



Los indicadores que construyen la coherencia del discurso monológico en la población infantil. Investigación psicolingüística de la Teoría Representacional del Discurso Segmentado

Juan Carlos Tordera Yllescas
Universitat de València (España)  

<https://www.doi.org/10.5209/clac.95028>

Enviado: 12 de marzo de 2024 • Aceptado: 16 de mayo de 2025

ES Resumen: La SDRT es una teoría semántico-pragmática de tipo dinámico que incluye entre sus conceptos fundamentales el de relación retórica. Además, en esta teoría, explícitamente desempeña un papel importante los conectores y la resolución anafórica. Implícitamente, se alude a la memoria operativa en tanto que es una teoría dinámica y, en consecuencia, exige la actualización, la ampliación y/o la corrección de lo dicho. Según la SDRT, la construcción del discurso se realiza siguiendo un principio axiomático: la Maximización de la Coherencia Discursiva (MCD). Este principio guía la construcción de la jerarquía textual (las relaciones retóricas establecidas), la resolución anafórica, el tipo de conectores utilizados y la actualización del discurso. A pesar de su importancia, lo cierto es que, hasta la fecha, no se ha demostrado su credibilidad. En este trabajo, a partir de una población infantil, que debería aplicar este principio de manera innata o, cuando menos, no instruida, se ha realizado un modelo de ecuaciones estructurales con el fin de confirmar la credibilidad de la MCD.

Palabras clave: SDRT, Coherencia, Maximización de la Coherencia Discursiva, relación retórica, SEM.

ENG The indicators that construct discourse coherence in monologic speech in children: A psycholinguistic study from the Representational Theory of Segmented Discourse

Abstract: SDRT is a dynamic semantic-pragmatic theory which includes among its fundamental concepts the rhetorical relations. Moreover, in this theory, connectors and anaphoric resolution explicitly play an important role. Implicitly, The working memory is referred to because it is a dynamic theory and therefore requires updating, expanding and/or correcting what has been said. According to SDRT, discourse construction is carried out according to an axiomatic principle: the Maximum of Discursive Coherence (MCD). This principle guides the construction of the textual hierarchy (the rhetorical relations established), the anaphoric resolution, the type of connectors used and the updating of the discourse. Despite its importance, the truth is that, to date, its plausibility has not been demonstrated. In this paper, based on a child population, which should apply this principle innately or, at least, uneducated, a structural equation model (SEM) has been carried out in order to confirm the credibility of the SDRT.

Keywords: SDRT, Discursive Coherence Maxim, rhetorical relation, SEM.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Participantes. 2.2. Instrumentos y procedimiento. 2.3. Análisis de datos. 3. Resultados. 4. Discusión. Agradecimientos. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Tordera Yllescas, J. C. (2026). Los indicadores que construyen la coherencia del discurso monológico en la población infantil. Investigación psicolingüística de la Teoría Representacional del Discurso Segmentado. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 105 (2026): 219-234. <https://www.doi.org/10.5209/clac.95028>

1. Introducción

La sintaxis más allá del ámbito oracional halla sus antecedentes mediatos en trabajos clásicos del Análisis de la Conversación/del Discurso de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) y Schegloff (1987), de Sinclair y Coulthard

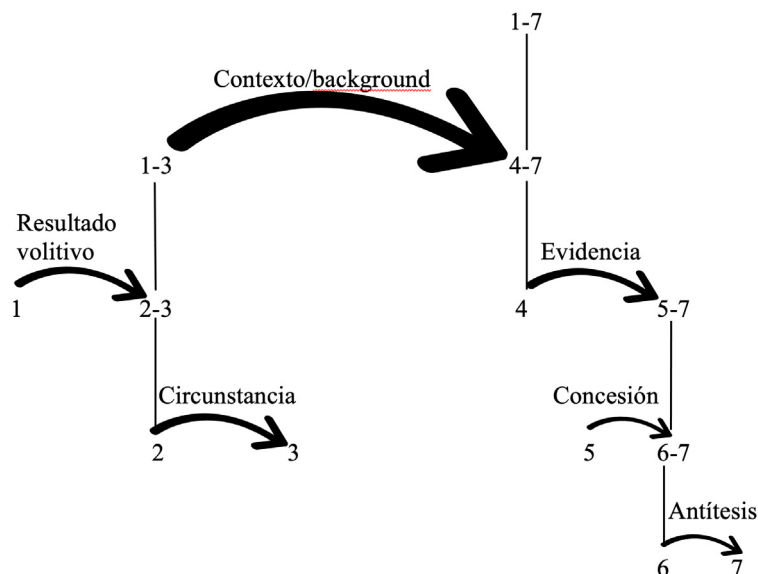
(1975) y Coulthard, Malcom y David Brazil (1981), entre otros, pues supusieron el punto de partida para trabajos posteriores que trataron de delimitar las unidades mínimas y máximas de la conversación, o lo que es lo mismo, la estructura conversacional (Roulet, 1981; 1991; 1997; 2000; Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel y Roulet, 1985; Briz y Grupo Val.Es.Co., 2003; Grupo Val.Es.Co., 2014; y Albelda Marco *et al.*, 2014; Cortés, 2012; Fuentes Rodríguez, 2013; 2017; Gutiérrez Ordóñez, 2016, entre otros muchos autores).

Entre las diferentes teorías que han defendido una jerarquía del discurso, cabe citar aquellas que se basan en el concepto de *relación retórica* para establecer una macrosintaxis del texto mismo (Duque, 2014ab; Duque, 2016; 2022; Garrido, 2003; 2017; 2019). En los trabajos clásicos de Mann y Thompson (1987; 1988), con los que se da inicio a este concepto, se partió de tres premisas *fundacionales*, a saber, 1) que los textos no son una cadena de oraciones, sino que las oraciones están organizadas jerárquicamente; 2) las relaciones textuales son producto de las elecciones del emisor para organizar y presentar los conceptos que se han pretendido transmitir; 3) el tipo de relación textual más común es aquella que viene establecida por la relación núcleo-satélite, en la que una parte del texto es auxiliar o subordinada a la otra. El concepto de relación retórica permitía establecer esa jerarquía textual, ya que todo texto podía ser analizado en unidades superiores y unidades inferiores, tal como se ejemplifica a continuación:

1. Texto adaptado de Mann y Thompson (1988: 253)

1. La policía de Farmington tuvo que ayudar a controlar el tráfico recientemente.
2. cuando cientos de personas hicieron cola para ser de los primeros en solicitar trabajo en el Hotel Marriot, aún por abrir.
3. El anuncio de empleo del hotel era una oportunidad única para muchos desempleados.
4. Las personas que esperaban en la cola transmitían el mensaje de que los desempleados podrían encontrar trabajo si mostraban suficiente coraje.
5. Toda regla tiene excepciones,
6. pero el trágico y demasiado habitual cuadro de cientos o, incluso, miles de personas haciendo cola para cualquier tarea remunerada ilustra la falta de empleo,
7. y no la pereza.

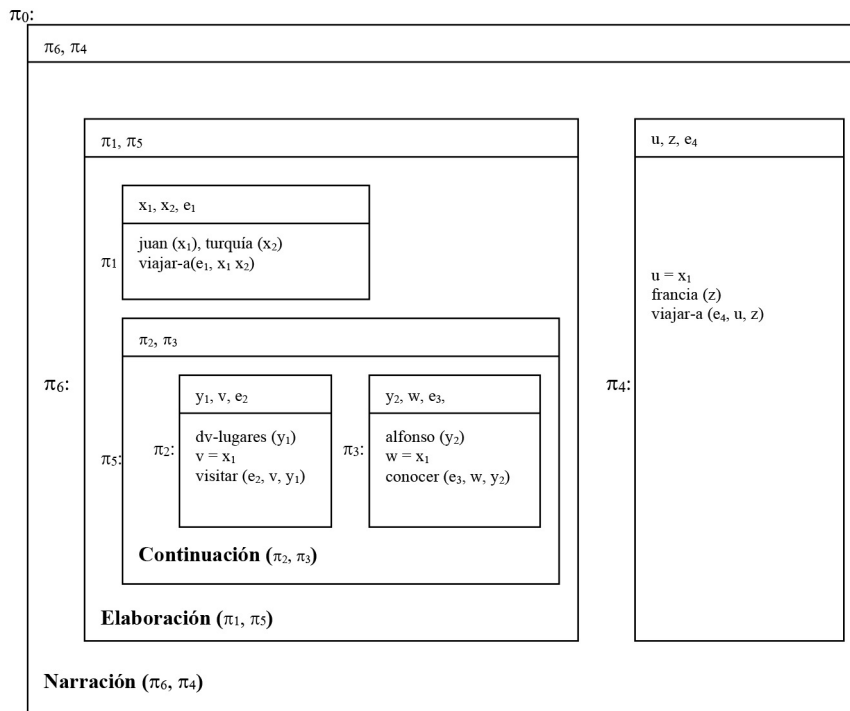
Imagen 1. Adaptación de Mann y Thompson (1988: 253-254)



Desde los trabajos de Mann y Thomson, diferentes han sido los investigadores que han defendido la importancia de las relaciones retóricas en el establecimiento de la sintaxis del texto (Carlson y Marcu, 2001; Duque, 2014ab; 2016; Hobbs 1979; Garrido, 2007ab; Prasad, Joshi y Webber, 2010; Prasad, Dinesh, Lee, Joshi y Webber, 2007; Prasad, Dinesh, Lee, Miltsakaki, Robaldo, Joshi y Webber, 2008; Renkema 2009, Sanders et al. 1992; 1997; 2001; Webber, Stone, Joshi y Knott, 2003; Wolf y Gibson 2006; entre otros). Entre estos autores, nuestra atención quedará fijada en la Teoría Representacional del Discurso Segmentado (desde ahora, SDRT, de *Segmented Discourse Representation Theory*) de Asher (1998; 2000) y Asher y Lascarides (2003; 2008)

Como se explica en Tordera Yllescas (2019), la SDRT es una teoría semántico-pragmática con una formalización de distintos tipos de lógicas (monotónicas y no monotónicas) y que se ocupa no solo del texto monológico, sino también de la propia conversación. Al partir de una semántica dinámica, puede ser considerada una extensión y adaptación de los principios de la Teoría Representacional del Discurso (DRT, *Discourse Representation Theory*) de Kamp y Reyle (1993). La DRT sostiene que la representación lógica del discurso es un proceso continuo y dinámico, en contraposición a la visión más estática de la

Imagen 4. SDRS del microfragmento *Juan viajó a Turquía* (π_1). *Allí visitó diversos lugares interesantes* (π_2) *y conoció a Alfonso* (π_3). *Después (él) viajó a Francia* (π_4).



De acuerdo con la SDRT, en el mejor de los casos, la gramática (en concreto, la semántica composicional y el conocimiento léxico) puede llegar a proporcionar una descripción completa del texto (es decir, nos permite construir una SDRS). Por ejemplo, en el microtexto *Juan fue despedido y, por eso, María se puso triste*, se puede decir (casi) sin margen de error que existen dos enunciados que mantienen una relación retórica de consecuencia y que también se conocen perfectamente los referentes de los predicados *ser-despedido* y *poner-se-triste*. Sin embargo, esta situación no suele ser, en absoluto, la habitual y, normalmente, los participantes del discurso deben inferir diferente información como es la relación retórica o los referentes implicados. Así por ejemplo, en un enunciado como *Juan se ha caído y se ha hecho daño* es necesario inferir la relación retórica al no existir ningún mecanismo lingüístico explícito (v.gr.: un conector que exprese consecuencia) que indique qué relación retórica se establece entre los dos enunciados. En otro enunciado como *Juan insultó a Pedro porque (pro) se comportó muy mal con su hermana* es necesario inferir los referentes del sujeto, *pro*, y del posesivo *su*.

Además, cabe tener en cuenta que, en ocasiones, el establecimiento de la relación retórica ayuda a desentrañar el referente de un elemento pronominal y, en otras, ocurre lo opuesto. Así por ejemplo, en un enunciado como *A Pedro le insultó Marco y, por eso, no le cae bien*, la relación de consecuencia ayuda a inferir que el referente del pronombre *le* solo puede ser *Pedro* y no *Marco*. En cambio, en un enunciado como *Antonio ha puesto triste a Miguel; le ha dado calabazas*, solo si se desentraña convenientemente los referentes del sujeto omitido y del pronombre *le*, se puede determinar adecuadamente la relación retórica que media entre los dos enunciados.

La situación planteada parece crear, *a priori*, una circularidad teórica: para resolver las anáforas es necesario desentrañar el tipo de relación retórica y viceversa. Sin embargo, la SDRT parte de un axioma denominada *Maximización de Coherencia Discursiva* (MCD). En esencia, la MCD, que actúa dentro de la lógica constructiva (*packaging logic*), guía la elección de relaciones discursivas (como *Narración*, *Elaboración*, *Explicación*...), la resolución de los antecedentes pronominales y cualquier aspecto textual no establecido gramaticalmente buscando siempre que el conjunto global sea lo más coherente posible. Es un principio heurístico que busca la interpretación más coherente compatible con el contexto discursivo precedente. Esta heurística, similar al principio de relevancia de Sperber y Wilson (1995) o al de informatividad de Renkema (1993; 2009), guía el proceso de selección hacia la estructura discursiva que es pragmáticamente preferida. *Grosso modo*, establece que, en igualdad de condiciones, se debe elegir aquella estructura discursiva que establezca más relaciones retóricas entre los enunciados, aquella que haya logrado eliminar el mayor número de infradeterminaciones (v.gr.: referente de un pronombre) y aquella en la que la relación retórica se haya establecido de forma más clara (Asher y Lascarides, 2003: 18-32 y 234; Prévot y Vieu 2008, 58).

La SDRT asume que el procesamiento del discurso es en paralelo, porque se pueden construir inicialmente diferentes estructuras discursivas y, entre estas, se selecciona aquella que es pragmáticamente preferida. Así pues, en el caso en el que no se estableciera explícitamente ningún tipo de relación retórica (no hay un conector discursivo o bien este es ambiguo) y los pronombres no se pudieran establecer mediante la guía de las relaciones retóricas, en ese caso, se generarían diferentes SDRS a partir de la información disponible y se elegiría aquella que es pragmáticamente preferida, o lo que es lo mismo, la más coherente.

Además, como es una teoría dinámica, la SDRT permite la posibilidad de ir construyendo diferentes representaciones textuales que se van ampliando, modificando e, incluso, rectificando. Por tanto, en el procesamiento de las representaciones textuales, se van guardando diferentes estadios intermedios hasta alcanzar la representación de todo el discurso.

Dik (1997) indicó que toda teoría gramatical debería cumplir tres requisitos. Entre estos tres, cita la adecuación psicológica (que la teoría gramatical se pueda sustentar psicológicamente), un requisito que distintas teorías lingüísticas han tratado de respetar (desde la Gramática Generativa (Transformacional) hasta las teorías más recientes). A nuestro juicio, la SDRT cumple con este requisito por diferentes motivos. En primer lugar, la SDRT entiende que la inferencia no es solo “ese añadido” que se establece a lo dicho, sino que la capacidad inferencial es necesaria para construir el propio texto; de hecho, la resolución anafórica y, en ocasiones, la determinación de la relación retórica son producto de un proceso inferencial. Pues bien, diferentes estudios psicolingüísticos han defendido que el papel que desempeña el componente inferencial en la generación del modelo/estructura/esquema mental del texto es fundamental (Bower y Morrow, 1990; Gernsbacher, 1990; Glenberg et al., 1987; Kintsch, 1988; 2018; Kintsch y Van Dijk, 1978ab; Johnson-Laird, 1983; Rapp y Taylor, 2004; Van Dijk y Kintsch, 1983). La inferencia no es el significado que se obtiene tras comprender lo literal, sino que el componente inferencial interactúa ya en las primeras fases con lo literalmente dicho. Por ello, tal como han demostrado diferentes estudios, hay una estrecha relación entre la capacidad inferencial y la de comprensión de los sujetos: cuanto más inferencias es capaz de realizar un sujeto, menos problemas de comprensión tendrá (Ahmed et al., 2016; Cromley y Azevedo, 2007; Cromley et al., 2010). Es más, se ha comprobado que, aun teniendo idénticas capacidades lingüísticas (vocabulario, sintaxis...), las diferencias entre los buenos comprendedores¹ y los pobres comprendedores reside en su capacidad de realizar inferencias discursivas (Cain y Oakhill, 1999; Oakhill, 1984; Oakhill y Patel, 1991; Yuill y Oakhill, 1991). Por ello, si se entrena a los sujetos con programas dirigidos a mejorar la capacidad inferencial, en consecuencia, puede mejorar su capacidad de comprensión (Elleman, 2017).

Asimismo, en tanto que la SDRT es una teoría dinámica, se asume que el texto se va reconfigurando a medida que este avanza. Esto supone que cada enunciado reconstruye el cotexto lingüístico previo, de tal manera que el enunciado nuevo puede implicar una ampliación, modificación o rectificación de lo dicho. Pues bien, diferentes teorías psicolingüísticas han defendido la posibilidad de retener temporalmente una representación parcial del texto que se está procesando y en el que se realizan las inferencias necesarias para su construcción. En este sentido, el papel de la memoria operativa (MO) es fundamental. Dado que, en la memoria a largo plazo (MLP) no hay representaciones fonológicas exactas del mensaje (es decir, no recordamos palabra por palabra aquello que ha sido leído o escuchado), se asume que deben estar implicados procesos de la MO que actúan de arriba hacia abajo para interpretar lo dicho (Ronnberg, 2003; Rönnberg et al., 2008; Rönnberg et al., 2010, Sörqvist y Rönnberg, 2012). Por este motivo, junto con la estructura del discurso, el modelo teórico de Kintsch (1988; 2018), Ericsson y Kintsch (1995) y Kintsch, Patel y Ericsson (1999) plantea la posibilidad de diferenciar dos tipos de memorias operativas, a saber, la memoria operativa a corto plazo y la memoria operativa a largo plazo. Ericsson y Kintsch (1995) recogen diferentes estudios que demuestran que un lector puede retomar la lectura de un texto sin problemas y, por tanto, reconstruir la estructura del discurso en un reducido espacio de tiempo. Todavía “tiene en mente el texto”. Este hecho es llamativo porque, si la memoria operativa fuera una memoria relativamente breve que solo pudiera almacenar unos pocos elementos (entre 4 y 7), no se podría proponer que toda una estructura discursiva se almacenara en la MO pese a haber dejado la lectura tiempo atrás. Para dar respuesta a estos hechos, Ericsson y Kintsch (1995) y Kintsch et al. (1999) proponen la distinción entre una memoria operativa a corto plazo (MOCP) y una memoria operativa a largo plazo (MOLP). En MOLP, se almacenaría la información de forma estable, pero el acceso puede mantenerse solo temporalmente por medio de señales de recuperación en la MOCP. Por lo tanto, la MOLP se distingue de la MOCP por la durabilidad del almacenamiento que proporciona y por la necesidad de señales (de MOCP) que permiten recuperar la atención para acceder a la información. Mientras se lee, el lector registra algún tipo de clave que le permite acceder a la estructura discursiva almacenada en la MOLP. En este sentido, la MOCP se convierte en una suerte de llave que abre la información procesada en ese momento.

En Ericsson y Kintsch (1995) y en Kintsch et al. (1999), se indica que, pese a las diferencias entre los dos modelos, especialmente de tipo estructural, también se pueden establecer algunas semejanzas funcionales entre algunos elementos de su modelo y el de Baddeley (2000; 2006; 2012). En concreto, el ejecutivo central se asemeja a la MOCP en tanto que ambos tienen una función atencional: la MOCP sirve para dar pistas sobre aquello que se debe procesar. Por otro lado, el retén episódico, en tanto que no solo almacena la información de las diferentes fuentes, sino que también presenta capacidad creativa, presenta semejanzas con la MOLP. Por tanto, el modelo por excelencia de la memoria operativa de Baddeley también puede ser aplicado, *mutatis mutandis*, para la comprensión del discurso sin mayores problemas y puede dar cuenta, de igual manera, del carácter dinámico de las teorías semántico-pragmáticas como la SDRT.

Así pues, aunque los diferentes modelos de Baddeley (2000; 2006; 2012) y de Baddeley, Hitch y Allen (2021: 10) no se han ocupado específicamente sobre el procesamiento del discurso, sino más bien sobre el procesamiento de la información, entendemos que los trabajos de Ericsson y Kintsch (1995) y de Kintsch et

¹ El calco *comprendedor*, del inglés <comprehender>, aunque algo forzado, es necesario; el término *receptor* connota pasividad, que justamente es lo contrario a lo que aquí se quiere expresar, pues el comprendedor “construye el significado”. *Intérprete*, por su lado, no suele utilizarse con el significado que aquí se pretende y, por tanto, quizás no sea tampoco el término más adecuado. Por tanto, a falta de un mejor término, mantendremos el calco.

al. (1999) sirven de puente para establecer el nexo de unión entre la construcción del discurso y el modelo actual sobre la memoria de trabajo. En los trabajos citados, para la construcción y el procesamiento coherente del discurso, es fundamental la memoria de trabajo (la MOLP y la MOCP): la MOCP es el director de orquesta de todo el procesamiento, mientras que la MOLP es el lugar en el que se crea el discurso de manera dinámica (se amplía, se resuelven ambigüedades, se corrige lo dicho anteriormente, etc.). El modelo de la SDRT, aunque tenga en cuenta el almacenamiento temporal de la estructura discursiva y el aspecto dinámico (reformulaciones, correcciones, etc.), no se explicita dónde ocurre este proceso. El modelo de Ericsson y Kintsch (1995) y de Kintsch et al. (1999) puede servir para dar respuesta a esto (Tordera Yllescas, e.p.).

Igualmente, la SDRT puede ser considerada una teoría que cumple con la adecuación psicológica al defender que la resolución anafórica no es solo un mecanismo fundamental de coherencia que permite mantener los referentes discursivos, sino que también está ligada a la estructura del propio texto y, por tanto, a su comprensión (Asher, 1998; Asher y Lascarides, 2003; Asher, 2000; Loaiciga Sanchez, 2017; Kolhatkar et al., 2018; Tordera Yllescas, 2019; 2021). Borzone (2005) señala que hay dos grandes propuestas teóricas en el campo de la psicolingüística que abordan la relación entre la comprensión discursiva y la resolución anafórica: por un lado, hay quienes defienden que se recurre a una representación superficial lingüística del texto que aún se encuentra activada en la MO; por otro lado, hay quienes consideran que se asigna el antecedente a través de una búsqueda en la representación mental del texto construida hasta el momento en el que se encuentra la anáfora. En el primer caso, ante la aparición de un pronombre, bastaría que un elemento previo hubiera sido introducido recientemente para que se asignara el antecedente. En el segundo caso, en cambio, el individuo habría de contar con algún tipo de representación del texto para que se pudiera establecer la correferencia entre el antecedente y el pronombre de manera exitosa. En esta perspectiva, se situaría la SDRT. Esta segunda propuesta implica mayor carga de procesamiento para la MO, ya que el individuo tiene que retener parte o toda la representación del discurso anterior, pero también es más realista, en tanto que la primera parece partir del supuesto de que el receptor va procesando oración por oración sin que se pueda establecer ningún tipo de conexión entre la información nueva y la antigua. Dentro de esta segunda postura, se situarían diferentes autores (Almor y Nair, 2007; Garnham, 2000; Garrod y Sanford, 1995; McKoon y Ratcliff, 1980; Sanders y Gernsbacher, 2004) que defienden que la anáfora conlleva la activación inicial de un antecedente y la integración de su referente en una representación del discurso: una vez que se localiza un antecedente en el discurso previo y, por tanto, se asigna un referente discursivo al pronombre, el referente se inserta dentro del discurso que está siendo procesado, esperando que el resultado sea coherente. Asimismo, diferentes teorías psicolingüísticas han asumido que la comprensión de la anáfora está ligada también a los procesos de la memoria en la formación y el mantenimiento de las relaciones correferenciales entre el antecedente y el elemento pronominal. La anáfora activa antecedentes de la representación del discurso, lo que implica una representación de los referentes aludidos en la memoria. Estos antecedentes activados se integran luego en la representación en desarrollo de lo narrado o descrito (Ariel, 2001; MacDonald y MacWhinney, 1990; McElree et al., 2003; Myers y O'Brien, 1998).

La SDRT comparte otros postulados defendidos por los estudios empíricos del discurso; en concreto, la SDRT apuesta por un modelo teórico tanto *bottom-up* como *top-down*, es decir, se genera desde abajo (desde la palabra a la oración, mediante el conocimiento léxico y gramatical) y desde arriba (desde los conocimientos previos al texto mismo). Asimismo, defiende el procesamiento en paralelo, lo que permite seleccionar la estructura discursiva pragmáticamente preferida entre todas las generadas (Asher y Lascarides, 2003). Estos mismos postulados han sido defendidos y avalados empíricamente por otros trabajos psicolingüísticos, como ocurre con el modelo de Kintsch (Unrau et al., 2018; Kintsch, 1988; 2018). En consecuencia, se puede mantener que la realidad psicológica de la SDRT puede estar justificada.

El mayor obstáculo con el que se encuentra la SDRT es partir de un principio axiomático como la *Maximización de Coherencia Discursiva* (desde ahora, MCD); se parte del apriorismo de que todos los participantes del discurso tienden a buscar la máxima coherencia, según los criterios arriba señalados. Sin embargo, como ocurre con cualquier axioma, no se puede comprobar que este constructo goce de realidad empírica. Cuando una teoría que se pretende realista recurre a un principio *deus ex machina*, se debe asumir que, por muy explicativa que pueda llegar a ser, todo puede estar basado en humo teórico.

Por otro lado, la teoría original de Asher (1998; 2000) y Asher y Lascarides (2003; 2008) no contemplaba los aspectos de procesamiento de los que se ocupa la memoria operativa. Esta teoría formal se ha utilizado, sobre todo, en el ámbito computacional. Los trabajos psicolingüísticos, que persiguen describir cómo el ser humano procesa el discurso y, por tanto, pueden dar mayor credibilidad a una teoría del discurso, son minoritarios dentro de esta teoría, salvo algunas excepciones (Tordera Yllescas, 2021; Sasaki, 2022, entre otros). Y, dado que los estudios citados de Ericsson y Kintsch (1995) o de Kintsch et al. (1999) han puesto de manifiesto que la memoria operativa sí que es fundamental para establecer la jerarquía textual y, por ende, su comprensión, nos parece legítimo añadir estas dos variables de la memoria operativa (MOLP o retén episódico y MOCP o control ejecutivo), aun teniendo en cuenta que pertenecen a un plano distinto.

El objetivo de este trabajo es despejar este humo y comprobar que efectivamente la MCD puede estar motivada empírica y no solo teóricamente. Para ello, se aplicará un análisis de modelo de ecuaciones estructurales (a partir de ahora, SEM, de *Structural Equation Modeling*) en la población infantil. El SEM es un análisis estadístico que, a partir de variables observables o indicadores (usualmente cuantificables), se puede inferir variables latentes o factores (actitudes, intenciones, percepciones...). En este caso, nuestro objetivo será verificar si se puede mantener la tendencia del participante a buscar la coherencia del texto, tal como presupone la MCD, a partir de indicadores como el número de relaciones retóricas establecidas, el uso de conectores y la capacidad en la resolución fórica y, por otro lado, el funcionamiento de la MO (la MOCP y la

MOLP). Entendemos que la verosimilitud en el resultado estadístico se convierte en la credibilidad del modelo teórico. Hay un concepto, la MCD, que estadísticamente puede ser explicados por diferentes variables de manera verosímil. Siendo así, colegimos que es creíble el modelo teórico.

El hecho de que se trabaje con población infantil obedece a diferentes motivos. En primer lugar, metodológicamente, se evita incurrir en efectos techo cuando una variable está ampliamente dominada o consolidada (Martín et al., 2004; Martínez García, 2014; Portella et al., 2003). En nuestro caso, algunas variables como la resolución anafórica podrían haber dado unos resultados muy elevados (y homogéneos), ya que una población experta o adulta podría haber consolidado ya este conocimiento o habilidad. En segundo lugar, como se verá más abajo, son numerosos los estudios que han investigado la comprensión textual en la población infantil. Hay una larga tradición en esta línea; incluso, los pocos estudios empíricos que se han realizado dentro del marco teórico de la SDRT se han realizado con población infantil. Todos estos factores facilitan la interpretación de los datos obtenidos. Finalmente, hay un motivo que es fundamental para los objetivos de este trabajo. Nuestro propósito es comprobar si es cierto que los hablantes tienden a utilizar de manera intuitiva una máxima como lo es la MCD. Los niños y las niñas de la Educación Primaria construyen sus textos sin una reflexión explícita sobre las propiedades textuales. Dado que la enseñanza sí puede conllevar efectos sobre la calidad de la coherencia (Causse, Blanc y Syssau, 2024; Cheung, 2023; Golden y Vukelich, 1989; Fitzgerald y Spiegel, 1986; Shapiro y Hudson, 1997), entendemos que, en esta población, los efectos de aprendizaje todavía son relativamente reducidos. De esta manera, podemos conocer mejor el desarrollo de la adquisición de la coherencia obviando *parcialmente* la influencia de lo social (o, al menos, disminuyendo en lo posible los efectos del aprendizaje). Dicho de otro modo, nos interesa más el modo pragmático de comunicación que no el modo sintáctico (Briz, 1996).

2. Metodología

2.1. Participantes

El presente estudio contó con una muestra total de 121 alumnos de 4º y 6º de Primaria de un colegio público de clase media-baja. En la muestra, no había alumnos repetidores ni con necesidades educativas especiales. No se detectaron diferencias significativas en la distribución por sexo (el valor p del chi cuadrado dio como resultado un 0,237) ni por cursos (el valor p de la chi cuadrada dio como resultado un 0,785). Tampoco hubo significatividad en la distribución de los sexos por grupos (el valor p del chi cuadrado dio como resultado un 0,904). Esta distribución queda representada en la siguiente tabla:

Tabla 1. Tabla de contingencia

Curso	Sexo		Total
	Mujer	Varón	
4º	33	26	59
6º	34	28	62
Total	67	54	121

Los alumnos fueron escogidos de cuatro clases de 4º y de cuatro clases de 6º de Primaria. El total de participantes potenciales ascendían a cerca de 200 alumnos. De estos, participaron finalmente en nuestro estudio aquellos cuyos padres, madres o tutores legales firmaron el consentimiento informado (un total de 121 alumnos).

2.2. Instrumentos y procedimiento

Los instrumentos utilizados fueron cuatro, a saber, la retención de dígitos del WISC-IV, la memoria de frases del CELF-5, un cuestionario sobre evolución anafórica y una redacción de una leyenda tradicional valenciana:

1. Retención de dígitos en orden inverso del test de inteligencia WISC-IV: Esta prueba está destinada a sujetos de 6 años hasta los 16,11 años. De acuerdo con Alloway et al. (2004), la memorización de dígitos en orden inverso permite evaluar el ejecutivo central de la MO o, dicho de otra manera, la MOCP de Ericsson y Kintsch (1995) y de Kintsch et al. (1999)
2. Memoria de frases del CELF-5: Esta prueba, destinada a sujetos desde 5 años hasta 15,11 años, evalúa la capacidad para recordar oraciones de complejidad creciente, tanto en longitud como respecto a su estructura sintáctica. La puntuación directa fue convertida en edad lingüística (traducida directamente en meses, y no en años y meses). Según Alloway et al. (2004), la memoria de frases puede evaluar la capacidad del retén episódico o buffer de la MO o, dicho de otra manera, la MOLP de Ericsson y Kintsch (1995) y de Kintsch et al. (1999)
3. Cuestionario de anáforas: Esta prueba *ad hoc* parte de un microfragmento que consta, como mínimo, de 2 enunciados y de 5 enunciados como máximo. El evaluador leía estos fragmentos y, a continuación, el sujeto debía marcar el posible antecedente. Por ejemplo:

Lo que se leía (los alumnos no visualizaban esta parte):
 Tras salir del ascensor, Juan saludó a Pedro y se fue a su despacho.
 ¿Quién se fue a su despacho?
 Respuesta del alumno:
 a) Pedro b) Juan c) No lo tengo claro.

4. Recuerdo de una leyenda valenciana: El investigador leyó una leyenda valenciana poco conocida: los alumnos reconocieron no haberla oído nunca y las mismas maestras confirmaron que dicha leyenda no había sido trabajada en clase. El texto fue modificado *ex profeso*; se redujeron a la mínima expresión los elementos anafóricos. En su lugar, se tendió a hacer repeticiones léxicas. Tras dos lecturas del texto, los alumnos debían realizar un resumen tan elaborado como pudieran del texto original.

A partir de este resumen, se computaron dos variables:

- En primer lugar, se computó el número total de conectores utilizados en el resumen distintos del conector y o de la simple yuxtaposición. Los conectores utilizados solo se contabilizaron si se utilizaron correctamente (v.gr.: si existe una relación de consecuencia y se utilizó, por ejemplo, un conector de contraste, en ese caso no se computó ningún conector).
- En segundo lugar, se contabilizaron el total de enunciados recordados. Cada enunciado correctamente transcrito fue valorado con 1 punto. En total, había 40 relaciones retóricas: 27 coordinadas y 13 subordinadas. Se operó de esta manera porque, para la SDRT, un acto de habla o enunciado es lo mismo que una relación retórica, solo que la información aportada desde la teoría de las relaciones retóricas es mucho más concreta que los tipos de actos de habla, como es el caso de Searle (1969) (*describir, narrar, explicar...* es algo más concreto que *aseverar*) y que el valor de la relación retórica siempre se halla dentro de un contexto (Asher, 1998; 2000; Asher y Lascarides, 2003, 2008). Se interpretó que quienes más tipos de relaciones retóricas son capaces de reescribir tendrían mayor competencia textual (se recuerda mejor la estructura organizativa del texto original) y, por tanto, mayor dominio de las relaciones retóricas.

La tarea de contabilizar el total de relaciones retóricas no estuvo exenta de problemas: *a priori*, era más que esperable que los alumnos rehicieran el texto narrado. Las decisiones que se tomaron para dar respuesta a este problema fueron las siguientes:

- No se tuvo en cuenta información que no apareciera en el texto ni se tuvo en cuenta información errónea. Por ejemplo, si se afirmaba que la madrastra era quien se lanzaba al mar y no la princesa, en este caso, no se computó el enunciado. Tampoco se tuvo en cuenta cualquier enunciado valorativo (*Aquello era muy triste*) si dicho enunciado no estaba en el original.
- Se computó cualquier enunciado escrito que expresara la misma proposición que el mensaje original. Por tanto, se admitieron expresiones sinonímicas, paráfrasis, etc.
- Se computó todo enunciado escrito en el que los verbos y argumentos fueran correctos. Si el original contaba con elementos adjuntos o no exigidos (*en la playa, entonces, ese día...*) y el niño no transcribió estos elementos, se dio por correcta la respuesta siempre y cuando el elemento adjunto no tuviera un valor de tópico, sino que solo actuara de marco narrativo (es decir, que posteriormente el elemento adjunto no tuviera relevancia alguna en la narración, como lo demostraría su recuperación textual posterior).
- En caso de que se hubieran aplicado macrorreglas de generalización o de integración, se hubiera asignado un valor relativo: si dicho enunciado abarcaba a n enunciados del texto original, se habría dividido 1 entre n . Sin embargo, tras la revisión de todos los textos, se ha de indicar que no observamos ningún tipo de enunciado generalizador o integrador y, por tanto, todas las puntuaciones obtenidas fueron números enteros. En este sentido, trabajar con población infantil facilitó la realización de esta tarea frente a la población adulta.

2.3. Análisis de datos

A partir de las distintas pruebas realizadas, se obtuvieron distintas variables de tipo cuantitativo (número de dígitos inversos, número de frases recordadas, número de elementos anafóricos resueltos satisfactoriamente, número de conectores y número de relaciones retóricas). Con estos datos, se aplicó el SEM en la que se quiso comprobar la verosimilitud de la MCD a partir del programa R.

3. Resultados

Aplicando el programa R (paquete *lavaan* y *lavaanplot*), se obtuvieron los resultados que se detallan a continuación. En primer lugar, debemos indicar que el método de estimación fue el de máxima verosimilitud (ML, *Maximum Likelihood*) con una estimación robusta de los errores estándar.

En cuanto al modelo del ajuste, se tuvieron en cuenta diferentes indicadores que evalúan cuán adecuadamente el modelo teórico propuesto (en nuestro caso, el de la SDRT) se ajusta a los datos observados. En otras palabras, se buscaba determinar en qué medida las relaciones especificadas en el modelo concuerdan con las relaciones observadas en los datos recopilados. En este sentido, debemos indicar que el RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), dio como valor un 0.124 (lo ideal es que diera un valor entre 0 y 0.1), el

SRMR (*Standardized Root Mean Squared Residual*) fue igual a 0.017 (un buen ajuste se consigue con valores inferiores a 0.08), y el CFI (*Comparative Fit Index*) fue de 0.985 y el TLI (*Tucker-Lewis Index*) fue de 0.950 (en ambos casos, se presupone que, con valores iguales o superiores a 0.95, se consigue un muy buen ajuste) (Batista Foguet, y Coenders Gallart, 2012; Coenders Gallart, Batista-Foguet y Saris, 2012; Gana y Broc, 2019; Klem, 2000). En consecuencia, dado que solo un indicador dio un valor negativo (y, por algunas décimas) y el resto dio valores buenos u óptimos, se entendió que el ajuste del modelo era bastante adecuado.

Los resultados del modelo de medición, la parte que especifica las relaciones entre las variables latentes y sus indicadores observados, fueron los que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Modelo de medición (relación variable latente y variable observada)

Variable latente	Indicadores	Estimación	Error est.	Estimaciones estandarizadas		z	p
				Cargas estandarizadas: Indicador <-> Variable (Std.lv)	Para todos los parámetros (Std.all)		
Coherencia	Ejecutivo_central	1.750	0.176	1.750	0.795	9.923	<.001
	Retén_episódico	22.658	2.599	22.658	0.722	8.719	<.001
	Relac_retórica	3.758	0.364	3.758	0.834	10.318	<.001
	Conector	1.488	0.148	1.488	0.806	10.036	<.001
	Anáforas	4.662	0.483	4.662	0.784	9.657	<.001

En la tabla 2, se recoge que todas las variables observadas que se han tenido en consideración en nuestro modelo son significativas (pues todas presentan un valor *p* inferior a 0.05); por tanto, todas ellas parecen necesarias para mantener la existencia de un principio rector como es la búsqueda de la máxima coherencia, tal como establece la MCD. Además, las estimaciones estandarizadas para todos los parámetros (*Std.all*) nos permite conocer en qué grado participa cada variable (siendo 0 el valor mínimo y 1 el valor máximo). De esta manera, podemos saber que las relaciones retóricas es la variable más importante para mantener un principio como el de la MCD (su valor es de 0.834, cercano a 1), mientras que el retén episódico sería el factor con menos peso (su valor es de 0.722). Dicha estimación fue confirmada por los valores obtenidos en la R^2 :

Tabla 3. R^2

Variable	R^2
Relac_retórica	0.696
Conector	0.650
Ejecutivo_central	0.631
Anáforas	0.615
Retén_episód	0.522

Por otro lado, en la tabla 4, se recogen las covarianzas entre las variables relaciones retóricas y anáforas, así como entre las variables relaciones retóricas y conectores.

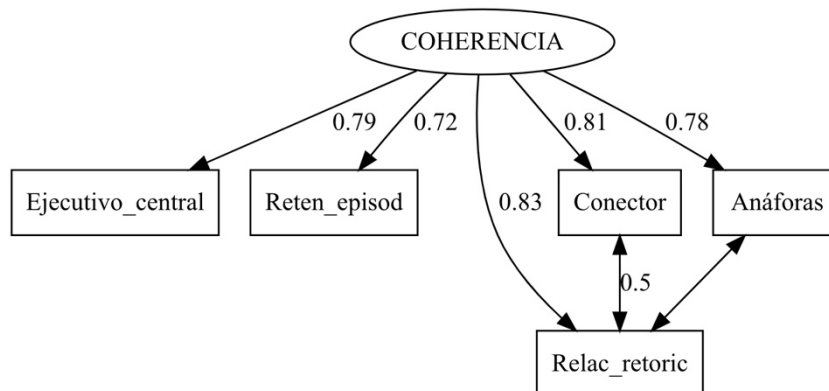
Tabla 4. Covarianzas relaciones retóricas, conector y anáfora

Indicador	Indicador	Estimación	Error estand.	Estimaciones estandarizadas		z	p
				Cargas estandarizadas: Indicador <-> Variable (Std.lv)	Para todos los parámetros (Std.all)		
Relac_retórica	Conector	1.358	0.477	1.358	0.501	2.848	0.004
Relac_retórica	Anáforas	-0.650	1.022	-0.650	-0.071	-0.636	0.525

La tabla 4 nos indica que efectivamente hay covarianza entre las relaciones retóricas y los conectores. Por tanto, cuanto más conectores es capaz de utilizar un niño mayor capacidad tiene de utilizar un mayor

número de relaciones retóricas y viceversa. En cambio, dicha covarianza no se da entre las relaciones retóricas y el desentrañamiento anafórico.

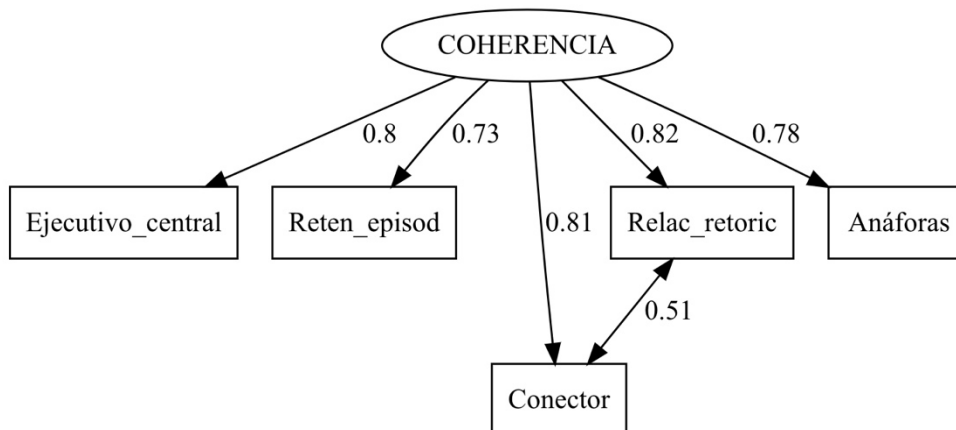
Imagen 5. Diagrama del SEM para el primer modelo teórico de la SDRT



Dados los resultados obtenidos, se comprobó qué pasaría si se eliminara la covarianza entre las anáforas y las relaciones retóricas. Los resultados, utilizando incluso un método robusto, fueron los siguientes. El RMSEA dio como valor un 0.102, el SRMR fue igual a 0.017, y el CFI fue de 0.986 y el TLI fue de 0.964. Es decir, el modelo funcionaría mejor si no se contempla dicha covarianza.

Las relaciones aquí descritas mediante este nuevo modelo se pueden sintetizar mediante el siguiente gráfico en la que se señala el valor de las estimaciones estandarizadas (*Std.all*) significativas.

Imagen 6. Diagrama del SEM para el segundo modelo teórico de la SDRT



4. Discusión

En general, los datos obtenidos son esperados e ilustrativos; las variables observadas o los indicadores que se han considerado han resultado adecuados para mantener la existencia de la MCD. Entre estos, la variable de las relaciones retóricas se ha revelado como el indicador con mayor peso, lo que parece lógico, pues sin relaciones retóricas no puede haber jerarquía textual alguna, sea coherente o no. También se ha observado que el ejecutivo central de la memoria operativa de Baddeley (o la MOCP de Ericsson y Kintsch (1995) y de Kintsch et al. (1999)) es fundamental para la planificación, organización, ejecución y evaluación de operaciones mentales de alto nivel como es la comprensión, tal como diferentes estudios psicolingüísticos ya han puesto de manifiesto con población infantil normotípica o no (Baadte y Dutke, 2013; da Rosa Piccolo y Salles, 2013; Kofler et al., 2020; Vila-Chaves et al., 2021; Zhao et al., 2020). Elegir qué elementos deben aparecer, en qué momento, cómo se han de relacionar los diferentes elementos discursivos..., son operaciones que exigen altas habilidades cognitivas. Por tanto, era esperable que este componente también fuera importante para la coherencia textual. Y, del mismo modo, tal como se anticipó en la introducción, el retén episódico (o memoria operativa a largo plazo), también se ha revelado determinante (Ericsson y Kintsch, 1995; Kintsch, 1988; 2018; Kintsch et al., 1999). No obstante, la novedad de este trabajo es que pone de manifiesto las relaciones que se establecen entre ambos componentes de la memoria operativa y los mecanismos lingüísticos destinados a articular la coherencia. Hasta la fecha, no se había descrito en qué grado intervienen ambos elementos en la comprensión de un texto coherente.

En cambio, los resultados obtenidos con las covarianzas analizadas no son exactamente los esperados. *A priori*, al igual que se esperaba una covarianza entre relaciones retóricas y conectores, también se

esperaba covarianza entre relaciones retóricas y anáforas. Sin embargo, este no ha sido el caso. Quizás estos resultados puedan ser producto del tipo de lógica implicada de acuerdo con la SDRT (Asher, 1998; 2000; Asher y Lascarides, 2003, 2008). En el primer caso, el establecimiento de la relación retórica se establece a partir del conector utilizado siguiendo una lógica monotónica y, por tanto, no cancelable. Así por ejemplo, si se utiliza un conector como *porque*, entonces la relación retórica que se establece de manera necesaria ha de ser la de *causa*. Igualmente, si se pretende establecer una relación de causa, esta tiene darse mediante un conector como *porque, ya que, puesto que...* Ello podría explicar por qué cuantos más conectores se utilizan, mayor número de relaciones retóricas se pueden establecer. Esto supone, a la postre, una mayor complejidad discursiva. Estos resultados van en la línea de diferentes estudios empíricos que han puesto de relieve que, en la población infantil, los conectores son un indicador de complejidad conceptual y que cuantos más conectores utiliza un niño, más fácil es registrar narraciones elaboradas y conceptualmente complejas (Bloom et al., 1980; Cain y Nash, 2011; French & Nelson, 1985; Jackson-Maldonado y Maldonado, 2016ab; Kaderavek y Sulzby, 2000; Liles 1985; Liles et al., 1995; Peterson y McCabe, 1991; Purcell y Liles, 1992; Shapiro y Hudson, 1991).

En contraste, la resolución anafórica depende de una lógica no monotónica (cancelable), igual que ocurre con la determinación de las relaciones retóricas si no hay conector alguno (Asher, 1998; 2000; Asher y Lascarides, 2003, 2008; Loaiciga Sanchez, 2017; Kolhatkar, Roussel, Dipper y Zinsmeister., 2018; Tordera Yllescas, 2019). Cuando las relaciones retóricas y la resolución anafórica deben ser inferidas no monotónicamente, es la MCD la que acaba guiando el proceso de resolución. Por ejemplo, ante un microtexto como *Pedro está triste, pero Miguel también. Él vertió graves acusaciones contra su pareja*, es difícil saber si el último enunciado establece una relación retórica de consecuencia con el primer o el segundo enunciado porque igualmente es difícil desentrañar los referentes de los elementos fóricos del tercer enunciado. En este caso, la MCD necesariamente ha de guiar el proceso de resolución (se amplía el contexto discursivo, se ofrece una reformulación más clara, etc.). En definitiva, la no covarianza pone de manifiesto el hecho de que los hablantes pueden establecer diferentes relaciones entre los enunciados y también errar al realizar la resolución anafórica. Por ello, errar en la resolución anafórica puede darse en la conversación cotidiana con mayor frecuencia que errar en el establecimiento de la relación retórica tras procesar el conector (v.gr.: procesar el conector *porque* e interpretar que la relación retórica establecida es, por ejemplo, de contraste). Asimismo, estos datos demuestran que, cuando hay un conector, es el conector el que impone el tipo de relación retórica que se pueda dar y, en ese caso, la resolución anafórica se determina a partir de la relación retórica establecida, pero no al revés. De hecho, esto es lo que parece sugerir la SDRT cuando indica que la resolución anafórica depende de la jerarquía textual.

En Lingüística, existen diferentes principios abstractos que han guiado las distintas teorías (principio de economía lingüística, máximas conversacionales, máximas de cortesía, etc.). Si bien no se han demostrado convenientemente, se asumen porque, en caso contrario, la teoría se halla casi en un callejón sin salida. Y raras veces se indica el problema de acudir a principios abstractos no demostrados; son contadas las ocasiones. Así por ejemplo, el relevantista Pons Bordería (2004), siguiendo a Levinson (2000), sí señala este problema en el caso de la Teoría de la Relevancia [TR].

La TR se basa en un principio, el Principio de Relevancia, garante de todo el proceso de interpretación, cuya existencia no se puede comprobar (o, al menos, no se ha comprobado), por lo que hay que considerarlo axiomático. El poder explicativo de los procesos de interpretación en los que el PR funciona como garante queda así en entredicho (Pons Bordería, 2004: 73).

Lo que aquí se ofrece es una demostración de que la coherencia, concepto clave de la SDRT, sí que tiene una evidencia empírica indirecta y, por tanto, se puede mantener que las consecuencias derivadas de esta máxima son adecuadas. Hasta la fecha, ningún trabajo había abordado el reto de demostrar si un principio fundamental asumido de manera axiomático en Lingüística podía presentar una verosimilitud estadística y, por tanto, ser teóricamente plausible. Este trabajo pone las bases para futuros trabajos que persigan replicar la demostración de principios axiomáticos utilizados en el campo de la Lingüística.

No obstante, el presente trabajo, al ser un estudio pionero, presenta, como no podría ser de otra manera, algunos puntos de mejora, tanto metodológicos como teóricos, que deben ser tenidos en consideración. Metodológicamente, el hecho de que, de los cuatro indicadores, uno como el RMSEA haya arrojado un valor ligeramente negativo incluso mejorando el modelo puede estar ligado al número de participantes (Gana y Broc, 2019). Aunque el presente trabajo ha contado con un número considerable (121 participantes), es posible que sea necesario contar todavía con un mayor número para que el modelo teórico se ajuste mejor a los datos.

En segundo lugar, el presente trabajo, buscando la máxima simplicidad (navaja de Ockham) ha preferido no acudir a más variables latentes que la MCD. El modelo se podría haber complicado al introducir variables latentes exógenas y endógenas. Por ejemplo, se podría haber distinguido, como mínimo, dos variables latentes, a saber, la memoria operativa (en la que se incluirían como variables observables, como mínimo, el retén episódico y el ejecutivo central) y la competencia pragmática (relaciones retóricas, anáfora, conectores), de tal manera que se distinguieran y se explicitaran los dos tipos de habilidades implicadas. Incluso, se podrían haber añadido otras variables latentes adicionales como la competencia gramatical y la léxica. El problema que conllevaría esto es que, independientemente del resultado obtenido (que podría ser positivo o no), el número de participantes exigido sería considerablemente muchísimo mayor y la complejidad estadística puede llevar a no pocos errores que se deberían controlar adecuadamente (Batista Foguet, y Coenders Gallart, 2012; Gana y Broc, 2019; Klem, 2000). Por ello, optamos por un modelo teórico relativamente sencillo

desde el punto de vista computacional y que se ajustara bastante bien a los principales presupuestos teóricos de la SDRT y de las tesis de Kintsch (1988; 2018) y Ericsson y Kintsch (1995). Ello no niega la posibilidad de encontrar en el futuro un modelo teórico que se ajuste mejor a los datos y que sea teóricamente más complejo y completo.

En tercer lugar, este trabajo ha demostrado que existe una estructura estadísticamente significativa entre las relaciones retóricas, la resolución de anáforas, el uso de conectores y la memoria operativa en la construcción del texto monológico. Sin embargo, aunque buena parte del trabajo de Asher y Lascares (2003) esté dedicado a este tipo de discurso, es innegable que cualquier teoría pragmática halla su máximo sentido si logra explicar los vericuetos del discurso dialógico, como han demostrado diferentes autores (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2003; Grupo Val.Es.Co., 2014; y Albelda Marco *et al.*, 2014; Cortés, 2012; Fuentes Rodríguez, 2013; 2017; Gutiérrez Ordóñez, 2016). Los objetivos de este trabajo han sido algo más limitados, porque esto habría supuesto incluir nuevas variables (como mínimo, la capacidad metarrepresentacional o teoría de la mente), con los problemas citados que esto conlleva. Por ello, en el futuro, un estudio mucho más ambicioso estará dirigido a la inclusión de la conversación y las habilidades que se ponen en marcha para crear un discurso dialógico de manera coherente.

Finalmente, es necesario ir ampliando la muestra con sujetos de distintas edades, hasta llegar a la población adulta. Nosotros entendemos que la adquisición de la coherencia no es un fenómeno puramente innato (así como tampoco (casi) todo el conocimiento lingüístico); más bien, nuestra tesis es más afín a las tesis del neuroconstructivismo, que defiende que lo ambiental y lo social no solo puede tener implicaciones en los conocimientos pretendidamente innatos, sino también en la propia configuración neurológica del niño (Karmiloff-Smith, 1992; 1998; 2006; 2009). En este sentido, entendemos que distintas realidades evolutivas y sociales pueden dar distintos resultados en el desarrollo de la coherencia textual. Por ello, sería interesante no solo estudiar la aplicación de la MCD en sujetos de diferentes edades, sino también, dentro del mismo grupo de edad, en sujetos con diferentes niveles de formación. El tipo de relaciones retóricas, el tipo de conectores, la desambiguación anafórica e, incluso, cómo procesan un texto de manera coherente puede ser bien distinto.

Agradecimientos

El autor del presente trabajo quiere agradecer la cálida colaboración y la infinita paciencia de los alumnos, las familias, y las docentes del CEIP Félix Rodríguez de la Fuente (Manises), con especial atención a su directora, Vanesa Antolín. Su inestimable generosidad, su implicación desinteresada y su entusiasmo hicieron mucho más fácil la realización de este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Albelda Marco, Marta, Briz Gómez, Antonio, Cabedo Nebot, Adrián, Estellés Arguedas, María, González, Virginia, Hidalgo Navarro, Antonio, Llopis, Ana, Padilla, Xavier, Pérez, Montserrat, Pons Bordería, Salvador, Ruiz Gurillo, Leonor, Sanmartín Sáez, Julia, Montañez Mesas, Marta Pilar, Kotwica, Dorota., Villalba Ibáñez, Cristina, López-Navarro Vidal, Elena, Company, Silvia, Pascual Aliaga, Elena, Salameh, Shima, Soler, Amparo y Uclés Ramada, Gloria (2014). Las unidades del discurso oral. La propuesta Val. Es. Co. de segmentación de la conversación (coloquial). *Estudios de Lingüística del Español* 35, 13-73.
- Almor, Amit, Kempler, Daniel, MacDonald, Maryellen C., Andersen, Elaine S., y Tyler, Lorraine K. (1999). Why do Alzheimer patients have difficulty with pronouns? Working memory, semantics, and reference in comprehension and production in Alzheimer's disease. *Brain and language*, 67(3), 202-227. <https://doi.org/10.1006/brln.1999.2055>
- Alloway, Tracy Packiam, Gathercole, Susan E., Willis, Catherine, y Adams, Anne-Marie (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of experimental child psychology*, 87(2), 85-106. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2003.10.002>
- Ahmed, Yusra, Francis, David J., York, Mary, Fletcher, Jack M., Barnes, Marcia, y Kulesz, Paulina (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology* 44-45, 68-82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.002>
- Ariel, Mira (2001). Accessibility Theory: an overview. En T. Sanders, J. Schilperoord y W. Spooren (eds.). *Text Representation: Linguistic and Psycholinguistic Aspects* (pp. 29-89), John Benjamins.
- Asher, Nicholas (1998). Discourse Structure and the Logic of Conversation. *First Workshop on Non-narrative Text Structure*. Elsevier: 1-28. <http://www.utexas.edu/cola/depts/philosophy/faculty/asher/.../DSLCL.ps>
- Asher, Nicholas (2000). Events, facts, propositions, and evolutive anaphora. En J. Higginbotham, F. Pianesi & A. Varzi (eds.), *Speaking of events* (pp. 123-150). Oxford University Press.
- Asher, Nicholas y Lascares, Alex (2003). *Logics of conversation*. Cambridge University Press.
- Asher, Nicholas y Lascares, Alex (2008). Segmented Discourse Representation Theory: Dynamic Semantics with Discourse Structure. En Harry Bunt y Reinhard Muskens (eds.), *Computing Meaning* (pp. 87-124). Springer.
- Austin, John L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University press.
- Baadte, Christiane, y Dutke, Stephan (2013). Learning about persons: The effects of text structure and executive capacity on conceptual change. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1045-1064. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0153-2>
- Baddeley, Alan (2000) The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive sciences* 4(11), 417-423. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01538-2)

- Baddley, Alan (2006). Working Memory: Overview. En S. J. Pickering (ed.), *Working memory and education* (pp. 1-31), Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-012554465-8/50003-X>
- Baddeley, Alan (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual review of psychology*, 63, 1-29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
- Baddeley, Alan, Hitch, Graham, y Allen, Richard (2021). A multicomponent model of working memory. En R. H. Logie, V. Camos y N. Cowan, (eds.), *Working memory: State of the science*, pp. 10-43. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198842286.003.0002>
- Batista Foguet, Joan Manuel y Coenders Gallart, Germà (2012). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Arco-Libros.
- Bloom, Lois, Lahey, Margaret, Hood, Lois, Lifter, Karin, y Fiess, Katheleen (1980). Complex Sentences: Acquisition of Syntactic Connectives and the Semantic Relations they Encode, *Journal of Child Language*, 7: 226-235. <https://doi.org/10.1017/s0305000900002610>
- Borzone, Ana María (2005). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia. *Interdisciplinaria*, 22(2), 155-182. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272005000200003&script=sci_arttext&lng=en
- Bower, Gordon H., y Morrow, Daniel G. (1990). Mental Models in Narrative Comprehension. *Science*, 247, 44-48. <https://doi.org/10.1126/science.2403694>
- Briz, Antonio (1996). *El español coloquial: Situación y uso*. Arco-Libros.
- Briz, Antonio y Grupo Val.Es.Co. 2003. La estructura de la conversación coloquial: unidades y estructura, *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, 100-120. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Cain, Kate, y Nash, Hannah M. (2011). The Influence of Connectives on Young Readers' Processing and Comprehension of Text, *Journal of Educational Psychology*, 103(2): 429-441. <https://doi.org/10.1037/a0022824>
- Cain, Kate, y Oakhill, Jane V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11, 489-503. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1008084120205>
- Carlson, Lynn y Marcu, Daniel (2001). *Discourse Tagging Reference Manual. ISI Technical Report, ISI-TR-545*. Los Ángeles: University of Southern California. <ftp://128.9.176.20/isi-pubs/tr-545.pdf>
- Cause, Lorene, Blanc, Nathalie, y Syssau, Arielle (2024). Les capacités inférentielles en compréhension orale: Une comparaison entre élèves de CP et CE1 en éducation prioritaire vs non prioritaire. [Inferential skills in oral text comprehension: A comparison between students in Grade 1 and 2 in priority education versus non priority education] *Enfance*, 76(2), 101. <https://doi.org/10.3917/enf2.242.0101>
- Cheung, Yin Ling (2023). Cohesion, Coherence, and Children Narrative Writing Quality: Topical Structure Analysis. *Journal of English and Applied Linguistics*, 2(1), <https://doi.org/10.59588/2961-3094.1034>
- Coenders Gallart, Germà, Joan Manuel Batista-Foguet y Saris, Willem E. (2012) *Temas avanzados en modelos de ecuaciones estructurales*. Arco/Libros
- Cortés, Luis (2012). Los límites del discurso: condicionantes y realizaciones. *Clac* 51, 3-49. <https://recyt.fecyt.es/index.php/CLAC/article/view/19420>
- Coulthard, Malcolm y Brazil, David (1981). Exchange structure. En Coulthard y Montgomery (eds.), *Studies in Discourse*, 82-106. Routledge.
- Cromley, Jennifer G., y Azevedo, Roger (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99, 311-325. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>
- Cromley, Jennifer G., Snyder-Hogan, Lindsay E., y Luciw-Dubas, Ulana A. (2010). Reading comprehension of scientific text: A domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102, 687-700. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019452>
- da Rosa Piccolo, Luciane, y Fumagalli Salles, Jerusa (2013). Vocabulário e memória de trabalho predizem desempenho em leitura de crianças. [Vocabulary and working memory predict reading performance of children] *Psicologia: Teoria e Prática*, 15(2), 180-191. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_artext&pid=S1516-36872013000200014
- Dik, Simon C. (1997). *The Theory of Functional Grammar I. Part 1 The Structure of the Clause*. Mouton de Gruyter.
- Duque, Eladio (2014a). *La construcción del discurso en la comunicación política: Análisis lingüístico de los discursos de Esperanza Aguirre* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Duque, Eladio (2014b). Organización de unidades en el desarrollo del discurso político. *Estudios de Lingüística del Español* 35, 72-93. <https://doi.org/10.36950/elies.2014.35.8710>
- Duque, Eladio (2016): *Las relaciones del discurso*. Arco-Libros.
- Duque, Eladio (2020). Neuter pronoun *ello* and discourse verbs in Spanish. *Journal of Pragmatics* 155, 273-285. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.09.006>
- Duque, Eladio (2022). Gramática y Estudios del discurso. En Carmen López Ferrero, Isolda E. Carranza y Teun A. van Dijk (ed.), *Estudios del discurso: The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 143-156). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Elleman, Amy M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 761-781. <https://doi.org/10.1037/edu0000180>
- Ericsson, Karl Anders, y Kintsch, Walter (1995). Long-term working memory. *Psychological review*, 102(2), 211-245. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.211>
- Fitzgerald, Jill, y Spiegel, Dixie Lee (1986). Text cohesion and coherence in children's writing. *Research in the Teaching of English*, 20(3), 263-280. <https://doi.org/10.58680/rte198615606>

- French, Leif, y O'Brien, Irena (2008). Phonological Memory and Children's Second Language Grammar Learning, *Applied Psycholinguistics* 29: 463-487. <https://doi.org/10.1017/s0142716408080211>
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2013). La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. *Cuadernos de AISPI* 2, 930. <https://doi.org/10.14672/2.2013.1061>
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2017). Macrosintaxis y lingüística pragmática. *CLAC*, 71, 5-34. <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/issue/view/3163>
- Gana, Kamel y Broc, Guillaume (2019). *Structural equation modeling with lavaan*. John Wiley & Sons.
- Garnham, Alan (2000). *Mental models and the interpretation of anaphora*. Psychology Press.
- Garrido Medina, Joaquín (2003). Relevance versus connection: Discourse and text as units of analysis. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 13, pp. 13-22. <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/download/88431/4564456564109>
- Garrido Medina, Joaquín (2007a). Construcción de discurso en noticias de prensa. *Revista Española de Lingüística*, 37, pp. 139-168. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1958>
- Garrido Medina, Joaquín (2007b). Relaciones de discurso. *Pandora: revue d'études hispaniques*, 7, pp. 305-332
- Garrido Medina, Joaquín (2017). Segmentación del discurso e interacción. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 71, 35.
- Garrido Medina, Joaquín (2019). *Estructura del discurso*. En Emilio Ridruejo (ed.) *Manual de lingüística española*, 353-378. Berlín. De Gruyter.
- Garrod, Simon y Sanford, Anthony (1995). Incrementality in discourse understanding. En D. Milward y P. Sturt (ed.) *Incremental Interpretation* (pp. 99-122), Centre for Cognitive Science (University of Edinburg).
- Gernsbacher, Morton Ann (1990). *Language Comprehension as Structure Building*. Erlbaum.
- Glenberg, Arthur M., Meyer, Marion, y Lindem, Karen (1987). Mental models contribute to foregrounding during text comprehension. *Journal of Memory and Language*, 26, 69-83. [https://doi.org/10.1016/0749-596x\(87\)90063-5](https://doi.org/10.1016/0749-596x(87)90063-5)
- Golden, Joanne M., y Vukelich, Carol (1989). Children's development of coherence in story retellings: The contribution of de Beaugrande's concept analysis system. *Written Communication*, 6(1), 44-68. <https://doi.org/10.1177/0741088389006001004>
- Grupo Val.Es.CO. (2014). Las unidades del discurso oral: la propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial). *Estudios de Lingüística del Español* 35(1), 11-71.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2016): Relaciones y funciones en sintaxis y macrosintaxis. En López, Araceli, Antonio Narbona y Santiago del Rey, (dirs.), *El español a través del tiempo. Estudios ofrecidos a Rafael Cano Aguilar*, volumen I, Sevilla: Universidad de Sevilla, 515-539.
- Hobbs, Jerry R. (1979). Coherence and coreference. *Cognitive science*, 3(1), 67-90. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0301_4
- Jackson-Maldonado, Doris, y Maldonado, Ricardo (2016a). Introducción: Conectores oracionales en narraciones infantiles en niños típicos y atípicos. *Lingüística Mexicana*, 8 (2), 1-7. http://www.aml.org.mx/wp-content/uploads/2014/02/Intro_06.pdf
- Jackson-Maldonado, Doris, y Maldonado, Ricardo (2016b). El uso de conectores oracionales en niños con y sin trastorno del lenguaje. *Lingüística Mexicana*, 8 (2), 33-55. https://www.aml.org.mx/wp-content/uploads/2014/02/Maldonado_05.pdf
- Johnson-Laird, Philip Nicholas (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge University Press.
- Kaderavek, Joan N., y Sulzby, Elizabeth (2000). Narrative Production by Children with and without Specific Language Impairment. Oral narratives and Emergent Readings, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 43(1): 34-49. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4301.34>
- Kamp, Hans y Reyle, Uwe (1993). *From Discourse to Logic*. Kluwer Academic Publishers.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT Press.
- Karmiloff-Smith, Annette (1998). Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(10), 389-398. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(98\)01230-3](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(98)01230-3)
- Karmiloff-Smith, Annette (2006). The tortuous route from genes to behavior: A neuroconstructivist approach. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 6(1), 9-17. <https://doi.org/10.3758/CABN.6.1.9>
- Karmiloff-Smith, Annette (2009). Nativism versus neuroconstructivism: Rethinking the study of developmental disorders. *Developmental Psychology*, 45(1), 56-63. <https://doi.org/10.1037/a0014506>
- Kintsch, Walter (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163. [https://doi.org/10.1016/s0166-4115\(08\)61551-4](https://doi.org/10.1016/s0166-4115(08)61551-4)
- Kintsch, Walter (2018). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its Implications for Instruction. En Alvervemann, D.E., Unrau, N.J., Ruddell, R., *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 805-839). Routledge.
- Kintsch, Walter y Van Dijk, Teun Adrianus (1978a). Cognitive psychology and discourse: Recalling and summarizing stories. *Current trends in textlinguistics* (pp. 61-80). De Gruyter.
- Kintsch, Walter y Van Dijk, Teun Adrianus (1978b). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review* 85(5), 363. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kintsch, Walter, Patel, Vimla L., Ericsson, Karl Anders (1999). The role of long-term working memory in text comprehension, *Psychologia*, 42, 186-198. <https://psycnet.apa.org/record/2000-03223-001>

- Klem, Lauren (2000). Structural equation modeling. En L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding MORE multivariate statistics* (pp. 227-260). American Psychological Association.
- Kofler, Michael J., Wells, Erica L., Singh, Leah J., Soto, Elia F., Irwin, Lauren N., Groves, Nicole B., Chan, Elizabeth S. M., Miller, Caroline E., Richmond, Kijana. P., Schatschneider, Christopher, y Lonigan, Christopher J. (2020). A randomized controlled trial of central executive training (CET) versus inhibitory control training (ICT) for ADHD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 88(8), 738-756. <https://doi.org/10.1037/ccp0000550>
- Kolhatkar, Varada, Roussel, Adam, Dipper, Stepafie, y Zinsmeister, Heike (2018). Anaphora with non-nominal antecedents in computational linguistics: A survey. *Computational Linguistics*, 44(3), 547-612. https://doi.org/10.1162/coli_a_00327
- Levinson, Stephen C. (2000). *Presumptive meanings: The theory of generalized conversational implicature*. MIT press.
- Liles, Betty Z. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 28(1): 123-133. <https://doi.org/10.1044/jshr.2801.123>
- Liles, Betty Z., Duffy, Robert J., Merritt, Donna y Purcell, Sherry L. (1995). Measurement of Narrative Discourse Ability in Children with Language Disorders, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2): 415-425. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.415>
- Loaiciga Sanchez, Sharid (2017). *Pronominal anaphora and verbal tenses in machine translation* (Tesis Doctoral). University of Geneva.
- Mann, William C. y Thompson, Sandra A. (1987): Rhetorical Structure Theory: a framework for the analysis of texts, *Papers in Pragmatics*, 1, 79-105.
- Mann, William C. y Thompson, Sandra A. (1988): Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization. *Text*, 8 (3), pp. 243-281.
- MacDonald, Maryellen, y MacWhinney, Brian (1990). Measuring inhibition and facilitation from pronouns. *Journal of Memory and Language*, 29, 469-492. [https://doi.org/10.1016/0749-596x\(90\)90067-a](https://doi.org/10.1016/0749-596x(90)90067-a)
- Martín, Jesús, Cortés, José Alfonso, Morente, Manuel, Caboblanco, Marcial, Garijo, Javier, y Rodríguez, Alberto (2004). Características métricas del cuestionario de calidad de vida profesional (CVP-35). *Gaceta Sanitaria*, 18(2), 129-136. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-9112004000200008&lng=es
- Martínez García, José Saturnino (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(2), 449-467. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8781>
- McElree, Brian, Foraker, Stephani, y Dyer, Lisbeth (2003). Memory structures that subserve sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 48, 67-91. [https://doi.org/10.1016/S0749-596X\(02\)00515-6](https://doi.org/10.1016/S0749-596X(02)00515-6)
- McKoon, Gail, y Ratcliff, Roger (1980). The comprehension processes and memory structures involved in anaphoric reference. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19(6), 668-682. [https://doi.org/10.1016/s0022-5371\(80\)90355-2](https://doi.org/10.1016/s0022-5371(80)90355-2)
- Montague, Richard (1973 [2002]). The Proper Treatment of Quantification in the Ordinary English. En Paul Portner & Barbara H. Partee, *Formal Semantics* (pp. 17-34). Blackwell Publishing.
- Montague, Richard (1974 [1977]). *Ensayos de filosofía formal*. Alianza.
- Myers, Jerome L., y O'Brien, Edward J. (1998). Accessing the discourse representation during reading. *Discourse processes*, 26(2-3), 131-157. <https://doi.org/10.1080/01638539809545042>
- Oakhill, Jane V. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 31-39. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1984.tb00842.x>
- Oakhill, Jane V., y Patel, Sima (1991). Can imagery training help children who have comprehension problems? *Journal of Research in Reading*, 14, 106-115. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.1991.tb00012.x>
- Peterson, Carole y McCabe, Allyssa (1987). The Connective 'and': Do Older Children Use it Less as They Learn other Connectives? *Journal of Child Language*, 14: 375-381. <https://doi.org/10.1017/s0305000900012988>
- Pons Bordería, Salvador (2004). *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Arco-Libros.
- Portella, María Jesús, Marcos Bars, Marcos, Rami González, Lorena, Navarro Odriozola, Víctor, Gastó Ferrer, Cristóbal, y Salamero, Manel (2003). 'Torre de Londres': planificación mental, validez y efecto techo. *Revista de Neurología*, 37, 210-213. <https://doi.org/10.33588/rn.3703.2003156>
- Prasad, Rashmi, Dinesh, Nikhil, Lee, Alan, Joshi, Aravind, y Webber, Bonnie (2007). Attribution and its annotation in the Penn Discourse TreeBank, *Traitement Automatique des Langues, Special Issue on Computational Approaches to Document and Discourse*, 47(2), 1-8. https://www.atala.org/index.php/content/tal_47_2_2
- Prasad, Rashmi, Dinesh, Nikhil, Lee, Alan, Miltsakaki, Eleni, Robaldo, Livio, Joshi, Aravind, y Webber, Bonnie (2008). The Penn Discourse TreeBank 2.0, *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*, <https://aclanthology.org/L08-1093/>
- Prasad, Rashmi., Joshi, Aravind, y Webber, Bonnie (2010). Realization of Discourse Relations by Other Means: Alternative Lexicalizations, *Proceedings of the 23rd International Conference on Computational Linguistics (COLING 2010)*, Pekín, <https://dl.acm.org/doi/10.5555/1944566.1944684>
- Prévot, Laurent y Vieu, Laure (2008). The moving right frontier. En A. Benz y P. Kühnlein,(eds.), *Constraints in Discourse*, 53-66. Benjamins.
- Purcell, Sherry L. y Liles, Betty Z. (1992). Cohesion Repairs in the Narratives of normal-language and Language-disordered School-age Children, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 35(2): 354-362. <https://doi.org/10.1044/jshr.3502.354>

- Rapp, David N., y Taylor, Holly A. (2004). Interactive dimensions in the construction of mental representations for text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(5), 988. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.30.5.988>
- Renkema, Jan (1993). *Discourse studies: An introductory textbook*. John Benjamins.
- Renkema, Jan (2009). *The texture of discourse: Towards an outline of connectivity theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Roulet, Eddy (1981). Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation, *Études de Linguistique Appliquée* 44, 7-39.
- Roulet, Eddy (1991). Vers une approche modulaire de l'analyse du discours, *Cahiers de Linguistique Française* 12, 53-81.
- Roulet, Eddy (1997). A modular approach to discourse structures, *Pragmatics* 7(2), 125-146.
- Roulet, Eddy (2000). Un modèle et un instrument d'analyse de la complexité de l'organisation du discours, en J. J. de Bustos (coord.), *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso)*, 133-158. Visor.
- Roulet, Eddy, Auchlin, Antoine, Moeschler, Jacques, Rubattel, Christian y Schelling, Marianne. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Peter Lang.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A. y Jefferson, Gall (1974). A Symplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for conversation, *Language* 50(4), 696-735.
- Sanders, Ted (1997). Semantic and pragmatic source of coherence: On the categorization of coherence relations in context. *Discourse Processes*, 24, pp. 119-148. <https://doi.org/10.1080/01638539709545009>
- Sanders, Ted J., y Gernsbacher, Morton Ann (2004). Accessibility in text and discourse processing. *Discourse Processes*, 37(2), 79-89. <https://doi.org/10.4324/9781315046105-1>
- Sanders, Ted, Spooren, Willbert y Noordman, Leo (1992). Toward a Taxonomy of Coherence Relations. *Discourse Processes*, 15, 1-35. <https://doi.org/10.1080/01638539209544800>
- Sanders, Ted, Schilperoord, Joost y Spooren, Willbert (eds.) (2001). *Text Representation: Linguistic and Psycholinguistic aspects*. John Benjamins.
- Sasaki, Kelsey M. (2022). *Components of coherence* (Tesis doctoral). <https://escholarship.org/uc/item/9vp487q7>
- Schegloff, Emanuel A. (1987). Recycled turn beginnings: A precise repair mechanism in conversation's turn-taking organisation. En G. Button y R. E. J. Lee (eds.) *Talk and Social Organisation* (pp. 70-85) Clevedon Philadelphia.
- Searle, John R. (1969). *Speech acts*. Londres: Cambridge University Press.
- Shapiro, Lauren R., y Hudson, Judith A. (1997). Coherence and Cohesion in Children's Stories. En J. Costermans y M. Fayol (eds.). *Processing Interclausal relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text* (pp. 23-48). Erlbaum.
- Sperber, Dan, y Wilson, Deirdre (1995). *Relevance: Communication and cognition* (2nd ed.). Blackwell
- Tordera Yllescas, Juan Carlos (2019). Las relaciones de interdependencia y la anáfora de sentido. En Ferran Robles i Sabater y Pau Bertomeu-Pi (ed.), *La construcción del discurso en español y catalán/La construcción del discurs en espanyol i català*. Buske, 131-141.
- Tordera Yllescas, Juan Carlos (2021). La evolución de las relaciones retóricas y de la anáfora en niños hispanohablantes. *Lengua y Habla*, (25), 268-294. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/17545/21921928768>
- Tordera Yllescas, Juan Carlos (e.p.). Relaciones retóricas y memoria operativa en la comprensión textual de la población infantil: el desentrañamiento anafórico, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*.
- Unrau, Norman J., Alvermann, Donna E., y Sailors, Misty (2018). Literacies and their investigation through theories and models. En Alvermann, D.E., Unrau, N.J., Ruddell, R., *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 3-34). Routledge.
- Van Dijk, Teun A., y Kintsch, Walter (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic press. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.5491&rep=rep1&type=pdf>
- Vila-Chaves, J. Óscar, Gutiérrez-Martínez, Francisco, y García-Madruga, José Antonio (2021). Is the episodic buffer of Baddeley's model independent of the central executive? A new measure of the episodic buffer. *Anales De Psicología*, 37(2), 378-392. <https://doi.org/10.6018/analesps.344391>
- Webber, Bonnie, Stone, M., Joshi, Aravind, y Knott, Alistair (2003). Anaphora and Discourse Structure, *Computational Linguistics*, 29 (4): 545-587. <https://doi.org/10.1162/089120103322753347>
- Wolf, Florian y Gibson, Edward (2006): *Coherence in natural language: Data Structures and Applications*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Yuill, Nicola, y Oakhill, Jane (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge University Press.
- Zhao, Xiaoxi, Li, Hua, Jin, Guoping, Li, Shan, Zhou, Aiqing, Liang, Wenjing, Guo, Huijun, y Cai, Yaqiong (2020). Effects of phonological memory and central executive function on decoding, language comprehension of children in different grades. *Acta Psychologica Sinica*, 52(4), 469-484. <https://psycnet.apa.org/record/2020-47003-006>