

ÍNDICE DE EFICIENCIA LECTORA Y NIVEL DE EXPERTICIA EN TAREAS DE LECTURA Y RELECTURA DE TEXTOS ACADÉMICO- CIENTÍFICOS.

Liliana Cubo de Severino. Univ. Nacional de Cuyo. CONICET

1. Introducción.

En las universidades argentinas, es práctica frecuente que el profesor indique a sus estudiantes la lectura de un capítulo de manual o de un artículo de investigación con la finalidad de que estos construyan una representación global de este texto extenso que incluya las ideas principales. Esta representación mental les permitirá formar o reformar un modelo conceptual del fenómeno a estudiar. De esta manera los estudiantes podrán disponer de la información requerida para comprender la explicación teórica que se dará en clase sobre ese fenómeno. Posteriormente a la clase teórica, los alumnos harán tantas relecturas como sea necesario a fin de comprender y aprender el tema. Al planificar esta tarea, llamada de “ lecturas obligatorias” los profesores universitarios, en general, no consideran importante la variación individual en velocidad lectora y memoria. Suponen que todos los estudiantes pueden cumplir con esta tarea diaria.

De igual modo, en muchos trabajos de psicolingüística no se considera importante la variación individual en velocidad lectora, memoria y comprensión de textos escritos en estudiantes universitarios, ya que dan por supuesto que estos son adultos con una capacidad lectora más o menos equivalente. Tal como afirman Vega, Cuetos, Dominguez y Estevez (1999), estos trabajos consideran que las diferencias o " varianza de error" entre los sujetos participantes en sus experimentos son poco significativas. Sin embargo, si bien este " supuesto de equivalencia" es útil para probar modelos, existe una significativa variación cualitativa y cuantitativa en el procesamiento y la capacidad de lectura de los estudiantes que merece ser estudiada.

La variación que ha recibido más atención- al menos en el trabajo en el aula universitaria- es la de niveles de comprensión lectora o experticia que permite la clasificación en lectores más o menos diestros(Cubo de Severino, 2002).

La velocidad no suele ser considerada un bien en sí mismo. Un lector rápido no es sinónimo de un buen lector. Existen investigaciones como la de Haberlandt, Graesser y Schneider (1989) que sostienen que los lectores rápidos comprenden y recuerdan peor que los lectores lentos, por lo que no sería un índice con valor predictivo de la experticia. Sin embargo, si dos alumnos leen y comprenden bien y uno de ellos lo hace en menos tiempo, sin duda es un lector más eficiente.

La memoria tampoco es un bien en sí mismo. Pero si dos alumnos leen utilizando la misma cantidad de tiempo y uno recuerda cinco ideas principales de lo que ha leído y otro recuerda solo una, diremos que el primero es más eficiente.

Y la eficiencia lectora sí es un bien en la sociedad actual, al menos para cursar con regularidad una carrera universitaria, o para consultar internet, por citar algunos ejemplos.

La eficiencia, según algunos investigadores, puede ser medida. Jackson y McClelland (1979) proponen un índice que combina memoria y velocidad de lectura. En su investigación calcularon la *velocidad lectora efectiva* multiplicando los índices de velocidad y recuerdo. Consideraron además que este índice de eficiencia sería un buen predictor de la capacidad de comprensión lectora.

Frente a estas diferencias de opiniones y de resultados, y teniendo en cuenta que la mayoría de estas investigaciones han sido realizadas con textos narrativos en inglés, y nos interesa conocer las variaciones

individuales en la lectura de textos académico- científicos en español, decidimos iniciar un estudio exploratorio.

De acuerdo con lo expuesto, el primer objetivo del trabajo es conocer cuánto tiempo emplean en leer y qué recuerdan los estudiantes después de una primera lectura y comprobar si el índice de eficiencia que supone estos dos valores correlaciona con el nivel de experticia lectora de los alumnos.

Pero el tema, además, tiene interés teórico. Las distintas teorías que analizan las diferencias individuales en la comprensión lectora justifican la variación desde distintos niveles de procesamiento: Perfetti, (1985) las atribuye al grado de automatización de los procesos de descodificación; Just y Carpenter (1992) a la amplitud de la memoria operativa, que según afirman, podría tener importantes consecuencias en el procesamiento porque los lectores de baja capacidad de memoria operativa serían “modulares” en sus procesos sintácticos y los de alta capacidad serían interactivos. Gernsbacher (1990), desde su teoría de la construcción de estructuras, investiga las diferencias individuales en el procesamiento del tema del discurso y sostiene que las diferencias se deben a la mayor o menor eficiencia en los mecanismos de supresión o de activación. Esta última teoría tiene la ventaja de que permite explicar las diferencias individuales a partir de tareas “ecológicas” de resumen, en textos extensos, como las planteadas en la presente investigación.

Teniendo en cuenta la teoría de Gernsbacher, un segundo objetivo del trabajo es comprobar si el análisis de los datos permite una explicación de las diferencias individuales a partir de diferencias en las estrategias de procesamiento utilizadas por los lectores más y menos eficientes.

El orden de exposición será el siguiente: en la primera parte explicaré de qué manera se realizaron las mediciones de velocidad, memoria, eficiencia y las evaluaciones para medir experticia; luego presentaré los resultados obtenidos al estudiar la variación individual en cada uno de estos aspectos y analizaré los datos a fin de comprobar si existe covariación entre eficiencia y experticia. En la segunda parte analizaré cualitativamente los datos desde la teoría de Gernsbacher a fin de explicar las diferencias individuales desde los mecanismos cognitivos. Esto permitirá en futuras investigaciones proponer estrategias didácticas para optimizar el proceso.

2. El estudio

En la primera parte, a fin de obtener los índices mencionados de velocidad, memoria y eficiencia, se procedió de la siguiente manera:

2.1. En el marco del proyecto sobre Estrategias de comprensión de textos académico-científicos en estudiantes universitarios desarrollado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, junto a un equipo de investigadores, elaboramos y aplicamos una prueba diagnóstica a 208 alumnos de primero, segundo y tercer año de la Carrera de Letras. Esta evaluación se aplicó en una situación experimental que simulaba una situación áulica real, con lectura y relectura de un texto extenso. El texto era un capítulo de un manual universitario de 3.100 palabras(10 páginas).

La prueba diagnóstica se diseñó en dos bloques: en el primero, a fin de medir velocidad y memoria, se entregó el texto y una hoja con dos consignas: " 1) Lea detenidamente el texto 2) ¿De qué se trata? Desarrolle la respuesta en 4 ó cinco oraciones" y la indicación de que debían consignar la hora exacta en que comenzaban y finalizaban la lectura en un espacio destinado a tal fin. Al terminar la lectura debían entregar el texto y hacer el resumen. No se les permitió tomar notas. Esta tarea permitiría medir la *velocidad* en una lectura con una meta concreta correspondiente a una situación comunicativa

específica. A partir de esos datos se obtuvo el índice de velocidad en número de palabras por minuto.

El índice de *memoria* se calculó a partir del resumen. Dado que el texto tenía cuatro ideas principales, asignamos un 25% a cada una y obtuvimos el índice a partir del porcentaje de ideas principales recordadas. El objetivo de la tarea era ver qué imagen de memoria retenían luego de una primera lectura de un texto extenso y comprobar si construían una representación global coherente del texto, durante la lectura y/o la recuperación anterior a la tarea de escritura.

Finalmente, el índice de eficiencia se obtuvo multiplicando los índices de memoria y de velocidad.

2.2. Para medir comprensión lectora, en el segundo bloque de la prueba diagnóstico, se entregó a los estudiantes una hoja con 18 preguntas de múltiple opción que debían responder luego de una relectura, con texto disponible. Las preguntas evaluaban el grado de desarrollo de estrategias para construir la representación mental del Texto base, el Modelo de situación comunicativa y el Modelo de evento (van Dijk, 1999). Se sacó el índice de experticia a partir del porcentaje de respuestas correctas.

2.3. En el análisis cualitativo de los datos de memoria, como ya dijimos, partimos de la teoría de Gernsbacher “ Structure Building ”(Gernsbacher,1990, 2002; Powers, 1993) según la cual los comprendedores construyen primero una estructura fundacional o *fundación*, luego desarrollan esa estructura mapeando la información entrante si es coherente con la información previa. Si la información entrante es menos coherente (por diferencias en el referente, en espacio, tiempo o causa)los comprendedores producen un *cambio* e inician una *subestructura*. Este proceso se realiza por medio de dos mecanismos: activación y supresión de algunas representaciones. El funcionamiento deficiente de estos mecanismos produce sobreextensiones, infraextensiones, intrusiones y errores (Johnson and Eilers, 1998) que afectan la capacidad de la memoria operativa y tiene consecuencias en velocidad , memoria y comprensión. En nuestro trabajo analizamos comparativamente la presencia de estos fenómenos en los resúmenes de una muestra correspondiente a los 20 estudiantes más eficientes y los 20 menos eficientes.

De acuerdo con el análisis validado con jueces, el texto seleccionado (primer capítulo de un libro monográfico, perteneciente al género manual universitario :Carricaburo, Norma, 1997, *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Arcolibros SL. Madrid, de 3043 palabras, 10 páginas, 37 párrafos) presenta las siguientes ideas principales:

- I. **Fundación:** Idea de nivel más general: *el texto es una descripción de la variabilidad en el uso de las formas pronominales y verbales de 2ª persona en español.*
- II. **Cambio por diferencia en espacio y primera subestructura:** Idea de nivel básico: *La variabilidad en el espacio determina dos normas: la peninsular y la hispanoamericana;*
- III. **Cambio por diferencia en tiempo, y segunda subestructura:** Idea de nivel básico: *La variación en el tiempo determina la evolución en distintas normas.*
- IV. **Cambio por diferencia causal y tercera subestructura:** Idea de nivel subordinado: *La norma peninsular incluye dos normas (sistema diádico): tú / usted y la norma hispanoamericana incluye tres normas (sistema triádico): vos / tú / usted.*

El texto también menciona la variación diacrítica y diafásica pero simplemente a través de ejemplos, por lo que en el texto no constituye una idea principal.

Según el resultado de las investigaciones en lingüística cognitiva (Lakoff, 1987; Lakoff and Turner, 1989), se esperaba que el grado de dificultad fuera el siguiente: la idea fundante podría tener un nivel intermedio de dificultad ya que exige cierto grado de abstracción y conocimiento del metalenguaje; las ideas de nivel básico serían las más fáciles de encontrar ya que pensamos que debían coincidir parcialmente con un Modelo Cognitivo Idealizado tipo folk que todos los alumnos debían tener: " En España tutean y en América vosean, y este tratamiento está cambiando " y finalmente, la subestructura más difícil de representar sería la idea del nivel subordinado que exige distinguir subclases lingüísticas.

3. Resultados

Primera parte. Análisis cuantitativo.

El primer resultado significativo es que los índices de velocidad y de memoria, por separado, no covarían con la edad, el sexo ni el curso(nivel de conocimiento disciplinar).

3. 1. La medición de velocidad lectora mostró valores extremos que iban desde 10 minutos o 310 palabras por minuto(ppm), a 60 minutos o 51ppm. El tiempo de lectura medio fue de 29 minutos con una desviación estándar de 8.55. A partir de estos resultados se categorizó a los sujetos en rápidos, intermedios y lentos.

Tabla 1. Medición de velocidad lectora. N: 208

Rápidos (10 a 25min.: 310 a 124 ppm)	83 (40%)
Intermedios (26 a 35min.: 119 a 88 ppm)	56 (27%)
Lentos (36 a 60min.: 86 a 51 ppm)	69 (33%)

3.1. La medición de la memoria permitió categorizar en sujetos con índice de memoria alta, media y baja.

Alta (índice 4-3)	41 (20%)
Media (índice 2)	66 (32%)
Baja (índice 1-0)	101 (48%)

3.2. La medición de la eficiencia lectora que se obtuvo multiplicando el índice de velocidad y memoria permitió categorizar a los sujetos en Eficiencia Alta, Media y Baja.

Alta (372 ó más)	22 (11%)
Media (174 a 371)	85 (41%)
Baja (173 ó menos)	101 (48%)

3.3. La medición de la experticia, en la que se consideró el porcentaje de respuestas correctas, permitió categorizar a los sujetos en diestros, medios y no diestros.

Diestros (70% o más de resp. Correctas)	25 (12%)
Medios (55% a 69%)	108 (52%)
No diestros (54% o menos)	75 (36%)

3.4. Una vez obtenidos los índices de Eficiencia lectora y Experticia, cruzamos los datos a fin de ver si existía covarianza.

Tabla Eficiencia lectora y Experticia. N: 208

Experticia				
Eficiencia	Diestros	Intermedios	No diestros	
Alta	11 50%	10 45%	1 5%	22 100%
Media	14 16%	59 70%	12 14%	85 100%
Baja	0	39 39%	62 61%	101 100%

Si observamos la tabla, comprobamos que los alumnos con Eficiencia lectora Alta, es decir, que son rápidos y han recordado al menos tres de las cuatro ideas del texto, se ubican entre los lectores diestros e intermedios, pero sólo uno es no diestro. Los alumnos con Eficiencia lectora media se ubican en su mayoría en un nivel intermedio de Experticia y el resto se ubica equitativamente en las otras dos categorías. Los alumnos de Eficiencia lectora baja se ubican en su mayoría en el grupo de no diestros y el resto en un nivel intermedio. Es importante destacar que ningún alumno con eficiencia lectora baja, es decir, lento para leer y que no pudo recordar más de una idea, está entre los lectores diestros. Esto confirma que en los valores extremos encontramos una covarianza fuerte y a mayor eficiencia, mayor experticia; a menor eficiencia, menor experticia. En los valores medios la tendencia central es hacia los grupos intermedios, pero existe una importante cantidad de alumnos en las otras categorías.

Segunda parte. Análisis cualitativo.

Analizaremos en primer lugar si se confirman las hipótesis sobre el grado de dificultad que implica el establecimiento de cada estructura o subestructura que encierra una de las ideas principales.

Porcentaje de apariciones de cada idea principal.

	N.208	
Idea I <i>es una descripción de la variabilidad en el uso de las formas pronominales y verbales de 2ª persona en español.</i>	102	49%
Idea II <i>La variabilidad en el espacio determina dos normas: la peninsular y la hispanoamericana;</i>	109	52%
Idea III <i>La variación en el tiempo determina la evolución en distintas normas.</i>	90	43%
Idea IV <i>La norma peninsular incluye dos normas: sistema diádico y la norma hispanoamericana incluye tres normas: sistema triádico.</i>	41	19%

Con respecto a la idea *fundación o primera estructura*, observamos que efectivamente ofreció una dificultad intermedia ya que solo el 49% de los alumnos pudo establecerla.

Si observamos cuántos alumnos efectuaron el cambio por diferencias espaciales no se confirma la hipótesis de dificultad mínima ya que solo un 52% realizó el mapeado y activó las representaciones adecuadas. Tampoco se confirma la hipótesis de dificultad mínima en cuanto al cambio por diferencias temporales y el establecimiento de la segunda subestructura. En este caso la dificultad fue aún mayor ya que solo el 43% de los alumnos consiguió establecerla. Luego analizaremos qué deficiencias en los mecanismos podrían haber afectado el proceso, pues estos resultados parecen indicar poca activación del conocimiento previo o conocimiento previo no coincidente con las ideas de nivel básico. Con respecto al establecimiento de la tercera subestructura se confirma la hipótesis de que sería la que más dificultad ofrecería. Solo el 19% consiguió distinguir las subclases lingüísticas.

A fin de buscar una explicación a los resultados mencionados, analizamos la presencia de sobreextensiones, infraextensiones, intrusiones y errores que podrían surgir por funcionamiento deficiente de los mecanismos de activación y supresión que afectan la capacidad de la memoria operativa y tienen consecuencias en velocidad, memoria y comprensión, tanto en lectores muy eficientes como en los menos eficientes. En el análisis de una muestra del corpus de 20 lectores de cada tipo, observamos los siguientes resultados:

Deficiencias en el procesamiento de lectores de eficiencia alta y baja.

N:40

Tipo de lector			
Clases de deficiencia	Eficiencia alta	Eficiencia baja	Total
Sobreextensiones	8	23	31
Infraextensiones	5	43	48
Intrusiones	5	2	7
Errores	6	13	19
Total	24	81	105

Los datos muestran una diferencia significativa en el procesamiento de los dos tipos de lectores. En los lectores eficientes se registra un número muy bajo de deficiencias, sin variación significativa entre las distintas clases. El número es levemente superior en sobreextensiones, que registran 8 casos. La sobreextensión más frecuente ocurre en la *fundación* ya que los estudiantes no incluyen las dos especificaciones, “segunda persona” y/o “lengua española”, pero en todos los casos la especificación aparece en oraciones sub siguientes. Es mínimo también el número de infraextensiones, intrusiones y errores. Es

interesante destacar, sin embargo, que los lectores eficientes presentan un mayor número de intrusiones que los lectores poco eficientes y estas intrusiones se refieren en todos los casos a las ideas de nivel básico, por ejemplo: “...en Chile usan el tú, en cambio en Argentina usamos el vos”(informante 128) lo que demuestra que activan el conocimiento previo y que éste es coincidente con el modelo presentado en el texto.

Los lectores con baja eficiencia, por el contrario registran un alto número de deficiencias, 81 casos. Las deficiencias más frecuentes son las infraextensiones y las sobreextensiones. La mayor parte de las infraextensiones se refieren a sobre especificaciones y ejemplos referidos a la variación diastrática y diafásica, por ejemplo: “los jóvenes, en Madrid, casi no usan el usted, ni con los jefes, pero las mujeres sí” (informante 119).

Es una característica muy frecuente en los lectores poco eficientes el fraccionamiento con cambios de estructura innecesarios. Por ejemplo:

“ El texto trata de los pronombres y formas verbales. **También** sobre los usos de tuteo y voseo. **También** el escaso uso de usted en todas las regiones y cómo deriva esto en pronombres.” (informante 158)

En este ejemplo se observa el uso de un esquema de enumeración en lugar de una estructura jerárquica. El uso y abuso de este tipo de esquema impide a muchos alumnos, por infraextensión, la construcción de la cuarta idea, la clasificación en dos sistemas.

El otro tipo de esquema de infraextensión que dificulta la clasificación, es el esquema radial como en este ejemplo:

“ El texto trata de formas pronominales y verbales **en las cuales se integra** el tema de la desaparición de formalidades, las diferentes formas de uso de los pronombres en Hispanoamérica y también las diferentes formas verbales también en Hispanoamérica.” (informante 162)

Si consideramos los errores, advertimos que en los lectores poco eficientes duplican a los registrados en los lectores muy eficientes. Algunos de estos errores muestran que poseen esquemas de conocimiento previo equivocados, como por ejemplo:

“ En Madrid se da el uso de las dos formas: tú y vos”(informante 18) lo que explicaría la dificultad para establecer las subestructuras con ideas básicas.

Otro tipo de error muestra prejuicios que impiden construir las estructuras que se proponen en el texto. Por ejemplo: “En España son más corteses que en América Latina” (informante 23)

4. Discusión final

Tal como dijimos al comienzo, este es un trabajo exploratorio que intenta investigar las diferencias individuales encontradas en los alumnos universitarios de Letras. Creemos que los datos encontrados pueden ser de interés para los profesores a la hora de indicar lecturas obligatorias o de planificar trabajos prácticos que exigen leer en clase. A partir de la investigación podemos afirmar que:

4.1. La medición de velocidad como valor absoluto no covaría con la experticia. Ser más rápido no es sinónimo de ser mejor lector. Es importante recordar que en este caso, no se refiere a qué tan rápido pueden leer, ya que la consigna decía "Lea detenidamente", sino a la velocidad con que leen normalmente cuando hacen una primera lectura global y sólo pretenden recordar las ideas principales. Como resultado de esta investigación sabemos que existe un amplio rango en el tiempo de lectura de textos académicos en español que va desde 310ppm en los más rápidos hasta 55 ppm en los más lentos.

- 4.2. Los resultados en memoria efectiva o eficiencia, es decir producto de considerar velocidad y memoria, sí covarían con la experticia. Los alumnos que leen rápido y recuerdan las ideas principales del texto en una primera lectura, normalmente son lectores diestros en la relectura con texto disponible. Creemos que el índice de Eficiencia lectora, por su capacidad de predicción del nivel de comprensión, puede ser un instrumento muy útil para efectuar diagnósticos rápidos en el aula. No exige gran preparación y brinda un panorama bastante ajustado de las tendencias centrales del grupo.
- 4.3. El análisis cualicuantitativo de los datos confirma que tal como sostienen algunos investigadores (Gernsbacher, 1990; Whitney, Ritchie y Clark, 1991) la mayor o menor eficiencia lectora es un fenómeno relacionado con la capacidad de la memoria operativa. También nuestros resultados muestran que los sujetos con baja capacidad de memoria producen más elaboraciones que los de elevada capacidad pero cualitativamente menos adecuadas. Los lectores con menor capacidad en la memoria operativa parecen aferrarse desde el inicio del texto a una interpretación global (a menudo equivocada) y tratan de mantenerla, forzando a acomodar el resto del texto a ella, como en los casos citados de uso de esquemas de enumeración o esquema radial en lugar del jerárquico que exigía el texto. Otros, en cambio, se centran en conseguir conexiones locales, frase a frase y cambian frecuentemente la interpretación global del texto. En contraste, los lectores con mayor capacidad mantienen sus interpretaciones más abiertas a lo largo del texto, y solo producen cambios cuando la información entrante lo exige.

Dado el carácter exploratorio de esta investigación, no se pueden hacer más generalizaciones. Para confirmar estos datos, es necesario trabajar con microtextos que permitirían mayores precisiones.

Referencias

- Cubo de Severino, L. (2002). Inferencias y operaciones de memoria en tareas de lectura y relectura. Para ser publicada en *Actas del IX Congreso de la SAL*. Córdoba.
- De Vega, M.; Cuetos, F.; Dominguez, A. y Estevez, A. (1999). "Diferencias individuales en lectura y comprensión". En De Vega, M. y Cuetos, F. (Coord.). *Psicolingüística del español*. Ed. Trotta. Madrid.
- Gernsbacher, M.A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. En Web: <http://psych.wisc.edu/lang/pub.html>
- Gutierrez Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En De Vega, M. y Cuetos, F. (Coord.). *Psicolingüística del español*. Ed. Trotta. Madrid
- Haberlandt, K.F.; Graesser, A.C. and Schneider, N.J. (1989). Reading Strategies of Fast and Slow Readers. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15.
- Huang, I-Liu and Burns, J.R. (2003) *A Cognitive Model of Information Requirement Analysis on the Basis of Structure Building Theory of Language Comprehension*. En Web: <http://ericae.net/ericdb/ED 339991.htm>
- Jackson, M.D. and McClelland, J.L. (1979). Processing Determinants of Reading Speed. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108,2. Cit. en De Vega, M. Y Cuetos, F.

- Psicolingüística del español*. Ed. Trotta. Madrid
- Just, M.A. and Carpenter, P.A. (1992). A Capacity Theory of Comprehension. *Psychological Review*, 99.
- Johnson, K. And Eilers, A. (1998). Effects of Knowledge and Development on Subordinate Level Categorization. En *Cognitive Development*, volume 13, number 4, october-november. Ablex Publishing Corporation, Connecticut.
- Lakoff, George. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff, George and Turner, Mark. 1989. *More than Cool Reason. A field Guide to Poetic Metaphor*. University of Chicago Press
- Morton Gernsbacher, Anne. (2002). Waisman Center. Research Interests. Web: <http://psych.wisc.edu/lang/pub.html>
- Perfetti, C.A. (1985) *Reading Ability*. New York. Oxford University Press. Cit. en De Vega, M. y Cuetos, F. (Coord.). *Psicolingüística del español*. Ed. Trotta. Madrid
- Powers, David M.W. (1993). Time as a Window on Comprehension, *Psychology*, 4, 39. Language Comprehension (2). En <http://psycprints.ecs.soton.ac.uk/archive/00000333>
- Van Dijk, T. 1999. "Towards a Theory of Context and Experience Models in Discourse Processing", en van Oostendorp, F. and Goldman, S. (eds.). *The construction of mental representations during reading*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Whitney, P.; Ritchie, B. and Clark, M. (1991). Working Memory Capacity and the Use of Elaborative Inferences in Text Comprehension. *Discourse Processes*, 14. Cit. en De Vega, M. y Cuetos, F. (Coord.). *Psicolingüística del español*. Ed. Trotta. Madrid