

Procedimiento para la elaboración de pruebas de comprensión de lectura

**Ana T. de Bendito
Cecilia de Cuesta
Adelina de Osuna
Violeta Romo
Marisela de Serra
Dilia de Urrecheaga***

1. Introducción

El interés por la comprensión lectora es un fenómeno relativamente nuevo dentro de la enseñanza de la lectura. Alrededor de los años veinte, los educadores comienzan a darse cuenta de que el “pronunciar las palabras” no es garantía de que se comprenda su contenido.

Desde entonces ha habido innumerables investigaciones y estudios sobre la comprensión de la lectura, y los modelos y teorías se han sucedido tan rápidamente que ha sido difícil llevar los hallazgos al campo de la enseñanza en el aula.

Hoy en día parece que se está llegando a una etapa de asentamiento en la que los diferentes teóricos e investigadores están empezando a encontrar puntos de coincidencia y compromiso entre sus ideas, y se comienza a pensar en la necesidad de llegar a acuerdos que permitan dirigir las energías y los esfuerzos hacia el área de la aplicación de esas nuevas concepciones en el aula. Esta nueva etapa ha producido ya frutos y, como enfatiza Peter H. Johnston (1983), se puede apreciar que los cambios en la concepción de la comprensión en la lectura están cristalizando alrededor de unos cuantos principios básicos.

Si el impacto de estos avances apenas está comenzando a sentirse en el aula, menos aún se ha notado en el campo de la evaluación. Ningún educador pone en duda la importancia que la evaluación tiene en todo proceso enseñanza-aprendizaje. Es por lo tanto vital que el maestro disponga no sólo de una concepción clara y adecuada de lo que significa la comprensión de la lectura, sino de instrumentos que le sirvan para evaluar los logros de sus alumnos sobre la base de esa concepción.

El procedimiento para colaborar pruebas de comprensión de lectura que se presenta en este trabajo se concibió como una contribución en esta área tan necesitada de aportes e ideas nuevas. No se trató de crear un nuevo test estandarizado, sino de mostrar cómo los maestros pueden preparar sus propias pruebas sin tener que recurrir a complicados y largos procedimientos

* Las seis autoras, que se desempeñan como profesoras en la Universidad de Los Andes de Mérida (Venezuela), cursan en la actualidad la Maestría de Lectura de la Escuela de Educación de dicha universidad.

de validación, siempre que las basen en una sólida teoría y en una taxonomía adecuada a dicha teoría.

En la elaboración de cualquier prueba evaluativa es necesario como paso preliminar definir lo que se quiere medir, cómo se va a medir y los factores que pueden influir en esa medición. Estos son los aspectos que se van a presentar en primer lugar para pasar después a establecer la forma de aplicar esa teoría a la elaboración de pruebas informales.

2. Definición de la comprensión de la lectura

Siempre ha resultado difícil y arriesgado el intento de definir la comprensión de la lectura debido sobre todo a los muchos criterios existentes. Afortunadamente, como ya se apuntaba en la introducción, recientemente se ha comenzado a apreciar una tendencia hacia el acuerdo entre las diferentes teorías. Todavía, en 1969, Nila Banton Smith se quejaba de la ambigüedad del término "comprensión" y de la de los otros términos usados en relación con ella: lectura de hechos ("factual"), inferencias, interpretación, lectura crítica, etc., y abogaba por la enseñanza de "procesos mentales superiores" aplicados a la lectura. Más o menos por la misma fecha, Carroll (cit. por Johnston, 1983, pág. 6) se preguntaba "si era posible distinguir entre la pura comprensión del lenguaje de un texto y los procesos de inferencia, deducción y resolución de problemas que a menudo acompañan la recepción de lenguaje".

Hoy en día, cuando la comprensión se considera un proceso activo, son pocos los autores que piensan que el lector puede dejar el texto inalterado. En toda comprensión se da un proceso de interpretación de acuerdo con el conocimiento previo y la experiencia que el lector aporte. Es dudoso que haya autores que piensen que la comprensión pueda ser una simple repetición de lo que se ha leído. En otras palabras, en la actualidad las inferencias están consideradas como parte inseparable del proceso de comprensión. Son las inferencias las que permiten al lector establecer relaciones entre las distintas proposiciones de un texto y aportar la información que no está explícita. Sin ellas el lector puede ser capaz de componer el texto palabra por palabra, pero no de establecer relaciones lógicas entre las ideas incluidas en él y expresarlas usando sus propias palabras.

Para Trabasso (1980) las inferencias llevan a cabo cuatro funciones:

- a) resuelven las ambigüedades léxicas;
- b) resuelven las referencias pronominales y nominales;
- c) establecen el contexto necesario para la comprensión de las oraciones;
- d) establecen un marco de referencia para la interpretación del texto, o sea un modelo que sirve de base para el procesamiento de arriba-abajo.

Todas estas operaciones "son la esencia misma de la comprensión" según Johnston (1983), y de tal modo esta concepción ha ganado aceptación entre los estudiosos de la lectura, que las inferencias, de ser consideradas por autores como Nila Banton Smith y Carroll como un proceso que va más allá de la comprensión, han alcanzado el "status" de proceso central en la comprensión, con la cual "virtualmente toda ella puede predecirse" (Johnston, 1983, pág. 6).

El mismo Goodman, en la última revisión de su modelo (1982), incorpora las inferencias a las estrategias que para él componen el proceso de lectura. Dice este autor:

“La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto... y para decidir el antecedente de un pronombre, la relación entre caracteres y otras muchas cosas” (pág. 23).

Parece por lo tanto bastante claro que en la actualidad la mayoría de los psicolingüistas entiende la comprensión como un proceso mediante el cual el lector usa las claves que provee el texto y su conocimiento previo para llegar al significado que el autor trata de comunicar. Este proceso “involucra una parte considerable de inferencia a todos los niveles mientras el lector construye un modelo del significado del texto” (Johnston, 1983, pág. 6).

3. Cómo evaluar la comprensión

Los cambios que han llevado recientemente a la concepción de la comprensión expuesta en la parte anterior no han alcanzado aún totalmente el campo de la evaluación. Sin embargo la taxonomía de las inferencias que ya apuntaba Trabasso (1980) puede servir como punto de partida para la elaboración de pruebas de evaluación basadas en esa concepción de la comprensión.

Si en la comprensión de un texto juegan un papel primordial las inferencias que el lector realiza, es lógico concluir que la verificación de las inferencias que se han llevado a cabo dará una medida del nivel de comprensión alcanzado. La taxonomía de Trabasso presenta la ventaja de que indica las inferencias requeridas para entender no solo los conceptos, sino también la relación entre los distintos conceptos presentados por el texto. Desde el punto de vista del diagnóstico (parte que siempre debe interesar a un evaluador) el clasificar las preguntas que se utilizan para evaluar la comprensión de acuerdo con una taxonomía, permite conocer el punto en el que el lector ha fallado y el tipo de inferencia que no ha realizado. Este aspecto es fundamental si la evaluación se concibe como una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto se pretende utilizarla como un medio para poder implementar situaciones de aprendizaje que remedien los posibles fallos revelados por ella.

Sobre la base de las inferencias descritas por Trabasso se elaboró la clasificación siguiente:

a) Inferencias sobre relaciones lógicas de:

1. motivos
2. posibilidades (“enablement”)
3. causas psicológicas
4. causas físicas

b) Inferencias restringidas al texto* sobre:

* Estas inferencias están relacionadas con lo que generalmente se considera “comprensión literal”; para Trabasso (1980), lo mismo que para Samuels y Eisenberg (1981) y para Johnston

1. relaciones espaciales y temporales
 2. referencias pronominales
 3. ambigüedades léxicas
 4. relaciones entre los elementos de una oración (¿quién? ¿qué? ¿a quién? etc...)
- c) Inferencias evaluativas.

Esta taxonomía para verificar la comprensión por medio de preguntas no es la única. Condemarin (1981) desarrolló también una taxonomía muy completa, basada en la de Barrett, en la que trata de evaluar las dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión de la lectura. Una comparación cuidadosa entre ambas taxonomías permite darse cuenta de que las diferencias entre ambas son más bien terminológicas y que fácilmente se pueden acomodar la una a la otra, siempre que se elimine la lectura de apreciación que Trabasso no incluye. Lo mismo sucede si se analiza la taxonomía ofrecida por Nila Banton Smith (1975). Esta autora establece cuatro niveles de comprensión: literal, interpretativo, crítico y creativo, a los cuales define del modo siguiente:

“En la comprensión literal el estudiante trata de conseguir el significado directo del autor que escribió el texto, en la interpretación trata de suplir significados para completar el texto del autor; en la lectura crítica evalúa, juzga el texto del autor y en la lectura creativa va más allá del texto del autor para buscar y expresar nuevas ideas, obtener nuevos puntos de vista, encontrar contestación a preguntas o soluciones a problemas” (pág. 218).

Las tres primeras categorías coinciden con el área que cubre las diferentes inferencias de la taxonomía de Trabasso y el nivel de la lectura creativa queda también fuera, siendo comparable a la lectura de apreciación de Barrett.

En realidad la apreciación o la lectura creativa son aspectos de la comprensión sobre los que aún no se ha llegado a un acuerdo. Ambos términos cubren procesos u operaciones similares y que están también ligados a lo que Spiro (1980) llama “aspectos no-analíticos de la lectura”. Louise Rosenblatt (1978) también hizo una distinción entre los aspectos eferentes y estéticos de la lectura. El aspecto estético se correspondería con estos otros niveles mencionados por Barrett, Nila Banton y Spiro.

Aunque este aspecto de la lectura es muy importante y abre todo un campo a la investigación, de momento es difícil incluirlo dentro de la instrucción de la comprensión y más aún poder evaluarlo.

Debido a ello muchos autores (Johnston, 1983; Alliende y colaboradores, 1982) no lo incluyen dentro del campo de la comprensión del texto y por lo tanto no tratan de evaluarlo.

(1983), el comprender incluso una oración o un término implica considerable conocimiento lingüístico, semántico, contextual y connotativo. A este mismo tipo de inferencias las denomina a veces Trabasso “inferencias sobre la información”.

Dentro del basamento teórico que se ha elegido para la elaboración de pruebas y que se presenta en este trabajo, no entra tampoco esta dimensión de la lectura.

Por todo lo expuesto se decidió que la taxonomía basada en Trabasso se adaptaba mejor para ser utilizada como medio de evaluar la comprensión ya que se ajusta más a la concepción adoptada en este marco teórico.

4. Factores principales que influyen en la comprensión

Una vez analizado el concepto de comprensión de la lectura y decidido cómo se va a medir, falta estudiar otros dos factores que van a influir en la comprensión de la lectura y que por ello han de tenerse en cuenta para la elaboración de una prueba: el texto y el conocimiento previo del lector.

Si se entiende la comprensión como la interacción de un lector con un texto específico, es evidente que no sólo es necesario conocer las operaciones que el lector lleva a cabo en este intercambio, sino también el texto (su contenido, lenguaje y estructura) sobre el que se actúa.

La mayoría de las investigaciones que se han realizado en cuanto al texto, han girado en torno a su lecturabilidad, a la dificultad que el texto puede presentar debido a su complejidad lingüística. El problema de este enfoque es que está basado más en la lingüística que en la psicolingüística y por lo tanto se exploran sólo los aspectos lingüísticos que puedan causar dificultades en la lectura y no los psicológicos. Se define la dificultad del texto en términos de fórmulas de "lecturabilidad" basadas en la longitud de las oraciones o en la frecuencia de las palabras.

Estas medidas, como dice Johnston (1983), no distinguen adecuadamente entre textos "bien escritos pero que presentan un reto al intelecto del lector, y aquellos que están mal contruidos y que hacen por lo tanto la interpretación difícil" (pág. 21).

Por lo tanto a la hora de elegir un pasaje para llevar a cabo una evaluación hay que estudiar sus características desde un punto de vista psicolingüístico. El problema es que en este momento no hay ningún análisis de textos que pueda ser considerado psicológica y lingüísticamente como definitivo.

Algunos autores realizan el análisis de los textos a través de las estructuras semánticas y de las relaciones lógicas entre las ideas, al nivel de las proposiciones y de los pasajes completos (Frederiksen, 1978). Otros llevan a cabo el análisis a través de las "gramáticas de los cuentos" (Mandler y Johnston, 1977); algunos investigadores se han centrado en las inferencias que son necesarias para comprender un discurso escrito (Schank, 1975; Clark y Haviland, 1976; cit. por Trabasso, 1980). Warren, Nicholas y Trabasso (1979) desarrollaron un conjunto de categorías para describir las inferencias necesarias para comprender la cadena de eventos que se dan en un cuento.

Lo que resulta más útil de todos estos trabajos es que a través de todos ellos (directa o indirectamente) se ha podido llegar a la conclusión de que un factor importante en la comprensión de un texto está relacionado con la cantidad de información que al no estar explícita, debe ser inferida por el lector: "En general las manipulaciones con el texto que reducen la información que el lector necesita para construir una representación coherente del contenido, disminuyen la comprensión del pasaje" (Maconkie, 1978; cit. por Johnston, 1983, pág. 22).

El análisis del texto, por lo tanto, que más interesa para el enfoque presentado en este trabajo consiste en especificar la información que es necesaria para la comprensión y que no está explícitamente expresada en el texto. Sólo estableciendo claramente las inferencias que el lector necesitará realizar para poder comprender un texto, será posible construir los ítemes necesarios en la elaboración de la prueba y se podrá después entender e interpretar la actuación de un sujeto en dicha prueba.

El análisis del texto es también necesario cuando se ha de considerar el segundo factor que va a influir en la comprensión: el conocimiento previo del lector. Al elaborar una prueba se tiene también que tomar en consideración que el ambiente cultural, lingüístico y social del sujeto a quien se va a aplicar va a influir en su actuación. Los estudios recientes sobre la teoría de los esquemas (Adams y Collins, 1977; Anderson, 1977; Rumelhart y Ortony, 1977) han puesto gran énfasis en la necesidad de utilizar materiales de lectura que estén adecuados al conocimiento previo de los lectores.

El análisis previo del texto debe por ello ayudar también a especificar claramente su contenido. De ese modo se podrá (como Johnston aconseja):

- a) Seleccionar los textos y las preguntas incluidas en la prueba de tal modo que no estén parcializados.
- b) Usar el lenguaje más apropiado para los sujetos que se van a evaluar.
- c) Evitar textos que no estén al alcance del conocimiento previo del lector.

5. Aplicación de la teoría a la elaboración de pruebas

Para llevar a la práctica la teoría expuesta se ha de elaborar por lo tanto una prueba que tenga en cuenta el análisis del texto que se va a utilizar; la determinación del conocimiento previo que el lector va a necesitar para comprenderlo; la determinación de las inferencias que el lector ha de llevar a cabo.

Los pasos a seguir serán los siguientes:

- a) En el análisis del texto:
Primero: determinar si existen palabras que estén vinculadas con la comprensión.
Segundo: determinar las proposiciones fundamentales contenidas en el pasaje.
Tercero: determinar si el texto está al alcance del conocimiento previo de los sujetos a quienes se va a aplicar la prueba en cuanto a contenido y complejidad sintáctica.

- b) Sobre la base de las proposiciones contenidas en el pasaje y a las palabras vinculadas con la comprensión se llevará a cabo un análisis de las inferencias necesarias para comprenderlas.
- c) Los ítemes de la prueba se elaborarán sobre la base de las inferencias que son necesarias para llegar a la comprensión.

6. Descripción de una prueba elaborada sobre la base de los principios expuestos

Basándose en los principios presentados se elaboró una prueba para estudiantes de 6º grado de educación primaria. El texto elegido fue "La silla de suela" del escritor merideño Dn. Tulio Febres Cordero. Este pasaje está estructurado en dos partes: la primera presenta las características de la silla de suela y la segunda es una anécdota de Simón Bolívar que destaca la utilidad de esa pieza típica del mobiliario venezolano durante la campana libertadora de América. El contenido estaba por lo tanto al alcance del conocimiento de los niños a quienes iba a aplicarse la prueba. Se decidió que un análisis de la sintaxis del texto no era necesario ya que los alumnos del sexto deben estar ya preparados para cualquier nivel de complejidad sintáctica.

El análisis de las proposiciones contenidas en el pasaje se hizo en base a las reglas de la gramática generativa transformacional. Comparando las proposiciones que constituían la estructura profunda del texto con las oraciones que aparecían realmente en él, se elaboró una lista de las inferencias que el lector debería realizar para llegar al significado. Con esa lista se formó una tabla de contenidos que quedó constituida por las 45 distintas inferencias que eran necesarias para llegar a la estructura profunda del texto.

A continuación se diseñaron 45 ítemes de escogencia múltiple basado cada uno de ellos sobre una inferencia específica.

En la prueba que se elaboró se incluyeron únicamente 20 ítemes, dado que el propósito fue siempre adaptarse a las necesidades de los maestros de aula y éste es el número de ítemes que se incluyen normalmente en las evaluaciones que ellos realizan. La selección de ítemes se llevó a cabo de acuerdo con los criterios de varios expertos consultados, profesores todos ellos de la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes y del posgrado en lectura de dicha Escuela. Quedaron incluidos 10 ítemes para evaluar las inferencias restringidas al texto (lexicales, referenciales, etc.), 6 ítemes para las inferencias lógicas y 4 para las valorativas.

La prueba se aplicó a 152 alumnos de 6º grado en seis escuelas públicas adscritas al programa de la Escuela Básica de la ciudad de Mérida. La selección se hizo al azar entre los 17 grupos escolares que están adscritos a este programa de Educación Básica. La aplicación la realizaron las mismas integrantes del equipo para evitar que el instrumento se viera afectado por factores extrínsecos, siguiéndose así criterios totalmente homogéneos en cuanto a instrucciones, tiempo dedicado a la ejecución, etcétera.

Dado que la confiabilidad que más interesaba determinar era la interna, se utilizó el método de división en mitades, resultando un índice de $r_{ttt} = 0.61$, el cual, de acuerdo con los criterios sugeridos por Ebel (en Lafourcade, 1969) que relacionan la longitud de una prueba con su confiabilidad, es más que adecuado. Esta consistencia interna quedó confirmada por el análisis de los ítemes realizado posteriormente. Un 65 % de ellos resultó ser de dificultad media lo cual, de acuerdo con Lafourcade (1969), es índice también de la homogeneidad y consistencia interna de una prueba.

La validez empírica se calculó primeramente correlacionando los resultados de la prueba con las calificaciones de los estudiantes en el área de Lengua. La correlación fue sólo de 0.29 pero de antemano se esperaba que el índice no podría ser alto ya que en la evaluación de Lengua hay aspectos que no se relacionan directamente con la comprensión. En la prueba que estandarizaron Allende y sus colaboradores (1982), el índice de validez de criterio también fue sólo de 0.30, debido a que realizaron la correlación con las puntuaciones de Castellano. Se realizó después una segunda correlación con los resultados de una prueba "cloze" y en este caso el índice alcanzó a 0.75. En cuanto al índice de validez o discriminación de los ítemes, los resultados del análisis realizado mostraron que un 50% de los ítemes eran muy buenos, con un poder de discriminación entre 0.44 y 0.71; 35% eran razonablemente buenos, con un índice de discriminación entre 0.39 y 0.34; sólo un 15% resultaron deficientes con un índice de discriminación entre 0.15 y 0.17.

7. Conclusiones

El propósito de este trabajo, insistimos, no fue elaborar una prueba estandarizada, de las cuales existen muchas y muy buenas en el mercado.

Nos pareció que la necesidad más apremiante en este momento consistía en proveer al maestro de un procedimiento que le permitiera construir una prueba que le ayudara a establecer el nivel de sus alumnos con relación a un criterio establecido y el propósito primero de este trabajo fue tratar de remediar esa necesidad.

Para la evaluación sobre la base de criterios, las pruebas de tipo informal son mucho más adecuadas y por ello la segunda meta que nos fijamos fue diseñar un instrumento de esta clase que reuniera las ventajas que ellos presentan y que no tuviera las desventajas que algunos poseen.

Las pruebas informales tienen la ventaja de que se adecuan mejor a los objetivos del aprendizaje de cada programa y a la enseñanza impartida por cada maestro. Su defecto principal es que frecuentemente están elaboradas sin una base teórica que las sustente. Por ello muchas de ellas carecen de validez, puesto que no miden aquello que pretenden medir.

Creemos que realmente el procedimiento aquí presentado puede servir para remediar una necesidad urgente y cumplir así el primer objetivo, para el que se concibió. En cuanto al propósito de que nuestro instrumento sirviera realmente para evaluar lo que se proponía, al estar basado y guiado por una teoría y una concepción de la comprensión específicas, creemos que se ha

cumplido también. El marco teórico que sirvió de basamento a dicha prueba puede servir para proporcionar a los maestros una taxonomía lo bastante concreta para que sepan lo que miden, y lo bastante flexible para que puedan adaptarla a sus fines y a los textos que ellos manejen.

Una gran ventaja del marco teórico aplicado, es la importancia que en él se da el análisis del texto específico que se va a utilizar y al conocimiento previo del lector.

La eficacia de la taxonomía para controlar la elaboración de los ítemes, se vio confirmada por el índice de confiabilidad que la prueba alcanzó. A pesar de que no se llevó a cabo una primera aplicación que hubiera servido de base para la selección de aquellos ítemes que hubieran resultado mejores, en general, los ítemes funcionaron adecuadamente y la confiabilidad de la prueba fue aceptable. Este resultado es muy importante cuando se trata de elaborar un instrumento útil para los maestros del aula. El procedimiento de probar y analizar ítemes es demasiado largo y laborioso para esperar que lo lleven a cabo docentes tan cargados de trabajo que apenas tienen tiempo para preparar evaluaciones de rutina. La taxonomía sobre la que se elaboraron los ítemes de nuestra prueba, parece que funciona lo suficientemente bien para garantizar que la prueba resultante sea bastante homogénea.

Podría por todo esto concluirse en que tanto el marco teórico como la taxonomía resultante de él pueden servir como pauta para que los docentes elaboren sus propios instrumentos de evaluación de la comprensión de la lectura siempre que:

- a. Seleccionen textos que se adecuen al nivel de conocimiento de los sujetos a quienes se va a aplicar.
- b. Realicen un detallado análisis del texto, que les permita determinar las inferencias que el lector deberá realizar para comprenderlo.
- c. Elaboren los elementos de la prueba de acuerdo con el análisis realizado.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. y Collins, A. **A schema-theoretic view of reading comprehension** (Tech. Rep. N° 32). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading, abril 1977.
- Alliende, Felipe, Condemarín, M. y Milicic, N. **Manual de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva**. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 1982.
- Condemarín, Mabel. "Evaluación de la comprensión lectora". **Lectura y Vida**. Año 2, N° 2, junio 1981.
- Frederiksen, C.H. "Acquisition of semantic information from discourse: Effects of repeated exposures". **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**. 1975, 14, 158-169.
- Goodman, Kenneth. "El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (Eds.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI, 1982.
- Johnston, Peter. **Reading comprehension assessment. A cognitive basis**. Newark, Del.: IRA, 1983.

- Kintsch, W y van Dijk, T.A. "Toward a model of text comprehension and production". **Psychological Review**. 1978, 85, pp. 363-394.
- Lafourcade, Pedro D. **Evaluación de los aprendizajes**. Buenos Aires: Kapelusz, 1969.
- Mandler, J.M. y Johnson, N.S. "Remembrance of things parsed: Story structure and recall". **Cognitive Psychology**. 1977, 9, 111-151.
- Ringler, Leonore y Weber, Carol. "Comprehending narrative discourse: Implications for instruction". En Guthrie, John (Ed.), **Comprehension and teaching: Research reviews**. Newark: IRA, 1981.
- Rumelhart, D.D. y Ortony, A. "The representation of knowledge in memory". En Anderson, R.C., Spiro, R.J., y Montague, W.E. (Eds.), **Schooling and the acquisition of knowledge**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1977.
- Schank, R.C. "The structure of episodes in memory". En D.G. Bobrow y A. Collins, (Eds.), **Representation and understanding: Studies in cognitive science**. New York: Academic Press, 1975.
- Smith Banton, Nila. "The many faces of reading comprehension". En L.A. Harris y Carol B. Smith (Eds.), **Individualizing reading instruction: A reader**. Holt, Rinehart y Winston, Inc.: 1975.
- Trabasso, T. "On the making of inferences during reading and their assessment". En J.T. Guthrie (Ed.), **Comprehension and teaching: Research reviews**. Newark, Del.: IRA, 1981.
- Warren, W.H., Nicholas, D.N. y Trabasso, T. "Eventchains and inferences in understanding narrative". En R. Freedle (Ed.), **New directions in discourse processing: Advances in discourse processes** (vol. 2). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1979.