



Revista Signos

ISSN: 0035-0451

revista.signos@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Crespo, Nina; Benítez, Ricardo; Cáceres, Pablo
La comprensión oral del lenguaje no literal y su relación con la producción escrita en escolares
Revista Signos, vol. 40, núm. 63, 2007, pp. 31-50
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013772003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La comprensión oral del lenguaje no literal y su relación con la producción escrita en escolares*

Nina Crespo

Ricardo Benítez

Pablo Cáceres

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Chile

Resumen: Un grupo considerable de niños y jóvenes chilenos escolarizados presenta problemas para producir textos escritos en forma autónoma. Las explicaciones de este fenómeno son diversas, pero este trabajo se focalizará en el desarrollo de la lengua oral que ocurre durante la edad escolar, a partir de los seis años. Concretamente, se referirá aquí a la interpretación de ciertas formas orales de lo no literal: los actos de habla indirectos y las ironías. Teóricamente, la conexión escritura/comprendión oral de lo no literal se fundamenta en que ambas parecieran estar relacionadas con el desarrollo de la conciencia metalingüística y de la teoría de la mente. Empíricamente, se lleva a cabo un estudio con 141 estudiantes de 13 y 14 años cuya comprensión oral fue medida con el Instrumento de Medición de Inferencias Pragmáticas (IMIP) y su habilidad de escritura, con una Pauta de Evaluación Analítica. Los datos fueron analizados a través de una correlación canónica y los resultados muestran, por una parte, un grado moderado de asociación entre las variables observables orales y escritas entre sí y, por otra parte, un grado de correlación canónica bajo pero significativo entre las dimensiones latentes comprensión oral y producción escrita ($R_c = 0,26$, $p < 0.05$), donde la primera aparecería como variable factor (independiente) y la segunda como criterio (dependiente). La conclusión es que, si bien el desarrollo de la comprensión oral no literal parece pesar en la habilidad para la producción escrita, dicha correlación no es lo suficientemente fuerte como para pretender significación práctica.

Palabras Clave: Comprensión oral del lenguaje, lenguaje no literal, producción escrita.

Recibido:
19-XII-2005

Aceptado:
4-IX-2006

Correspondencia: Nina Crespo (ncrespo@ucv.cl). Tel.: (56-32) 2273386. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Avenida Brasil 2830, piso 9, Valparaíso, Chile.

*Investigación financiada Proyecto FONDECYT 1040740.

Co-relation between oral comprehension of non-literal language and writing in elementary school students

Abstract: A substantial number of school children and youngsters encounters problems with the production of written texts in an autonomous fashion. Although the reasons for this phenomenon are various, it will hereby be focused on the development of the oral language occurring during the school age; that is, from six years of age on. In particular, this study will refer to certain forms of non-literal language: indirect speech acts and ironies. Theoretically, the writing/oral comprehension of non-literal language connection is based on their seeming relationship with the development of a metalinguistic conscience and a theory of the mind. Empirically, this study involves the participation of 141 13-14-year-old students whose oral comprehension was measured by the Instrument for the Measurement of Pragmatic Inferences (IMIP, according to the Spanish acronym), and writing, by an Analytic Assessment Guide. Data were analyzed with the aid of canonical co-relation and the results reveal, on the one hand, a moderate degree of association in the observable oral and writing variables among themselves and, on the other, a low but significant degree of canonical co-relation between the latent oral and writing variables ($R_c = 0,26$, $p < 0.05$), where the former would seem a factor variable and the latter, a criterion variable. The conclusion is that, even though the development of oral comprehension of non-literal language seems to influence writing abilities, such a co-relation is not strong enough to look at it as having practical significance.

Key Words: Oral comprehension, non-literal language, written production.

INTRODUCCIÓN

La educación chilena actual enfrenta el desafío de desarrollar en sus alumnos la capacidad de manejar lenguaje escrito, ya que esta habilidad les permitirá desenvolverse más adecuadamente en una sociedad en la cual el uso de la información escrita es crucial (Calsamiglia & Tusón, 1999; Parodi, 1999). Sin embargo, se sabe que un porcentaje no despreciable de la población estudiantil presenta problemas graves, especialmente para producir textos.

Las explicaciones de este fenómeno son diversas y abarcan tanto problemas de los propios estudiantes, como aspectos que tienen que ver con los docentes o con las instituciones educativas (Benítez, 2005). Una de estas explicaciones podría estar relacionada con el desarrollo de la lengua oral que ocurre después de los seis años.

Es necesario señalar que ya existen estudios que establecen la conexión entre el dominio del lenguaje oral y el desarrollo de la escritura (Vellutino, 1991; Bravo, 1995; Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994; Rueda, 1995; Teberosky, 1996, entre otros). No obstante, estos han prestado atención solo a ciertos aspectos de la lengua, como el conocimiento fonológico o el procesamiento léxico, y se han focalizado en la adquisición inicial de la escritura. Por este motivo, creemos necesario plantear aquí un cambio de enfoque, considerando dos elementos interre-

lacionados. Por un lado, la interpretación de formas orales de lo no literal (Searle, 1993) —en particular actos de habla indirectos e ironías—, que empieza a consolidarse a partir de los seis años de edad y, debido a esto, se enmarca dentro del desarrollo tardío del lenguaje (Nippold, 1998); y, por otro, la escritura no ya en su etapa de adquisición inicial, sino en un determinado momento de su desarrollo en el cual el sujeto empieza a generar textos autónomos.

¿Por qué se puede pensar que ambas habilidades están relacionadas? Un supuesto inicial que intentaremos fundamentar en este trabajo es que ambas implican una concepción más sofisticada del lenguaje y de su relación con el contexto (Gombert, 1992; Levorato & Cacciari, 1995), una conciencia de quién es el interlocutor y cuáles son sus intenciones al comunicarse (Flowers & Hayes, 1984; Williams, 1998; Creusere, 1999) y, en consecuencia, ambas implican una utilización de estrategias de procesamiento más elaboradas.

Considerando estos antecedentes, en el presente trabajo se pretende establecer si la comprensión oral de lo no literal se relaciona estadísticamente con la producción escrita en niños y jóvenes de 13 y 14 años. Para lograr este objetivo, en primer lugar se llevará a cabo una fundamentación teórica que explica la posible relación interpretación no literal/escritura; en segundo lugar, se medirá a un grupo de sujetos de las edades señaladas tanto en su capacidad interpretativa oral como en su producción escrita; y, finalmente, se realizarán análisis estadísticos de los datos que permitan dar cuenta de dicha relación.

1. Marco Teórico

En este apartado, se examinarán aspectos clave de las dos variables implicadas en el estudio: la producción escrita y la comprensión oral de lo no literal. El desarrollo de estos temas permitirá presentar algunas consideraciones para la interpretación de los resultados.

1.1. Producción escrita

El dominio de la producción escrita de un escolar que ya ha completado el ciclo de alfabetización inicial, tiene que manifestarse en la escritura de un texto con autonomía, es decir, uno en el cual la representación mental del escritor corresponde con lo que ha escrito, pues generalmente lo que este se representa es mucho más abundante que lo que puede mostrar en el papel (Harris, 1995). Dicha habilidad significaría superar la mera escritura de notación, la producción grafo-fonémica o la simple copia. Para lograr esto, el sujeto necesita representarse una situación retórica (Flower & Hayes, 1981; Williams, 1998; Chaffee, McMahon & Stout, 2002).

La situación retórica —término acuñado por Bitzer (1968)— implica representarse mentalmente un texto ideal, que sea congruente con el tema a tratar y que se ajuste a un destinatario real o invocado, en el cumplimiento de un determinado propósito comunicativo. De esta

manera, la situación retórica, condición previa que debe tomar en cuenta el escritor para darle integridad a su texto, se compone de tres elementos clave: tópico, audiencia y propósito. Ellos servirán para hacer efectivo el texto, es decir, un texto que refleje un claro sentido de la intención del escritor de lograr un determinado resultado (Troyka, 1999), mediante la presentación de ideas estimulantes, una organización lógica, la preocupación evidente por el destinatario, la elección de palabras apropiadas, la transición fluida de oraciones y una edición correcta y precisa (Sebranek, Kemper & Meyer, 1999).

El tópico corresponde al asunto sobre el que se escribe y se equipara tanto con el principio clásico de “invención” (*inventio*) —que se define como una búsqueda de algo acerca de lo cual escribir o como un procedimiento para explorar aspectos posibles del tópico una vez descubierto— como con lo que la retórica aristotélica denomina *topoi* (en griego, “lugares”, a los cuales uno podía “ir” en busca de sustancia o de recursos para un discurso). Hoy se considera el tópico la materia específica acerca de la cual se escribe. De acuerdo con Witte (1983), corresponde al “tópico discursivo”, constituyendo este el tópico principal del texto, según el cual se van construyendo las macroproposiciones que conforman la macroestructura. Witte (1983), entonces, admite que existen subtópicos dentro de un tópico más general y distingue entre “profundidad tópica”, “progresión tópica” y “análisis de la estructura tópica”.

Para solucionar en parte el problema retórico que presenta la delimitación de un tópico, la adherencia a él y su mantención coherente en el texto, existen ciertas estrategias gráficas que pueden usar los escritores, según la etapa del proceso en la que se encuentren (por ejemplo, “ramificaciones” y “árboles”, que se utilizan en la etapa de generación de ideas; y “planes esquemáticos” y “mapas conceptuales”, que se utilizan más en la planificación del escrito que en cualquier otra etapa del proceso). Estos procedimientos contribuyen a evitar repeticiones innecesarias, digresiones y organizaciones ilógicas o incoherentes de un escrito (Messenger & de Bruyn, 1995).

Otro componente de la situación retórica es el de audiencia y se define, generalmente, como el conjunto de los lectores potenciales del texto producido. La audiencia delimita así el registro lingüístico que el escritor utiliza para ajustar su producción a las convenciones de un determinado tipo de texto. Lunsford y Ruszkiewicz (1999) sostienen que es necesario situar a los lectores y a los escritores en un contexto. Estos autores consideran los contextos como círculos concéntricos que se mueven hacia fuera, desde el contexto más inmediato (el lugar y el tiempo específicos en que ocurre la lectura) a contextos más y más amplios, incluyendo los contextos locales y comunitarios, los contextos institucionales (tales como la escuela, la iglesia o los negocios), y los contextos culturales y lingüísticos. En cualquiera de estos contextos, existirían simultáneamente “lectores deseados” o “ideales”, “invocados” y “reales” en la mente del escritor. Los deseados/ideales son aquellos a quienes el escritor desea abordar

conscientemente; los invocados son los lectores representados en el texto; y los reales son aquellos lectores como realmente existen, que no son necesariamente los que el escritor ha tenido la intención de abordar o los que el texto invoca.

Por último, todo texto tiene el amplio y básico objetivo de comunicar ideas y la efectividad de esa comunicación dependerá de cuánta concentración (o énfasis) ponga el escritor en uno de los diversos propósitos retóricos. El propósito en la situación retórica está directamente relacionado con lo que el escritor de un texto desea lograr con él; estamos aquí, entonces, frente al ámbito de la intención y, por tanto, de la funcionalidad del lenguaje. Los propósitos o intenciones originan, de alguna manera, las tipologías textuales. En síntesis, la representación de abstracciones como son los componentes de la situación retórica se concretan en un texto escrito autónomo mediante un proceso activo de decisiones retóricas (Flower & Hayes, 1984).

En general, se considera a la audiencia como el componente más difícil de manejar, dado que el escritor debe pensar en ella consistente y conscientemente. La forma de comunicarse del escritor en muchas ocasiones es evaluada por su audiencia y también exige al escritor descentralizarse con el fin de identificar, reconocer y, tal vez, inferir las necesidades de esta. En este ámbito, la diferencia que existe entre la oralidad y la producción escrita es patente: la mayoría de las veces, el lector no está presente y esto dificulta la comprensión del lector por la falta de retroalimentación que tiene el escritor. El significado que adquiere la producción escrita es relativamente independiente de la situación de producción oral del lenguaje y de la experiencia compartida de los interlocutores y, por ende, necesita cumplir con requisitos de explicitud. Por la misma razón, para producir por escrito en forma efectiva, se necesitan altos grados de abstracción y de elaboración en el procesamiento del lenguaje (Gombert, 1992).

Aunque no tan difícil de manejar por su naturaleza más individual —es decir, que emerge más con el escritor que por factores externos a él—, el propósito retórico también exige al productor de un texto una competencia discursiva que se manifestará en el tipo de texto que desea producir según los cánones superestructurales de dicho texto. En un texto efectivo, las metas personales del escritor se ven reflejadas y debe preguntarse qué es lo que desea hacer con su texto para tener el efecto deseado en su audiencia.

El tópico parece ser el componente más fácil de manejar, al menos en etapas iniciales, puesto que generalmente los escritores escriben sobre lo que saben. En el caso particular de un contexto escolar, lo anterior generalmente se cumple cuando el profesor es el que lo proporciona. De hecho, Benítez (2001) comprobó que, en una muestra de 438 estudiantes de octavo año básico, este fue el componente de la situación retórica que menos dificultades

presentó al realizar una tarea donde se les solicitaba que escribieran acerca de un tópico del cual poseían bastante conocimiento previo.

Ahora bien, el tópico, el propósito y la audiencia generalmente cambian a medida que cambia la tarea de escritura. Esta característica de la situación retórica es especialmente importante cuando autores, como Chaffee et al. (2002), incluyen al escritor como parte integral de ella, pues dicho escritor –como persona que es– puede haber cambiado en el tiempo. En otras palabras, lo que ha sido efectivo para una tarea de escritura probablemente no va a ser efectivo para otra.

1.2. La comprensión oral de las formas no literales

Searle (1993) y, posteriormente, Belinchón (1999) incluyen dentro de los enunciados no literales los actos de habla indirectos y las ironías. Searle (1993) y Grice (1975) atribuyen la generación e interpretación de estos significados no literales al seguimiento de ciertas reglas de interacción lingüística, mientras Belinchón (1999) da cuenta de un enorme cuerpo de investigaciones y teorías relacionadas con su interpretación. A continuación, se referirá brevemente a cada uno de estos enunciados no literales, aludiendo a las distintas teorías que han surgido para dar cuenta de su comprensión.

1.2.1. Acto de habla indirecto y su comprensión

La teoría de los actos de habla presentada por Austin (1971) fue, en general, un aporte inestimable para dar cuenta del significado que adquieren los enunciados cuando se utilizan (Escandell, 1999); en particular, la idea de que al hablar realizamos acciones o que los enunciados están dotados de fuerza ilocutiva. Searle (1975) señala que existiría cierta correspondencia entre la forma lingüística y la fuerza ilocutiva. Sin embargo, debido a que esta correspondencia no se daba siempre, se vio obligado a hacer la distinción entre actos de habla directos e indirectos. El acto de habla directo ocurre cuando un hablante quiere decir exacta y literalmente lo que está diciendo; por ejemplo: (i) “Por favor, pásame la sal”, dicho por un hablante a un comensal para obtener la sal en la mesa. En cambio, un acto de habla indirecto consiste en una oración por medio de la cual el hablante comunica al oyente más de lo que realmente está diciendo, por ejemplo: (ii) “¿Te importaría pasarme la sal?” o (iii) “A mi sopa le falta sal”, dichos por un hablante con el fin de lograr el mismo objetivo que en (i).

Searle (1975) sostiene que la fuerza ilocutiva primaria de un acto de habla indirecto se deriva del significado literal a través de una serie de pasos inferenciales. El oyente primero trata de interpretar el enunciado literalmente y solo después del fracaso en su intento –debido a la irrelevancia del significado literal–, busca uno diferente que transmita la fuerza ilocutiva primaria. En esta perspectiva, un acto de habla indirecto es intrínsecamente más difícil de

comprender que uno directo. De hecho, la comprensión de un acto de habla directo, como en (i), es inmediata y depende más evidentemente de lo lingüístico, es decir, requiere un procesamiento inferencial más sencillo. Por otra parte, la comprensión de actos de habla indirectos, como en (ii) y (iii), depende de alguna clase de conocimiento compartido de naturaleza “no lingüística” y requiere de un procesamiento inferencial más complejo. Sin embargo, dentro de los mismos actos indirectos, la complejidad del proceso inferencial no es la misma. De esta manera —según el planteamiento de Bosco, Sacco, Colle, Angeleri, Enrici, Bo y Bara (2004)—, en (iii) la enunciación realizada por el hablante es un acto de habla indirecto no convencional y requeriría un mayor número de inferencias que la petición indirecta (Belinchón, 1999), como en (ii), la cual es un ejemplo de acto de habla indirecto convencional. Bosco et al. (2004) no definen claramente el criterio con el cual se discriminan los actos de habla indirectos convencionales y no convencionales. Sin embargo, creemos que es posible postular que existe esta diferencia y que en español la forma de petición indirecta es habitualmente más utilizada y podría conformar una convención lingüística. Incluso autores como Escandell (1998) consideran que la petición indirecta es una fórmula de cortesía que se almacena como conocimiento lingüístico disponible para las interpretaciones del usuario.

Ciertos autores han revisado algunos aspectos de esta teoría de Searle (1975), tales como Clark (1979), Sperber y Wilson (1986), Gibbs (1986, 1994) y Recanati (1995). En particular, Gibbs señala que los actos de habla directos e indirectos se discriminan funcionalmente. Estos últimos se utilizarían cuando el hablante piensa que podría haber obstáculos para el éxito de la intención que intenta expresar. Así, en el caso de una solicitud, cuando el hablante no sabe si el oyente posee el objeto que desea, puede utilizar una solicitud indirecta. De esta manera, es el contexto el que especifica la necesidad de usar ya sea un acto de habla directo, un indirecto convencional o un indirecto no convencional y, así, puede ayudar al oyente a entender el significado intencionado más rápidamente.

Ahora bien, coincidente con estas observaciones, la dicotomía acto de habla directo/acto de habla indirecto es reinterpretada en la teoría pragmática cognitiva de Bara, Bosco y Bucciarelli (1999) quienes postulan abandonar dicha distinción y adoptar una nueva, entre actos de habla simples y complejos. Dicha distinción se sustenta en la creciente conciencia de la complejidad de los procesos inferenciales que subyacen a la comprensión.

Considerando que la comunicación es una facultad cognitiva unitaria cuya finalidad es modificar y compartir estados mentales, Bara et al. (1999) plantean —en su Teoría Pragmática Cognitiva— que el acto de habla directo y el acto de habla indirecto convencional hacen referencia inmediatamente a un “juego de conducta”, es decir, a un plan que parcialmente comparten oyente y hablante, definiéndose entonces como “simples”. Por el contrario, los actos de habla indirectos no convencionales se denominan “actos de habla complejos”, en

el sentido de que requieren una serie de pasos inferenciales, ya que el juego de conducta específico, del cual ellos son un movimiento, no es inmediatamente identificable.

La clasificación anterior parece empíricamente plausible e incluso ha sido parcialmente corroborada por los hallazgos de Bara et al. (1999), quienes demostraron que los niños de alrededor de los 3 años eran capaces de interpretar correctamente los llamados actos de habla simples. Asimismo, Crespo, Benítez y Ramos (2005) observaron que los niños entre 5 y 13 años tenían más facilidad para comprender las peticiones indirectas en forma de pregunta, más convencionales y, por tanto, clasificables como actos de habla simples. Mientras que las peticiones indirectas con forma declarativa —que podrían considerarse más atípicas y, por tanto, serían actos de habla complejos— fueron más difíciles de interpretar y demostraron comprensión de ellos solo los niños de mayor edad. No obstante, los resultados no son concluyentes y, debido a esto, en la presente investigación, no se considerará esta distinción y los actos de habla indirectos serán referidos como una totalidad que abarca tanto formas convencionales como no convencionales.

1.2.2. La ironía oral y su comprensión

Respecto de la ironía, se ha tomado como punto de partida la definición de Searle (1993), quien la considera como la figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice. Esta definición ha producido muchas polémicas (Creusere, 1999; Anolli, Infantino & Cicero, 2001), pues no siempre el emisor de una ironía oral comunica lo contrario de lo que afirma a un interlocutor presente en un contexto dado. Sin embargo, sí se puede señalar que para comprender la ironía es necesario percibir la específica actitud del emisor hacia aquello que enuncia y hacia su posible interlocutor, ya sea burla, sarcasmo o indiferencia (Sperber, 1984; Sperber & Wilson, 1998; Anolli, Infantino & Cicero, 2001). Asimismo, Nakassis y Snedeker (2002) señalan que la ironía no es un fenómeno de todo o nada, sino que constituye un *continuum* que abarca desde el enunciado más sutil al más grosero, dependiendo de la fuerza de las pistas contextuales disponibles para inferir la intención del hablante.

Además, la ironía oral posee una caracterización prosódica determinada. Padilla (2004) señala que la entonación en español de este tipo de enunciado está caracterizada acústicamente por el carácter enfático de la inflexión final de la curva entonativa, es decir, por un aumento de los hertzios del rango característico del hablante. Dicha configuración paralingüística pareciera facilitar la identificación de enunciados irónicos.

En cuanto a la comprensión de la ironía, la teoría pragmática estándar (Searle, 1975; Grice, 1975) sostiene que, a partir de la captación de una incongruencia entre mensaje lingüístico y contextual, el sujeto “salta” a la comprensión inferencial del enunciado siguiendo algún tipo de principio rector. Creusere (1999) señala que esta visión de procesamiento en dos pasos, ha

parecido insuficiente a los expertos, debido a lo cual han surgido algunas teorías alternativas. Una de ellas es la de la Mención Ecoica (Jorgensen, Miller & Sperber, 1984), la cual postula que el significado literal se “menciona” (basado en la diferencia que realiza Grice entre uso y mención de la forma lingüística) con la intención de inducir al oyente a inferir cuál es la actitud del hablante con respecto de aquello de lo que habla. Esta teoría fue amplificada posteriormente por Kreuz y Glucksberg (1989) con su Teoría del Recordatorio Ecoico y completada por Sperber y Wilson en dos artículos (Wilson & Sperber, 1992; Sperber & Wilson, 1998). El enfoque del Recordatorio Ecoico destaca el valor que la mención lingüística tiene como “recordatorio” o activador del contexto cognitivo compartido por los interlocutores.

Por otra parte, la Teoría del Fingimiento de Clark y Gerrig (1984) postula que el hablante enuncia la ironía “como si” creyera en su significado literal cuando, en realidad, su intención es comunicar su desacuerdo con este. Su actitud es, así, “como si” fuera otra persona. La percepción de dicha actitud (indicada por la entonación o el uso de hipérboles) facilita la comprensión pragmática de la ironía.

Kumon-Nakamura, Glucksberg y Brown (1995) se refieren más a enunciados alusivos que a ecoicos. Estos investigadores sugieren que la noción de Recordatorio Ecoico es demasiado estrecha para dar cuenta de todas las formas posibles de ironía, mientras que lo que ellos proponen puede considerarse como un tipo de “alusión” a conductas, expectativas sociales, pensamiento previo, etc. Frente a la propuesta de la ironía como un enunciado contrafactual —es decir, en el cual se dice lo contrario de lo que se quiere afirmar o de lo que el oyente percibe (Alonso-Quecuy, 1991; Searle, 1993)—, Kumon-Nakamura et al. (1995) proponen que la ironía implica una noción de “insinceridad pragmática”, es decir, una violación de la función comunicativa convencional en diferentes tipos de actos de habla.

Colston (2001, 2002) sostiene que la alusión a una violación de expectativas, predicciones, deseos, preferencias o normas sociales fue confirmada como una condición necesaria para comprender la ironía, pero no así la insinceridad pragmática. Los comentarios pragmáticamente sinceros pueden ser comprendidos como irónicos. A partir de allí, el autor propone tanto un conjunto de condiciones que involucran violaciones intencionales de las máximas conversacionales de Grice como un contraste entre la expectativa y la realidad. Así, la clave para identificar y posteriormente interpretar el enunciado irónico es percibir dicho contraste.

1.3. Comprensión oral de ironías y actos de habla indirectos y su conexión con el desarrollo de la producción escrita

Ahora bien, la capacidad de comprender actos de habla indirectos (especialmente los complejos), se adquiere en la edad escolar (Bosco et al., 2004). Además, en la interpretación de la ironía, habría un momento crítico alrededor de los diez años de edad, en el cual los niños

empiezan a captar formas más sutiles de la misma (Nakassis & Snedeker, 2002). En este sentido, la comprensión de ambas formas no literales se incluyen dentro de lo que Nippold (1998) denomina desarrollo tardío del lenguaje, es decir, el que se produce durante la edad escolar. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿por qué estos enunciados no literales recién empiezan a comprenderse en esa edad? De igual manera, puesto que dicha comprensión ocurre en el mismo período de tiempo que empieza el desarrollo de la producción escrita, ¿es posible establecer una relación entre ambas habilidades? Una posible respuesta a ambas interrogantes estaría, por un lado, en el desarrollo de la “conciencia metapragmática”, y por otro, en el desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM).

Según Gombert (1992), existen dos etapas de desarrollo de la metapragmática que están relacionadas con la edad y se diferencian por la capacidad de monitorear las relaciones que se establecen entre el sistema lingüístico en uso y el contexto en el que se utiliza. De esta manera, el autor habla de una etapa de conciencia epipragmática y otra de conciencia metapragmática. La conciencia epipragmática caracteriza la primera etapa de adquisición del lenguaje. En este momento, los niños adaptan sus propias producciones e interpretaciones del lenguaje oral a las situaciones en las cuales ellos se están comunicando. Sin embargo, este ajuste parece producirse de una manera más o menos automática; para los niños lo que es procesado es un todo inanalizable. No hay una conciencia que identifique los lazos existentes entre lo lingüístico y lo extralingüístico, porque no hay distinción entre los dos (Gombert, 1992). En esta etapa, el procesamiento lingüístico pareciera producirse unidad por unidad (en forma literal) y es adaptado si la situación requiere que el niño demuestre una actitud particular. Esta idea coincide con la propuesta de Levorato y Cacciari (1992, 1995); no obstante, las autoras sostienen que los niños creen que la función del lenguaje es solo aludir a una realidad con la cual este coincide (visión referencial). Si esta coincidencia no ocurre, se debe a un fallo en el hablante o en el oyente.

Tanto Gombert (1992) como Levorato y Cacciari (1992, 1995) señalan un cambio que empieza entre los 6 y 7 años. Gombert (1992) se refiere a una actividad metapragmática, es decir, a una conducta que sin ambigüedades revela reflexión o monitoreo del lenguaje en términos de su relación con el contexto de emisión. Gombert (1992) señala que este despliegue metapragmático, que aumenta de acuerdo a la edad, tiene relación con el aumento en la capacidad de procesar de la memoria de trabajo. Ahora bien, esta distinción entre lo lingüístico y lo no lingüístico, que explicaría el procesamiento no literal, también pareciera estar subyaciendo a la habilidad de producir un texto escrito. La producción de un texto autónomo exige utilizar el lenguaje de tal manera que este se desligue de la dependencia contextual característica de la forma oral. Para poder llevar a cabo esta disociación, el sujeto debe ser consciente de la distinción entre lenguaje y realidad.

Por otra parte, cabe mencionar la relación que se ha establecido entre la comprensión de enunciados no literales con el desarrollo de la teoría de la mente. Dicha relación ya se ha establecido con la interpretación de las ironías (Creseure, 1999), pero también podría extenderse a los actos de habla indirectos (Papafragou, 2000), ya que interpretar estas formas de enunciado implica por parte del que comprende una capacidad de inferir las intenciones y representaciones de un interlocutor.

El término Teoría de la Mente fue definido por Premack y Woodruff (1978) como la habilidad para explicar, predecir e interpretar la conducta de los demás en términos mentales. Esta habilidad comienza en una edad muy temprana, pero se va complejizando a medida que el niño crece (Perner, 1994). Así, Rivière y Núñez (2001) se refieren a las tareas interpretativas que evidencian teorías de segundo orden, en las cuales el niño debe considerar las representaciones mentales que tiene su interlocutor respecto de lo que piensa o cree un tercero. Dichas teorías implican un alto grado de recursividad y empiezan a interpretarse correctamente alrededor de los 6 años y medio.

Quien comprende ciertos actos de habla indirectos e ironías debe ser consciente sobre todo de las intenciones del hablante de generar ciertas representaciones mentales en sus interlocutores para poder interpretarlas adecuadamente. Este hecho relacionaría la comprensión de lo no literal con la teoría de la mente.

En el caso de la producción escrita que lleva a la elaboración de un texto autónomo, el niño que está aprendiendo a producir por escrito necesita representarse un tópico, una audiencia y un propósito —es decir, una situación retórica—, para poder generar un texto efectivo. Una consideración de la audiencia llevará al escritor a hacer ciertos tipos de inferencia con respecto a su(s) lector(es), tales como, cuáles son sus creencias, valores, actitudes, motivaciones e, incluso, el nivel de escolaridad y conocimiento; debe, además, tener ciertas expectativas con respecto de la manera en que su texto influirá en su(s) lector(es); en otras palabras, a qué tipo de lector(es) se está dirigiendo para poder adaptar el léxico, adoptar estrategias retóricas eficaces y anticiparse a las posibles reacciones de su audiencia (Chandrasegaran, 1996).

A partir de allí es posible sugerir que, tanto el comprendedor de enunciados orales no literales como el productor de textos escritos, deben representarse una cierta realidad o situación mental de un interlocutor (presente o ideal), que les permitirá tener una comunicación efectiva, es decir, ambos necesitan generar una teoría de la mente adecuada.

2. Metodología

La hipótesis que guía este estudio sostiene que la comprensión oral de las ironías y actos de habla indirectos exige habilidades semejantes a las que demanda el desarrollo de la producción escrita. El estudio utilizó un diseño *ex post facto* retrospectivo de grupo único, de carácter transeccional, lo que implicó realizar las mediciones en contexto natural y de modo concurrente.

Se evaluó a 143 estudiantes de diferentes establecimientos educacionales municipales subvencionados de las ciudades de Viña del Mar y La Serena (Chile); 81 eran mujeres y 62, hombres. El rango de edad es entre los 13 y los 14 años. Después del proceso de depuración de la base de datos, de los 143 estudiantes quedaron 141 sujetos efectivos.

Los instrumentos utilizados fueron dos: (1) un software interactivo, llamado Instrumento de Medición de las Inferencias Pragmáticas (IMIP) y (2) una pauta analítica para la evaluación de la producción escrita de un texto expositivo. El primero incluye 54 ítems que abarcan, entre otros enunciados, 13 actos de habla indirectos y 13 ironías, de los cuales el participante debió seleccionar la mejor alternativa de un total de tres con respecto a una situación determinada.

Se estableció que los ítems del instrumento cuentan con un poder de discriminación suficiente (Cáceres, 2005a) y la dimensión de ironía y acto de habla indirecto tuvo un nivel de fiabilidad aceptable (0,81), según el coeficiente alfa de Cronbach. Además, se utilizó el modelo no paramétrico de Mokken de Teoría de Respuesta al Ítem (Sijtsma & Molenaar, 2002) para evaluar la dimensionalidad de dicho instrumento.

La Pauta de Evaluación Analítica se aplicó a una tarea de escritura que solicitaba a los participantes escribir un texto expositivo acerca de un tópico por ellos ya conocido. Esta tarea se realizó en una hora de clase de 45 minutos; por tanto, no se les asignó tiempo para revisar su texto. La pauta abarca las siguientes cuatro rúbricas: tópico, audiencia, propósito que, en adelante, se presentarán como situación retórica, y mecánica del lenguaje (que incluye puntuación, ortografía, nexos hipo- y paratácticos y expresiones transicionales). Dentro de estas rúbricas, se reconocen ciertos ítems; por ejemplo, el registro lingüístico en Audiencia o la presencia de rasgos del texto expositivo en Propósito. Estos ítems fueron evaluados a través de descriptores que van desde la presencia o lo más apropiado (puntaje 5) a la ausencia o lo menos apropiado (puntaje 1). La fiabilidad de la pauta fue obtenida a través de concordancia inter-jueces, haciendo uso del coeficiente de correlación de Spearman que, con valores entre 0.94 a 0.95, denotó alta consistencia interna en las distintas subdimensiones (Cáceres, 2005b).

3. Análisis de los resultados

3.1. Análisis descriptivo de las variables lingüísticas

Las medidas de tendencia central y dispersión para las variables observadas, junto con los coeficientes de asimetría y curtosis —que analiza el grado de concentración que presentan los valores alrededor de la zona central de la distribución—, permiten una primera aproximación al comportamiento de las distribuciones. Los estadísticos se disponen en la Tabla 1:

Tabla 1. Medidas de centralidad y dispersión para acto de habla indirecto, ironía, situación retórica y mecánica del lenguaje.

Variable	Acto de habla	Ironía	Sit. Retórica	Mec. del Lenguaje
N	141	141	141	141
Media	5.52	7.05	20.88	6.42
Mediana	6.00	7.00	21.00	6.00
Moda	6.00	8.00	22.00	5.00
Desviación Típica	0.79	1.49	4.94	2.23
E.E. de la Media	0.06	0.12	0.41	0.18
Mínimo	2.00	2.00	12.00	3.00
Máximo	6.00	9.00	33.00	12.00
Asimetría Estandarizada	-8.5526	-4.4520	1.5062	3.2100
Curtosis Estandarizada	7.4126	1.6731	-1.0821	-0.1231

Las medias denotan que la mayoría de los estudiantes se desempeñaron bien en el reconocimiento de estímulos relativos a actos de habla indirectos e ironía, siendo capaces de reconocer adecuadamente este tipo de proposiciones. No ocurrió lo mismo en la evaluación de la situación retórica y mecánica del lenguaje, donde las medias (inferiores a los valores máximos alcanzables) y la mayor dispersión —observable a través de la desviación típica y el rango de puntuaciones—, revelan un desempeño más bajo y algo más heterogéneo que en las dimensiones previas. De acuerdo con la Tabla 1, en particular la simetría y la curtosis, las variables actos de habla indirecto, ironía y mecánica del lenguaje presentan sesgo en su distribución, pero en la situación retórica se aproxima a la normal.

3.2. Estudio de los supuestos del análisis de correlación canónica

Los contrastes de significación del análisis de correlación canónica —cuyo objetivo es buscar las relaciones que pueda haber entre dos grupos de variables y la validez de las mismas—, demandan el cumplimiento de algunos supuestos estadísticos. En este estudio, se han considerado cuatro de importancia: (a) tamaño de muestra, que permite asegurar el mínimo

esperado de 10 a 20 casos por variable (Stevens, 1986; Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999); (b) datos atípicos, que se eliminaron de la base conforme al estudio previo de su comportamiento; (c) linealidad de las correlaciones entre variables manifiestas, que se evaluó de modo gráfico observando los diagramas de dispersión entre todas las posibles combinaciones de variables; y (d) normalidad multivariante, la cual se obtuvo a través de transformaciones de potencia (Box & Cox, 1964).

3.3. Análisis de correlación canónica

En nuestro caso, se tomaron dos variables independientes (acto de habla indirecto e ironía) que reconocemos como el valor teórico –o factor "comprensión oral"– y dos variables dependientes (situación retórica y mecánica del lenguaje), que constituyen el valor criterio denominado como "producción escrita". El análisis de correlación canónica obtiene estos valores teóricos y establece el grado de relación entre ambos, a esto se le conoce como "función canónica".

La Tabla 2 exhibe los coeficientes de correlación de Pearson entre las dimensiones de comprensión oral y producción escrita.

Tabla 2. Matriz de correlaciones entre acto de habla, ironía, situación retórica y mecánica del lenguaje. *(valor p entre paréntesis)

	Acto de habla	Ironía	Sit. retórica	Mec. del lenguaje
Acto de habla	1.0000	0.3845 (0.0001)	0.1920 (0.0226)	0.1715 (0.0001)
Ironía		1.0000	0.2261 (0.0070)	0.1524 (0.0072)
Sit. Retórica			1.0000	0.4505 (0.0001)
Mec. del lenguaje				1.0000

Como puede observarse, dichos coeficientes de correlación son directos, bajos y significativos. Se evidencia, además, que las correlaciones intradimensionales (por ejemplo, las correlaciones entre actos de habla e ironía (0,3845) y entre situación retórica y mecánica del lenguaje (0,4505)) también son moderadas a bajas, lo que permite saber en qué medida los actos de habla y las ironías por separado contribuyen a determinar el comportamiento de la situación retórica y de la mecánica del lenguaje (Hair et al., 1999).

A continuación, se presentan las funciones canónicas que corresponde a la correlaciones entre pares de variables latentes: comprensión oral y producción escrita, en sus posibles combi-

naciones. Dado que únicamente se tienen dos variables criterios originales (situación retórica y mecánica del lenguaje), solo se han extraído dos funciones canónicas, es decir, acto de habla e ironía con situación retórica y acto de habla e ironía con mecánica del lenguaje.

Tabla 3. Significación de las funciones canónicas extraídas.

Función	R canónico	Raíz	% Trazo	Ji cuadrado	gl	Valor p
1	0.267880	0.072	97.479	10.494	4	0.033
2	0.043080	0.002	2.521	0.255	1	0.613

Solo se va a considerar la primera función canónica, porque es significativa ($p < 0.05$); en ella, la correlación canónica para el primer par de valores teóricos es igual a 0.27 y la raíz canónica (o R^2 canónico que es igual a 0.072) indica la proporción de varianza de la producción escrita (valor teórico criterio) que es explicada por la comprensión oral (valor teórico factor).

Como una forma de corroborar estos resultados, se utiliza un índice de redundancia, el cual proporciona una medida resumen de la capacidad de las variables originales —es decir, acto de habla indirecto e ironía— consideradas en conjunto para explicar la variación de las variables criterio originales, a saber, situación retórica y mecánica del lenguaje consideradas cada una por separado. La Tabla 4 informa de los índices obtenidos:

Tabla 4. Índice de redundancia para variables antecedentes y consecuentes.

Análisis de redundancia para variables independientes		
Función	Prop. de varianza	Redundancia
1	0.69060	0.04956
2	0.30940	0.00057
Análisis de redundancia para variables dependientes		
Función	Prop. de varianza	Redundancia
1	0.70492	0.05058
2	0.29508	0.00055

La Tabla 4 muestra la proporción de varianza compartida de las variables originales que es explicada por el valor teórico correspondiente (la contribución conjunta de las variables acto de habla indirecto e ironía a la variable latente comprensión oral, y la contribución conjunta de situación retórica y mecánica del lenguaje a la producción escrita). El índice de redundancia mencionado se obtiene del producto de esta varianza por la correlación canónica al cuadrado o R^2 canónico. Como vemos, este índice denota un valor bajo, que es atribuible a la baja correlación canónica (ver Tabla 3), y no a la proporción de varianza compartida que es

más bien alta. Este último resultado permite justificar la interpretación de la primera función obtenida con respecto a las variables originales. En la Tabla 5, se disponen las correlaciones variable-función:

Tabla 5. Correlaciones entre funciones canónicas y variables originales.

	Variables originales	Funciones canónicas (variables latentes)	
		Var. 1	Var. 2
Variables independientes	Acto de habla indirecto	0.794	0.608
	Ironía	0.866	-0.499
Variables dependientes	Situación retórica	0.944	-0.331
	Mecánica del lenguaje	0.721	0.693

Con estos resultados, se puede señalar que existe evidencia estadística de la relación entre una dimensión latente —considerada el “factor”— concebida como comprensión oral y otra, considerada un “criterio”, que es la producción escrita. Además, al menos en este estudio, a esta relación contribuyen principalmente las variables ironía y situación retórica.

CONCLUSIONES

Como se señaló inicialmente, el presente trabajo pretende establecer si la comprensión oral de lo no literal se relaciona con la producción escrita en niños y jóvenes de 13 y 14 años. Para lograr este objetivo, se siguió una doble vía: la fundamentación teórica y la fundamentación estadística. A lo largo de la primera, hemos intentado establecer que la posible relación entre esta forma de comprensión oral —que ya se señaló como tardía— y producción escrita se sostiene en ciertos elementos fundantes como son el desarrollo de la conciencia metalingüística y de la teoría de la mente después de los seis años. Dicho argumento, que parece plausible, fue corroborado por los resultados estadísticos, los cuales muestran una correlación directa. No obstante, cabe señalar que si bien significativa, dicha correlación entre comprensión oral de lo no literal y producción escrita no es lo suficientemente fuerte como para pretender significación práctica. Por lo tanto, no sería posible decir que una mejor interpretación de ironías y/o actos de habla llevaría necesariamente a un mejor nivel en la producción escrita.

Estos resultados poco decisivos permitirían discernir la posible existencia de otros elementos determinantes que pudieran estar afectando el desarrollo de la producción escrita. O también cabría plantearse —y este sería el objeto de próximas investigaciones— si este nivel de comprensión de lo no literal denota mayor relación con el desarrollo de la producción escrita

en edades más tempranas (8 a 10 años), cuando todavía dicha comprensión se está consolidando y en un período en el cual se puede esperar mayor heterogeneidad en el dominio de la misma por parte de los sujetos. En ese caso, la diferencia entre buenos y malos comprendedores de lo no literal sería más evidente y, por tanto, la comparación entre diferentes formas de dominio de la producción escrita sería más fácil de establecer.

Por último, consideramos indispensable realizar nuevas investigaciones que indaguen acerca de la conexión que tanto la comprensión oral del lenguaje no literal como el desarrollo de la producción escrita podrían poseer con el desarrollo de la conciencia metalingüística y la teoría de la mente. Esta es una tarea que nos proponemos realizar en el futuro, ya que creemos que permitiría una descripción más acabada del desarrollo del lenguaje humano en esta etapa que se ha denominado tardía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-Quecuty, M. & Castillo, D. (1991). Detectando la ironía: La hipótesis aditiva como alternativa a la de referencia y la intención. *Cognitiva*, 3, 95-122.

Anolli, L., Infantino M. & Ciceri R. (2001). "You're a real genius!" Irony as a miscommunication design. En L. Anolli, R. Ciceri & G. Riva (Eds.), *Say not to say: New perspectives on miscommunication* (pp. 142-160). Amsterdam: IOS Press.

Austin, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós: Buenos Aires.

Bara, B., Bosco, F. & Bucarelli, M. (1999). Simple and complex speech acts: What makes the difference within a developmental perspective. En M. Hahn & S. Stones (Eds.), *Proceedings of the XXI Cognitive Science Society* (pp. 55-60). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Belinchón, M. (1999). Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión. En M. De Vega & F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del español* (pp. 307-373). Madrid: Editorial Trotta.

Benítez, R. (2001). Un análisis descriptivo de la situación retórica en la producción escrita de alumnos de enseñanza básica. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 39, 29-48.

Benítez, R. (2005). *Teorías de la producción escrita. Internalismo y Externalismo*. Santiago: FRASIS.

Bitzer, L. (1968). The rhetorical situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1, 1-14.

Bosco, F., Sacco, K., Colle, L., Angelieri, R., Enrici, I., Bo, G. & Bara, B. (2004). Simple and complex extralinguistic communicative acts. En K. Forbus, D. Gentner & D. Reiger (Eds.), *Proceedings of the XXVI Annual Conference of the Cognitive Science* (pp. 144-149). Chicago, Ill.: Cognitive Science.

Box, G. & Cox, D. (1964). An analysis of transformations (with discussion). *Journal of the Royal Statistical Society*, 26, 211-252.

Bravo, L. (1995). *Lenguaje y dislexias*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Cáceres, P. (2005a). *Análisis psicométrico del test de inferencias lingüísticas IMIP*. Informe interno no publicado. Proyecto FONDECYT N° 1040740.

Cáceres, P. (2005b). *Segundo informe del test de producción escrita*. Informe interno no publicado. Proyecto FONDECYT N° 1040740.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Chaffee, J., McMahon, C. & Stout, B. (2002). *Critical thinking, thoughtful writing: A rhetoric with readings*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Chandrasegaran, A. (1996). *Awareness of rhetorical goals and academic writing competence. Different approaches: Theory and practice in higher education*. Proceedings HERDSA Conference [en línea]. Disponible en: <http://www.herdsa.org.au/confs/1996/chandrasegaran.html>

Clark, H. (1979). Responding to indirect speech acts. *Cognitive Psychology*, 11, 430-477.

Clark, H. & Gerrig, R. (1984). On the pretense theory of irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 121-126.

Colston, H. (2001). On necessary conditions for verbal irony comprehension. *Pragmatics & Cognition*, 8, 277-324.

Colston, H. (2002). Contrast and assimilation in verbal irony. *Journal of Pragmatics*, 34, 111-142.

Crespo, N., Benítez, R. & Ramos, C. (2005). Informe Proyecto FONDECYT N° 1040740.

Creusere, M. (1999). Theories of adults' understanding and use of irony and sarcasm: Applications to and evidence from research with children. *Developmental Review*, 19, 213-262.

Escandell, M. (1998). Cortesía y relevancia. *La pragmática lingüística del español. Diálogos hispánicos*, 22, 7-24.

Escandell, M. (1999). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 928-950.

Flower, L. & Hayes, J. (1984). Images, plans, and prose. The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1, 120-160.

Gibbs, R. (1986). What makes some indirect speech acts conventional? *Journal of Memory and Language*, 25, 181-196.

Gibbs, R. (1994). *The poetics of the mind. Figurative thought, language and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.

Grice, H. (1975). Logic and conversation. En J. Cole & J. Morgan (Eds.), *Speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. México D.F.: Prentice-Hall.

Harris, M. (1995). Talking in the middle: Why writers need writing tutors. *College English*, 57, 27-42.

Jorgensen, J., Miller, G. & Sperber D. (1984). Test of the mention theory of irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 112-20.

Kreuz, R. & Gluksberg, S. (1989). How to be sarcastic: The echoic reminder theory of verbal irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118, 374-386.

Kumon-Nakamura S., Gluksberg S. & Brown M. (1995). How about another piece of pie: The allusional pretense theory of discourse irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, 124, 3-21.

Levorato, M. & Cacciari, R. (1992). Children's comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity. *Journal of Child Language*, 19, 415 - 433.

Levorato, M. & Cacciari, R. (1995). The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms of children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 261-283.

Lunsford, A. & Ruszkiewicz, J. (1999). *Everything's an argument*. Boston: Bedford/St. Martin's.

Messenger, W. & De Bruyn, J. (1995). *The Canadian writer's handbook*. Scarborough, Ontario: Prentice-Hall.

Nakassis, C. & Snedeker J. (2002). *Beyond sarcasm: Intonation and context as relational cues in childrens' recognition of irony*. Proceedings of the Twenty-sixth Boston University Conference on Language Development [en línea]. Disponible en: http://www.wjh.harvard.edu/~lds/pdfs/Nakassis&Snedeker_2002.pdf

Nippold, M. (1998). *Later language development. The school age and adolescent years*. Austin: Proed.

Padilla, J. (2004). Enunciados irónicos en español: Estudio fonopragmático. *Español Actual*, 81, 77-95.

Papafragou, A. (2000). *Early communication: Beyond speech-act theory*. Ponencia presentada en la 24th Annual Conference on Language Development [en línea]. Disponible en: <http://papafragou.psych.udel.edu/papers/bu99proc.pdf>

Parodi, G. (1999). ¿Existe influencia de la variable socioeconómica en la comprensión del discurso escrito? *Revista Lenguaje*, 27, 91-107.

Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.

Recanati, F. (1995). The alleged priority of literal interpretation. *Cognitive Science*, 19, 207-232.

Rivière, A. & Núñez, M. (2001). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.

Rueda, M. (1995). *La lectura: Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.

Searle, J. (1975). Indirect speech acts. En P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*, 3: *Speech acts* (pp. 59-82). New York: Academic Press.

Searle, J. (1993). Metaphor. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 83-111). Cambridge: Cambridge University Press.

Sebranek, P., Kemper, D. & Meyer, V. (1999). *Write source 2000. A guide to writing, thinking, and learning*. Wilmington, MA.: Houghton Mifflin Company.

Sijtsma, K. & Molenaar, I. (2002). *Introduction to nonparametric item response theory*. California: Sage Publication.

Sperber, D. (1984). Verbal irony: Pretense or echoic mention? *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 130-136.

Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance*. Oxford: Blackwell.

Sperber, D. & Wilson D. (1998). Irony and relevance: A reply to Drs. Seto, Hamamoto and Yamanashi. En R. Carston & S. Uchida (Eds.), *Relevance theory: Applications and implications* (pp. 283-293). Amsterdam: Benjamins.

Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Teberosky, A. (1996). Aprendizaje inicial de la lectura. En J. Nieto, J. González, A. Barca & R. González (Eds.), *Psicología de la instrucción*, Vol. 4 (pp. 163-165). Barcelona: EUB.

Torgesen, J., Wagner, R. & Rashotte, C. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.

Troyka, L. (1999). *Handbook for writers*. Scarborough, Ontario: Prentice-Hall.

Vellutino, F. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approach to reading instruction. *Journal of educational psychology*, 83, 147-158.

Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, J. (1998). *Preparing to teach writing*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Wilson, D. & Sperber, D. (1992). On verbal irony. *Lingua*, 87, 53-76.

Witte, S. (1983). Topical structure and revision: An exploratory study. *College Composition and Communication*, 34, 313-341