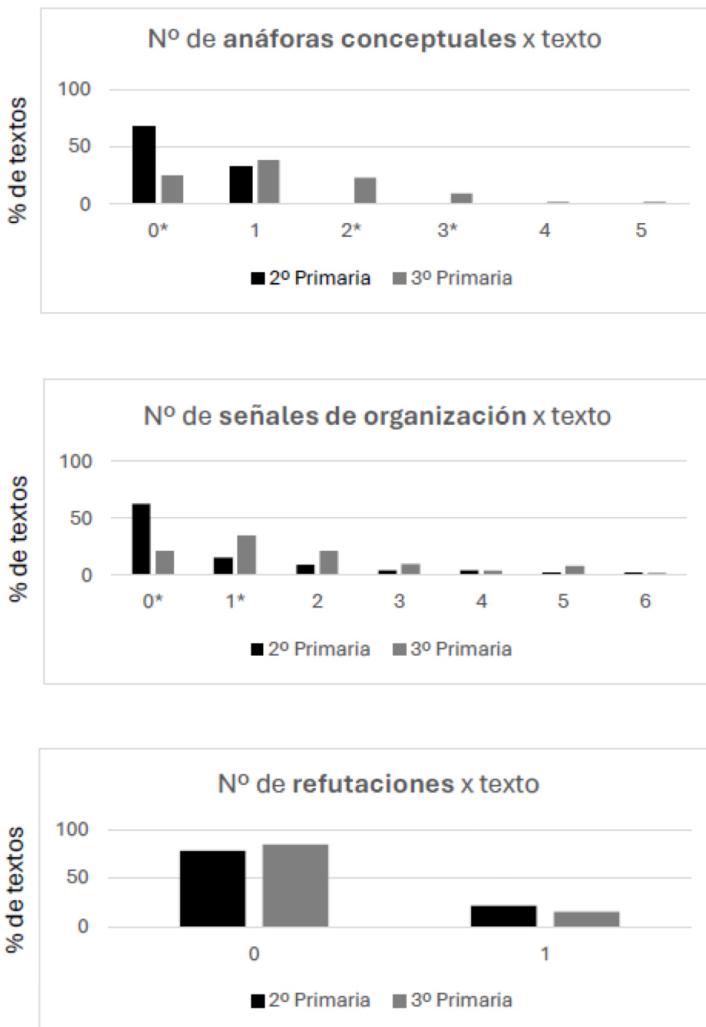


Figura 4. Porcentaje de textos con las distintas frecuencias de aparición encontradas para cada tipo de recurso retórico en 2º y 3º. Los asteriscos indican qué porcentajes son significativamente diferentes en cada curso, $p < .05$

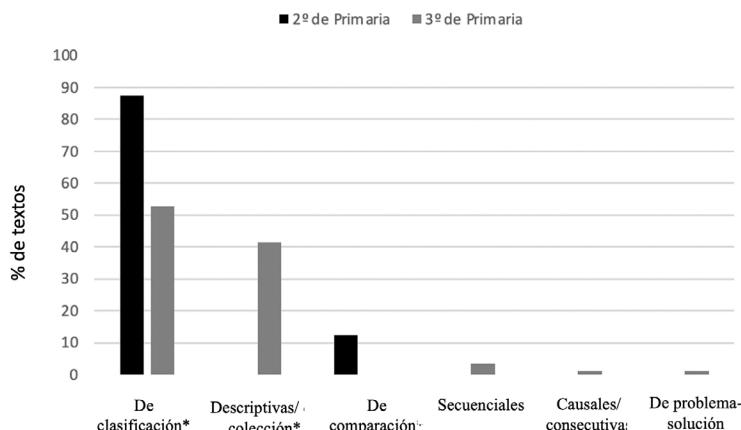


Figura 5. Porcentaje de señales de organización de cada tipo presentes en los libros de 2º y 3º. Los asteriscos indican qué porcentajes son significativamente diferentes en cada curso, $p < .05$.

TIPO DE REFUTACIONES

Todas las refutaciones de 2º fueron indirectas y todas las de 3º fueron directas (Fig. 6). Este cambio fue significativo, $\chi^2 = 108.00, p < .001$.

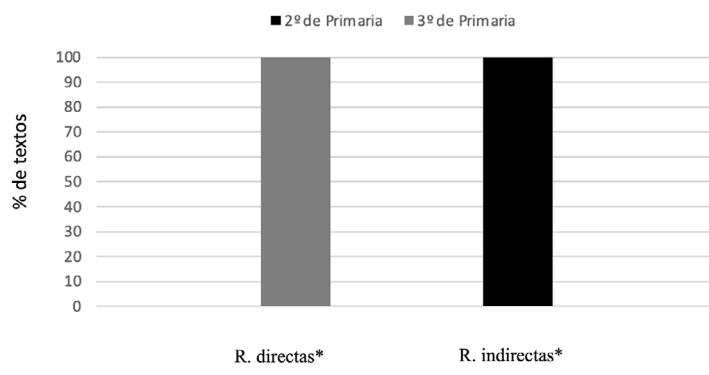


Figura 6. Porcentaje de refutaciones de cada tipo presentes en los libros de 2º y 3º. Los asteriscos indican si los porcentajes son significativamente diferentes en cada curso, $p < .05$.

Discusión

Respondiendo al primer objetivo del Estudio 2 (registrar y comparar la frecuencia de cada tipo de recurso), tal y como se esperaba, la presencia de señales de organización y anáforas conceptuales fue similar (H1.1) y mayor que la de refutaciones (H1.2). Además, la media por texto de anáforas conceptuales y señales de organización aumenta de 2º a 3º (H1.3). Debido a este incremento, los estudiantes de 3º deben procesar 4.66 anáforas conceptuales y 6.13 señales de organización por cada 1000 palabras. Estos valores parecen modestos, pero algunos estudios previos han encontrado 6.31 anáforas conceptuales y 7.11 señales de organización por cada 1000 palabras en textos de Educación Secundaria (García et al., 2018; Montanero et al., 2022). Según estos indicadores, los textos que los estudiantes de 3º del Estudio 1 leyeron en sus clases de “Ciencias Naturales” y “Ciencias Sociales” no se diferencian excesivamente, en este sentido, de los textos que pueden llegar a utilizar en cursos superiores. Esta conclusión coincide con lo observado por Kooiker-den Boer et al. (2023) al analizar la organización de textos de distintas editoriales de 3º a 6º: el número de textos claramente organizados era similar en todos los cursos.

Con respecto al segundo objetivo (analizar los tipos de señales de organización), nuestra primera hipótesis no fue confirmada (H2.1), ya que hay muy pocas señales de organización causales/consecutivas o de problema-solución (lo que es congruente con la escasez de textos con estructura problema-solución y causal encontrados por Kooiker-den Boer et al., 2023) y ninguna argumentativa, a pesar de que (a) estos tres tipos de señales son las que mejor interpretan los participantes del Estudio 1, (b) algunos autores sostienen que el lenguaje académico es, básicamente, argumentativo (Barr et al., 2019; Phillips Galloway & Uccelli, 2019) y (c) en los libros de texto analizados por Meneses et al. (2024) ciertos conectores causales tenían una frecuencia de aparición alta o relativamente alta en 2º y 3º. En consecuencia, el dominio de los recursos retóricos que los lectores del Estudio 1 poseen no parece depender exclusivamente de los libros escolares analizados, sino también de otros factores: quizás de otros materiales que deban leer, las actividades que realicen en el área de lengua, el grado en el que cada recurso retórico refleje formas intuitivas de pensar y razonar, las experiencias fuera de la escuela, etc. Las señales de organización más abundantes son las de clasificación (en ambos cursos) y las descriptivas o de colección (en 3º), pero el conocimiento de estos dos tipos de señales no fue evaluado en el Estudio 1. La segunda de las hipótesis del segundo objetivo (H2.2) sí fue confirmada: el número y la variedad de señales de organización es mayor en 3º que en 2º.

Con relación al tercer objetivo (comparar la presencia de refutaciones directas e indirectas), confirmamos que la presencia de refutaciones es baja, independientemente del tipo del que se trate (H3.1): hay pocos textos con

refutaciones (en torno al 21% en 2º y al 15% en 3º) y en ellos sólo hay una refutación por texto. No obstante, este recurso no aparecía en los textos de Educación Secundaria de un estudio previo (García et al., 2018), por lo que, en este aspecto en particular, las demandas retóricas a las que están expuestos los estudiantes del Estudio 1, pese a ser poco hábiles procesando refutaciones, son incluso mayores que las exigidas a los destinatarios (de cursos superiores) de los textos analizados en el precedente mencionado. Pese a ello, hay que subrayar que las refutaciones animan a afrontar el texto con una meta unificadora y dan sentido a la lectura al presentarla como un medio para resolver dudas o lagunas del lector, por lo que asumimos que su presencia es un indicador de calidad textual. Por otro lado, en contra de lo esperado (H3.2), el número de refutaciones no aumenta con el curso, pero se observa un cambio de patrón muy notorio: todas las refutaciones de 2º son indirectas, mientras que todas las refutaciones de 3º son directas. Este cambio, aunque iría en contra una de las hipótesis no confirmadas del Estudio 1 (H3: que las refutaciones directas serían más fáciles de interpretar que las indirectas) parece responder, sin embargo, a una decisión editorial muy razonable ya que, como indicamos al presentar el procedimiento de análisis, las refutaciones indirectas del libro de 2º adoptaban la forma de diálogos entre personajes en los que uno de ellos deja entrever una idea errónea (por ejemplo, “¿Estará enfermo este árbol?”) y otro la refuta (“No, es un árbol de hoja caduca”). Es lógico pensar que este tipo de refutaciones, pese a ser indirectas, serán más asequibles y atractivas para los lectores que las refutaciones indirectas de nuestro Estudio 1 (véase el ejemplo de la Tabla I).

En resumen, aunque los textos de 2º ya incluyen recursos retóricos propios del discurso académico, el contraste entre 2º y 3º muestra un salto cualitativo: los de 3º contienen más anáforas conceptuales junto con más señales de organización y más variadas. En ambos cursos, además, hemos encontrado refutaciones (aunque su presencia sea modesta). En términos absolutos, el número de recursos retóricos es bajo (la media por texto no llega en ningún caso a 2), pero el porcentaje de textos de 3º que contienen una o más anáforas conceptuales y el porcentaje de textos de ese curso que poseen una o más señales de organización supera el 75%. Es más, la comparación de estos resultados con los obtenidos al analizar materiales de cursos superiores (García et al., 2018; Kooiker-den Boer et al., 2023; Montanero et al., 2022) revela que las exigencias de procesamiento retórico de los textos de 3º no son, atendiendo a los indicadores presentados, muy diferentes. En consecuencia, tener una adecuada competencia retórica podría considerarse una habilidad que ya es crítica para afrontar con éxito la lectura autónoma de los primeros textos académicos.

DISCUSIÓN GENERAL

En el Estudio 1 evaluamos la competencia retórica de una muestra de estudiantes de 3º de Primaria, valorando su capacidad para seguir las instrucciones de procesamiento de anáforas conceptuales, señales de organización y refutaciones. Estos recursos son propios del lenguaje académico y de los textos expositivos, que empiezan a ganar presencia en los cursos centrales de Primaria (Best et al., 2008). Por ello, en el Estudio 2 analizamos la presencia de esos mismos recursos en los textos de “Ciencias Sociales” y “Ciencias Naturales” utilizados en clase por esos mismos estudiantes en 2º y 3º. Cruzando los resultados de ambos estudios, podemos responder a un objetivo más general: valorar el ajuste entre los recursos retóricos que los estudiantes conocen y los recursos retóricos que sus libros escolares contienen. Y podemos concluir que existe cierto desajuste. Un porcentaje nada despreciable de los participantes no resolvieron ninguno o sólo uno de los ítems de cada escala, de un total de 4 o 5 (entre el 31.7% y el 81.6%, dependiendo de la escala). Sin embargo, la competencia retórica en 3º de Primaria parece ser una habilidad crítica, pues la mayoría de los textos de ese curso posee una o más anáforas conceptuales, la mayoría posee una o más señales de organización y algunos textos poseen una señal de refutación.

Ahora bien, este desajuste no nos parece que deba subsanarse eligiendo o diseñando textos con menos recursos retóricos, pues la investigación ha mostrado su utilidad, especialmente entre lectores con menos conocimientos (Strohmaier et al., 2023). Por el contrario, Kooiker-den Boer et al. (2023) recomiendan aumentar la presencia de textos (y, por lo tanto, de señales de organización) comparativos, secuenciales, causales y de problema-solución para que el aprendizaje de los contenidos disciplinares suponga una oportunidad para familiarizarse con distintos textos; y Meneses et al. (2024) sugieren la inclusión de más conectores. Volviendo a nuestro corpus, muchos textos de 3º sólo tienen una señal de organización, lo que quiere decir que se anticipa la estructura global del texto (por ejemplo, “... los paisajes pueden sufrir cambios que *pueden ser de dos tipos*”), pero luego no se ayuda al lector a seleccionar y organizar las ideas principales (no se señala retóricamente dónde está cada tipo de cambios del paisaje)⁶. En definitiva, la presencia de recursos retóricos es un reto para los estudiantes, pero, al mismo tiempo, una ayuda, por lo que conviene que se expongan a ellos y aprendan a interpretarlos.

Como contrapartida, una forma de aliviar el desfase entre la competencia retórica de los estudiantes y las demandas de sus textos sería proporcionando guías

⁶Muchos textos van acompañados de señales visuales (viñetas, puntos, diagramas, dibujos...) que podrían transmitir también cuál es su organización, pero, hasta donde sabemos, la eficacia de estos recursos no lingüísticos en la comprensión de textos expositivos a estas edades no ha sido estudiada.

orales con la misma función que esos recursos retóricos aún ininteligibles para un buen número de estudiantes. Sabemos que las guías orales son más elocuentes y directas que los recursos retóricos escritos (García et al., 2018) y que, en consecuencia, los lectores con baja competencia retórica pueden poner en marcha, impulsados por esas guías, las mismas estrategias de lectura que los recursos retóricos demandan sin éxito (Sánchez et al., 2020). Por ejemplo, a una estudiante de 3º puede serle difícil interpretar que, si un texto dice “Algunas plantas…”, es porque el autor pretende clasificarlas y, por lo tanto, debe ir localizando distintos tipos de plantas. Sin embargo, la capacidad de esta estudiante para seleccionar y organizar la información podría desplegarse con una guía oral ofrecida por su maestro en estos términos: “A continuación, vamos a seguir leyendo para ver si nos queda claro cuáles son los dos tipos de plantas que hay. Vamos a ver aquí, en este párrafo, cuál nos dice el texto que es el primer tipo de planta…”. Así, además de usar las estrategias para seleccionar y organizar la información que quizás tenga, esa estudiante irá poco a poco entendiendo la función de los recursos retóricos escritos. Del mismo modo, si la presencia de una anáfora conceptual, como “estas actividades”, puede dificultar a los estudiantes más inexpertos la conexión entre lo que se acaba de leer (por ejemplo, cuáles son los hábitos saludables) y lo que viene a continuación, se podría decir: “Vamos a ver qué nos sigue diciendo el texto de *estas actividades*; es decir, de asearse, dormir, alimentarse y hacer deporte”. Este tipo de ayudas podrían ser beneficiosas para muchos estudiantes, incluso en cursos superiores, pues el desarrollo de la competencia retórica, tal y como han mostrado otros estudios, parece requerir muchos años de experiencia con los textos académicos (Diakidoy et al., 2003; García et al., 2019; Mason et al., 2008; Meneses et al., 2017, 2024; Uccelli et al., 2015a,b).

Por el contrario, también hay que tener en cuenta que hay algunos estudiantes en la muestra del Estudio 1 con un rendimiento muy alto en algunas tareas de competencia retórica. Estos estudiantes pueden haberse beneficiado más de los primeros encuentros con estos recursos; pero también es posible que en su ambiente sociocultural se utilice el lenguaje de un modo más cercano al de los textos académicos que luego encuentran en el aula (Phillips Galloway et al., 2020). Por lo tanto, ayudas o guías orales como las anteriores podrían servir para atenuar diferencias entre estudiantes que podrían deberse a desigualdades, no sólo en las habilidades de partida, sino también en las oportunidades con las que cuentan.

Finalmente, los estudios presentados no están exentos de limitaciones. En primer lugar, el ajuste entre la competencia retórica de los estudiantes y las exigencias de los libros de texto dependerá de las características de cada lector y cada editorial. Un punto fuerte del contraste realizado es el emparejamiento de los estudiantes del Estudio 1 con los textos del Estudio 2; pero la imagen podría ser distinta con otros estudiantes y textos, lo que hace recomendable aumentar

ambas muestras en trabajos posteriores. Por otro lado, las señales de organización de los ítems de evaluación no fueron las mismas que las encontradas en los textos, por lo que sería interesante incluir en evaluaciones futuras señales descriptivas y de clasificación (las más abundantes en el corpus del Estudio 2). Por último, no podemos estar del todo seguros de que las diferencias en el rendimiento en las distintas escalas y tareas de competencia retórica no se deban a diferencias en los contenidos de cada ítem o en la tarea concreta que se pedía en cada escala.

CONCLUSIONES

Del contraste entre los dos estudios presentados en este artículo cabe extraer dos conclusiones. En primer lugar, este contraste muestra que una dificultad que pueden encontrar algunos estudiantes cuando entran en contacto con los textos académicos es que contienen recursos retóricos que no saben interpretar y usar para conectar las ideas del texto entre sí y con sus conocimientos previos. En consecuencia, podría ser recomendable proporcionar a los estudiantes mientras leen un acompañamiento en forma de guías orales que tengan la misma función que los recursos retóricos escritos (pero que serán más elocuentes y directas) para, además de facilitarles la adquisición de los contenidos disciplinares, promover su competencia retórica y su capacidad para aprender de los textos.

Por otro lado, la comparación entre los recursos retóricos que los estudiantes conocen y los que aparecen en sus libros académicos nos ha permitido observar que los mismos procesos de lectura pueden ser promovidos de formas diversas, algunas de las cuales son difíciles de prever teniendo sólo en cuenta los modelos teóricos sobre comprensión o las clasificaciones de recursos retóricos existentes. Por ejemplo, no esperábamos encontrar textos que incluyeran diálogos entre personajes que contraponen sus ideas o conocimientos sobre el contenido del texto y que, por lo tanto, pueden tener la misma función que una refutación, ya que dan al lector la oportunidad de tomar conciencia de cómo piensa para revisarlo (véanse los ejemplos de refutaciones indirectas expuestos al presentar el procedimiento de análisis del Estudio 2). Esto revela que la revisión de los materiales concretos que los estudiantes leen puede servir para enriquecer nuestro conocimiento sobre los recursos retóricos y para inspirar nuevas líneas de investigación: por ejemplo, podría ser de interés comparar si las refutaciones con un formato dialógico son más fáciles de procesar que las refutaciones en un formato monologal. Este tipo de trabajos, en último término, podrían dar lugar a formas más efectivas de facilitar a nuestros estudiantes el acceso al conocimiento académico y el despliegue de su competencia lectora.

AGRADECIMIENTOS

La realización del Estudio 1 ha sido posible gracias a la participación del equipo docente y los estudiantes de un centro escolar y a la colaboración en la recogida de datos de las siguientes personas: Natalia Calvo, Marta Gómez, Irene Moreno, Cristina Pindado, Adriana Tomás, Alba Hernández, Daniel Zanfaño y Juan Manuel Montoya. En los análisis del Estudio 2 participó Teresa Galán y en algunos análisis preliminares María del Pilar Zanfaño.

REFERENCIAS

- Andreev, L., & Uccelli, P. (2023). The secret life of connectives: a taxonomy to study individual differences in mid-adolescents' use of connectives in writing to persuade, *Reading and Writing*, 37/1, 173-204. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10425-3>
- Barr, C. D., Uccelli, P., & Phillips Galloway, E. (2019). Specifying the academic language skills that support text understanding in the middle grades: the design and validation of the Core Academic Language Skills construct and instrument, *Language Learning*, 69/4, 978-1021. <https://doi.org/10.1111/lang.12365>
- Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts, *Reading Psychology*, 29/2, 137-164. <https://doi.org/10.1080/02702710801963951>
- Brooks, L. W., Spurlin, J. E., Dansereau, D. F., & Holley, C. D. (1983). Effects of headings on text-processing, *Journal of Educational Psychology*, 75, 292-302. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.292>.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives, *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351. <https://doi.org/10.1348/02615100332277739>
- Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: a systematic review and meta-analysis, *Reading and Writing*, 33/9, 2223-2248. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2>
- Crosson, A. C., & Lesaux, N. K. (2013). Does knowledge of connectives play a unique role in the reading comprehension of English learners and English-only students?, *Journal of Research in Reading*, 36/3, 241-260. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01501.x>
- Diakidoy, I.-A. N., Kendeou, P., & Ioannides, C. (2003). Reading about energy:

- The effects of text structure in science learning and conceptual change, *Contemporary Educational Psychology*, 28, 335-356. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00039-5).
- Englert, C. S., & Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials, *Journal of Educational Psychology*, 76/1, 65-74. [https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.1.65](https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.1.65)
- García, J. R., Montanero, M., Lucero, M., Cañedo, I., & Sánchez, E. (2018). Comparing rhetorical devices in history textbooks and teachers' lessons: Implications for the development of academic language skills. *Linguistics and Education*, 47, 16-26. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.07.004>
- García, J. R., Sánchez, E., Cain, K., & Montoya, J. M. (2019). Cross-sectional study of the contribution of rhetorical competence to children's expository texts comprehension between third- and sixth-grade. *Learning and Individual Differences*, 71, 31-42. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.005>
- Givón, T. (1992). The grammar of referential coherence as mental processing instructions, *Linguistics*, 30/1, 5-55. <https://doi.org/https://doi.org/10.1515/ling.1992.30.1.5>
- Graesser, A. (2007). An introduction to strategic reading comprehension, in D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies. Theories, interventions, and technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 3-26.
- Hernández, E. (2018). Intentionality to solve content and anaphoric references in the written commentary of a literary text in high school, *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 13, 41-57. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.8950>
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113, 16-29. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.007>
- Ibáñez, R., Santana, A., & Cornejo, F. (2015). La dirección y la distancia en el establecimiento de la coherencia referencial durante el procesamiento de textos académicos escritos en español. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(2), 145-170. <https://doi.org/10.4067/s0718-48832015000200007>
- Kooiker-den Boer, H. S., Sanders, T. J. M., & Evers-Vermeul, J. (2023). Teaching text structure in science education: What opportunities do textbooks offer?, *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 12, 1-38. <https://doi.org/10.51751/dujal11325>
- Lemarié, J., Lorch, R. F., Eyrolle, H., & Virbel, J. (2008). SARA: A text-based and reader-based theory of signaling, *Educational Psychologist*, 43/1, 27-48. <https://doi.org/10.1080/00461520701756321>
- Lynch, J. S., & van den Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and off-line inferences about characters' goals, *Cognitive*

- Development*, 22, 323-340. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.02.002>
- Mason, L., Gava, M., & Boldrin, A. (2008). On warm conceptual change: The interplay of text, epistemological beliefs, and topic interest, *Journal of Educational Psychology*, 100/2, 291-309. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.291>.
- McNamara, D. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203810033>
- McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). Towards a comprehensive model of comprehension, in B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 51). New York: Elsevier Science, 284-297. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- Meneses, A., Arriagada, S., Caro, S., Baeza, F., & Uccelli, P. (2024). Connective frequency bands informed by textbook frequencies and midadolescents' knowledge of connectives: a tool to support Spanish literacy instruction across content areas, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 62/1, 105-135. <https://doi.org/10.1515/iral-2023-0013>
- Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M. V., Ruiz, M., Acevedo, D., & Figueroa, J. (2017). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: evidence from Chilean early adolescents, *Reading Research Quarterly*, 53/2, 223-247. <https://doi.org/10.1002/rrq.192>
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: key for reading comprehension of 9th-grade students, *Reading Research Quarterly*, 16/1, 72-103. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.2307/747349>
- Montanero, M., Salguero, M., & Lucero, M. (2022). La anáfora directa en las explicaciones históricas. Un análisis comparativo entre el discurso oral y escrito, *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 55(109), 605-630. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342022000200605>
- Phillips Galloway, E., McClain, J. B., & Uccelli, P. (2020). Broadening the lens on the science of reading: A multifaceted perspective on the role of academic language in text understanding, *Reading Research Quarterly*, 55/S1), S331-S345. <https://doi.org/10.1002/rrq.359>
- Phillips Galloway, E., & Uccelli, P. (2019). Examining developmental relations between core academic language skills and reading comprehension for English learners and their peers, *Journal of Educational Psychology*, 111/1, 15-31. <https://doi.org/10.1037/edu0000276>
- Prinz, A., Golke, S., & Wittwer, J. (2018). Refutation texts compensate for detrimental effects of misconceptions on comprehension and metacomprehension accuracy and support transfer. *Journal of Educational*

- Psychology*, 111(6), 957-981 <https://doi.org/10.1037/edu0000329>
- Richgels, D. J., McGee, L. M., Lomax, R. G., & Sheard, C. (1987). Awareness of 4 text structures: effects on recall of expository text, *Reading Research Quarterly*, 22/2, 177-196. <https://doi.org/10.2307/747664>
- Rojas, D., Ibáñez, R., Moncada, F., & Santana, A. (2020). Los géneros del conocimiento en el texto escolar de Lenguaje y Comunicación: un análisis semiautomático de su lecturabilidad. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 58(2), 41-67. <https://doi.org/10.29393/RLA58-14GCDR40014>
- Rosado, E., Mañas, I., Yúfera, I. & Aparici, M. (2021). El desarrollo de la escritura analítica: Aprender a enlazar la información, aprender a posicionarse, *Pensamiento educativo*, 58/2, 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.10>
- Sánchez, E., & García, J. R. (2009). The relation of knowledge of textual integration devices to expository text comprehension under different assessment conditions. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(9), 1081-1108. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9145-7>
- Sánchez, E., García, J. R., & Bustos, A. (2020). Written versus oral cues: The role of rhetorical competence in learning from texts. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 15-36. <https://doi.org/10.1002/rrq.368>
- Sinatra, G. M., & Broughton, S. H. (2011). Bridging reading comprehension and conceptual change in science education: The promise of refutation text, *Reading Research Quarterly*, 46/4, 374-393. <https://doi.org/10.1002/RRQ.005>
- Strohmaier, A. R., Ehmke, T., Härtig, H., & Leiss, D. (2023). On the role of linguistic features for comprehension and learning from STEM texts. A meta-analysis, *Educational Research Review*, 39/February, 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100533>
- Uccelli, P., Barr, C. D., Dobbs, C. L., Phillips Galloway, E., Meneses, A., & Sánchez, E. (2015a). Core academic language skills (CALS): An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in pre- and adolescent learners, *Applied Psycholinguistics*, 36/5, 1077-1109. <https://doi.org/10.1017/S014271641400006X>
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Barr, C. D., Meneses, A., & Dobbs, C. L. (2015b). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension, *Reading Research Quarterly*, 50/3, 337-356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- van den Broek, P., & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: the role of co-activation in confronting misconceptions, *Applied Cognitive Psychology*, 22/3, 335-351. <https://doi.org/10.1002/acp.1418>
- Vidal-Abarca, E., Martínez, G., & Gilabert, R. (2000). Two procedures to improve instructional text: Effects on memory and learning, *Journal of Educational*

- Psychology*, 92/1, 107-116. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.107>
- Welie, C., Schoonen, R., Kuiken, F., & van den Bergh, H. (2017). Expository text comprehension in secondary school: for which readers does knowledge of connectives contribute the most?, *Journal of Research in Reading*, 40/1, 42-65. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12090>
- Zufferey, S., Tskhovrebova, E., Wetzel, M., & Gygax, P. (2022). Individual differences in the ability to master connectives: The importance of exposure to print, in M. J. Cuenca & L. Degand (Eds.), *Discourse Markers in Interaction*, 69-88. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/https://doi.org/10.1515/9783110790351-004>