

# *El análisis de la producción como medida de la comprensión del lenguaje escrito*

Teresa ARTOLA GONZÁLEZ

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,  
Universidad Complutense de Madrid

## REVISION

El objeto del presente trabajo es mostrar cómo, pese a la polémica existente sobre las diferencias y semejanzas existentes entre el proceso de producción y el proceso de comprensión del lenguaje, la producción del lenguaje puede proporcionar información sobre la comprensión del mismo.

A este efecto, se ha utilizado como tarea de producción una tarea de lectura oral, analizándose la producción de errores o «miscues» que tienen lugar durante la misma. La lectura oral presenta la peculiaridad de que, pese a ser una tarea de producción del lenguaje, refleja, al igual que en el caso de la lectura silenciosa, también el proceso de comprensión, que suele ser su objetivo primordial. Desde esta perspectiva, Page (1974) describe dos tipos de respuesta en la lectura oral: la pseudolectura, consistente en la recodificación directa de dicha información y la lectural oral con significado, que implica la transformación de la frase recodificada en una estructura profunda. Dicha estructura profunda incluye todo aquello que es necesario para la interpretación semántica de la frase.

En lo que respecta a la utilización de los errores en la lectura oral como técnica de evaluación de la comprensión de la misma, pueden distinguirse dos grupos o tendencias en la investigación (Weber, 1968): Un primer grupo se ha centrado en la evaluación de la habilidad lectora, diagnóstico de los problemas lectores y programación de la instrucción (Madden y Pratt, 1941; Monroe, 1928; McCullough, Strang y Traxler, 1946), de tal forma que su análisis de los errores ha sido en gran parte motivado por la necesidad de encontrar normas. Los errores son considerados, desde este

enfoque, de forma aislada y como signos de un aprendizaje inadecuado que caracteriza al mal lector.

Un segundo grupo de investigaciones se ha centrado no en los errores de los lectores inhábiles sino más bien en los errores que comete el buen lector a medida que madura (Goodman, 1965; Ilg y Ames, 1950; MacKinnon, 1959). En su mayor parte estos autores estudian los errores no de forma aislada sino en función del papel que desempeñan en la frase o en el discurso. Los errores son pues considerados como elementos de construcciones gramaticales relacionadas jerárquicamente y como respuestas basadas en las expectativas del lector, formuladas en base a sus conocimientos sobre las limitaciones impuestas por la estructura gramatical (Weber, 1968). Desde esta perspectiva se han desarrollado una serie de medidas o técnicas de evaluación basadas en el análisis cualitativo de los errores durante la lectura oral.

Probablemente la técnica más conocida es la propuesta por Goodman y Burke (1972): El *RMI* o *Reading Miscue Inventory*. Esta técnica ha sido ampliamente utilizada en el estudio de las estrategias que utilizan los sujetos para extraer significado del mensaje escrito centrándose fundamentalmente en torno a tres aspectos: Uso de claves gráficas frente a uso del contexto (Allen, 1969; Biemiller, 1970; Burke y Goodman, 1970; Clay, 1968; Weber, 1970), utilización de claves sintácticas frente a utilización de claves semánticas (Allen, 1969; Burke, 1976 a y b; Burke y Goodman, 1970; Coomber, 1972; Menosky, 1971), y estudio de las autocorrecciones (Allen, 1976; Au, 1977; Clay, 1968; Weber, 1970, b).

A partir de esta técnica se han desarrollado otras similares (Siegl, 1977), algunas de las cuales incluyen además medidas de la lectura silenciosa, como el *QASOR* (Aulls y McLean, 1978); otras comparan los «miscues» con respuestas a procedimientos cloze (Ganier, 1976); otras estudian la aceptabilidad contextual como *The Altercue Comprehension Technique* (Page, 1982). Esta última es uno de los procedimientos basado en el análisis de errores más interesantes y es la técnica de evaluación utilizada en el presente estudio por lo que nos referiremos a ella con algo más de detalle.

El término «Altercue» es utilizado por primera vez por el propio Page (1971), para representar a las respuestas de la lectura oral que se desvían del texto, ya que considera que, al igual que el término «error», el prefijo del término «miscue» (es decir el prefijo «mis») implica también una connotación peyorativa. Goodman y Page (1979) describen tres misiones de la instrucción lectora: ayudar a los sujetos a producir una respuesta oral análoga al estímulo escrito, ayudar a los sujetos a reconstruir el mensaje del autor, y, finalmente, ayudar a los sujetos a construir conocimientos sobre el mensaje del autor. Page (1982) señala que, desde esta perspectiva, las respuestas orales que se desvían del texto sólo son erróneas en relación con la primera misión, ya que muchas de las respuestas desviadas no pueden considerarse erróneas si se evalúan en términos de la segunda o tercera

misión de la instrucción lectora. Page va a hacer referencia a tres tipos de «altercues»: «supercues», «pseudocues» y «entropicues». Page (1971) utiliza el término «supercues» para referirse a aquellas respuestas orales que se desvían del texto pero que indican que el lector está reconstruyendo el mensaje del autor. Utiliza el término «pseudocues» (Page, 1973) para referirse a aquellas respuestas orales que se desvían del texto y que indican que el lector no está reconstruyendo el mensaje del autor. Finalmente, Page (1978a) utiliza el término «entropicues» para referirse a aquellas respuestas orales que se desvían del texto que no están directamente relacionadas con la comprensión del mismo.

El procedimiento propuesto por Page (1982): *The Altercue Comprehension Technique* es el resultado de una larga serie de trabajos desarrollados fundamentalmente por Page (1971, 1973, 1975, 1976, 1977, 1978 a, 1978 b, y 1979); Carey (1978); Sadoski (1980 a y 1980 b); Page y Carey (1982); Page y Sadoski (1982); Sadoski, Page y Carey (1981); y culmina en un procedimiento de evaluación que permite el análisis de los «altercues» de acuerdo con un índice constituido por 15 categorías: *The Altercue 15 Index*. Los trabajos de estos autores muestran que dicho índice explica, en todos los niveles de edad, un porcentaje significativo de la varianza de las medidas de comprensión posteriores a la lectura (Page, 1982).

El propio Page indica que, si bien es cierto que ninguna medida de comprensión debe utilizarse de forma aislada, el *Altercue 15 Index* es probablemente el procedimiento más válido para obtener medidas de la comprensión a partir de la lectura oral. Considera que una evaluación, que permita una descripción completa de la ejecución de un sujeto en el lenguaje escrito en relación con la comprensión, debe implicar una evaluación de las respuestas del lector antes, durante, inmediatamente después de la lectura, y a largo plazo (Page y Vacca, 1979). Afirma que las respuestas elicítadas antes de que tenga lugar el proceso de lectura pueden permitir evaluar el conocimiento previo que tiene el lector, conocimiento previo que no ha sido, por lo general, tenido en cuenta a los tests tradicionales de lectura, lo que constituye un fallo importante (Hanna y Oaster, 1979; Johnson, 1982; Tuinman, 1979). Las respuestas a corto plazo y a largo plazo, tomadas una vez que ha finalizado la lectura, sí han sido ampliamente estudiadas y pueden evaluarse a través de muchos de los procedimientos de evaluación tradicionalmente utilizados. En cuanto a las respuestas que tienen lugar durante el acto lector Page (1982) indica que se tratan de medidas procesuales que aún se encuentran en periodo de evolución. Señala, que el *Altercue 15 Index* representa un primer paso importante en la mejora de los métodos disponibles para describir la ejecución a lo largo del proceso lector en relación con la comprensión a través de la lectura oral. En resumen, propone por tanto una nueva técnica para el análisis de las respuestas que se desvían del texto original. Dicha técnica, que en su conjunto recibe el nombre de *The Altercue Comprehension Technique*, cons-

tituye, según su autor, una extensión y mejora de un amplio cuerpo de investigación que surge a partir de las aportaciones de Goodman (1965) y sus colaboradores sobre el «Miscue analysis».

## ESTUDIO CORRELACIONAL

El objetivo del presente trabajo es, como ya indicamos, estudiar la relación existente entre la producción de errores en una tarea de lectura oral y la comprensión de la misma. Dicho objetivo se aborda a través del análisis cualitativo de los errores cometidos por los sujetos durante la lectura oral relacionando los datos, así obtenidos, con medidas clásicas del «producto» de la comprensión, tales como el cuestionario. Se pretende, por tanto, investigar si una tarea de producción, la lectura oral, y en concreto los errores cometidos durante la misma, pueden proporcionar indicios acerca de la comprensión lectora.

Se plantea la hipótesis de que, de acuerdo con los estudios revisados al respecto, existirá una correlación positiva y significativa entre las medias de comprensión obtenidas a través del análisis cualitativo de los errores producidos por los sujetos durante una tarea de lectura oral y las medidas de comprensión obtenidas por medio de un procedimiento clásico tal y como un cuestionario aplicado a los sujetos una vez finalizada la lectura. Se postula, por tanto, que la producción puede proporcionar datos acerca de la comprensión.

### Método

a) *Sujetos*: Se utilizó una muestra compuesta por 96 sujetos pertenecientes a tres niveles de edad: 2,4 y 6 de EGB; 32 sujetos de cada edad por grupo, de los cuales la mitad (16) eran mujeres y la mitad varones.

b) *Diseño*: Se partió de un diseño correlacional con dos variables de respuesta: La puntuación obtenida en el *Altercue 15 Index* (Page, 1982), y la puntuación obtenida en un cuestionario de comprensión.

c) *Material*: El material empleado en este estudio fue un único texto que, debido a finalidades perseguidas por otros estudios, constaba de ocho niveles sucesivos de dificultad. Se trataba de un texto narrativo compuesto por 693 palabras y ocho niveles de dificultad (Artola, 1983), de tal forma que el texto se hacía progresivamente más complejo.

Se elaboró asimismo un cuestionario de comprensión, compuesto por 64 ítems, que fue aplicado inmediatamente después de haber finalizado el sujeto la lectura del texto. Se consideró que, a la hora de evaluar la comprensión, debían explorarse al menos cinco factores considerados como relevantes para la comprensión: retención, significado, relaciones, genera-

lización e inferencia. Se elaboraron por tanto los ítems del cuestionario de acuerdo con este criterio (ver tabla 1).

**TABLA 1**  
**Ítems del cuestionario de comprensión**

	Niveles							
	1 (ítem)	2 (ítem)	3 (ítem)	4 (ítem)	5 (ítem)	6 (ítem)	7 (ítem)	8 (ítem)
Retención .....	1	9	17	25	33	41	49	57
Significado .....	2	10	18	26	34	42	50	58
Generalización ...	3	13	19	27	35	45	51	61
	4	14	20	28	36	46	52	62
Relaciones .....	5	11	21	29	37	43	53	59
	6	12	22	30	38	44	54	60
Inferencia .....	7	15	23	31	39	47	55	63
	8	16	24	32	40	48	56	64

En lo formal, se escogió el formato de respuesta de elección múltiple. Cada ítem de dicho cuestionario constaba de un enunciado y cuatro alternativas de respuesta. Se ajustaron las cuatro alternativas mediante una clave y tres distractores.

d) *Procedimiento*: A cada uno de los sujetos que componían la muestra se les indicaba previamente que debían leer en voz alta un texto, sin interrumpirse hasta haberlo finalizado, y que debían prestar atención a la lectura ya que al finalizar la misma deberían responder a un cuestionario sobre la lectura realizada. Dicha lectura era grabada en cinta magnetofónica. Inmediatamente después de finalizarse la lectura se proporcionaba a cada sujeto el cuestionario de comprensión. Los sujetos debían contestar individualmente al cuestionario de comprensión. No existía tiempo límite para la realización del mismo. Una vez finalizado el cuestionario se daba por terminada la sesión.

e) *Análisis cualitativo de la lectura oral*: Una vez recogida la lectura oral de cada sujeto en cinta magnetofónica, se pasaba a transcribir todas las posibles variaciones entre la respuesta esperada (o palabra impresa en el texto) y la respuesta observada (o respuesta emitida por el lector). El sistema de transcripción utilizado fue similar al empleado en el *RMI* (Goodman y Burke, 1972). Partiendo de la transcripción de la lectura oral de cada niño se realizó un análisis cualitativo de los errores cometidos para determinar su grado de aceptabilidad contextual así como su corrección.

A continuación se paso a calcular la puntuación de cada sujeto en el *Altercuc 15 Index* en base a la siguiente fórmula (Page, 1982):

$$\text{Altercuc 15 Index} = \% \text{ supercucs} - \% \text{ pseudocucs.}$$

Siendo a su vez:

Supercues = %errores aceptables con el texto y corregidos con éxito + % errores aceptables con el texto y no corregidos + % errores aceptables con la información previa y corregidos con éxito.

Pseudocues = % errores aceptables con la oración y no corregidos + % errores aceptables con la información previa y no corregidos + % de errores no aceptables y no corregidos.

En lo que respecta al cuestionario, la puntuación en este se obtuvo asignando un punto por cada respuesta correcta, de tal forma que la puntuación máxima de esta prueba era de 64 puntos.

## Resultados y discusión

Antes de pasar al análisis de los resultados debe indicarse que, durante la recogida de las muestras de lectura oral, nos encontramos con una dificultad. Dicho problema consistía en que, cuando los niños más pequeños leían los niveles más difíciles del texto, el número de errores se incrementaba en tal medida que la tarea de lectura oral dejaba de ser una tarea en una situación natural y se convertía en una tarea artificial, en la que el sujeto se centraba exclusivamente en la recodificación del texto perdiendo el significado del mismo y leyendo palabra a palabra y, a menudo, incluso letra a letra. Observamos que esta situación iba unida a una gran ansiedad. Por este motivo, del diseño original, se decidió el analizar únicamente en los niños más pequeños (2.º de EGB) sólo los cuatro primeros niveles del texto. En los niños de 4.º curso los niveles comprendidos entre el nivel 1 y en nivel 6. Finalmente, en los niños de sexto curso se analizaron todos los niveles del texto. Se analizaron, por tanto, tres diseños parciales: un primer diseño con los tres grupos de edad y los cuatro primeros niveles de dificultad del texto, un segundo diseño con dos grupos de edad (4.º y 6.º de EGB) y seis niveles de dificultad del texto, y un tercer diseño con un sólo grupo de edad, sexto curso, y todos los niveles de dificultad del texto.

Con el objeto de investigar la relación entre la producción de errores en la lectura oral y la medida de la comprensión a través de un cuestionario, se correlacionaron las puntuaciones obtenidas por los sujetos en ambas medidas. La correlación entre ambas medidas resultó significativa tanto cuando se correlacionaron las puntuaciones obtenidas por los tres cursos en los cuatro primeros niveles del texto ( $r = .30$ , g.l. = 90,  $p < .01$ ), como cuando se correlacionaron las puntuaciones obtenidas por los sujetos de 4.º y 6.º curso en los seis primeros niveles de dificultad del texto ( $r = .54$ , g.l. = 62,  $p < .01$ ), y también cuando se correlacionaron las puntuaciones obtenidas por los sujetos de 6.º curso en todos los niveles del texto ( $r = .54$ , g.l. = 32,  $p < .01$ ).

Dado, por tanto, que las correlaciones halladas entre las puntuaciones

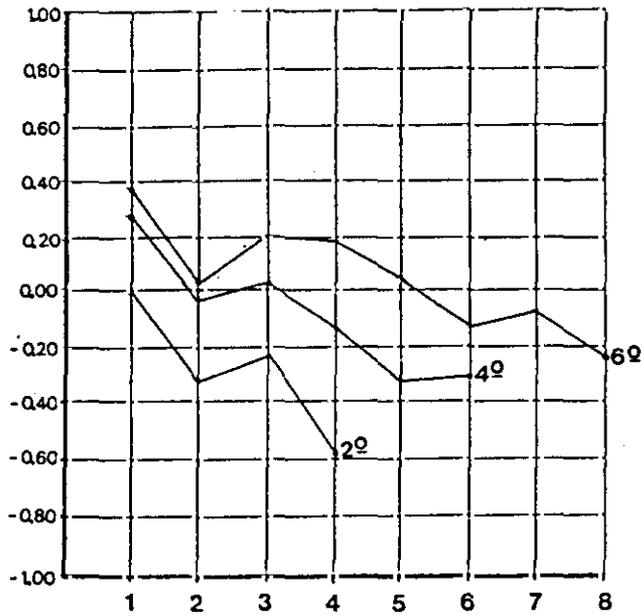


Figura 1.—Media por niveles de las puntuaciones del «ALTERCUE 15 INDEX».

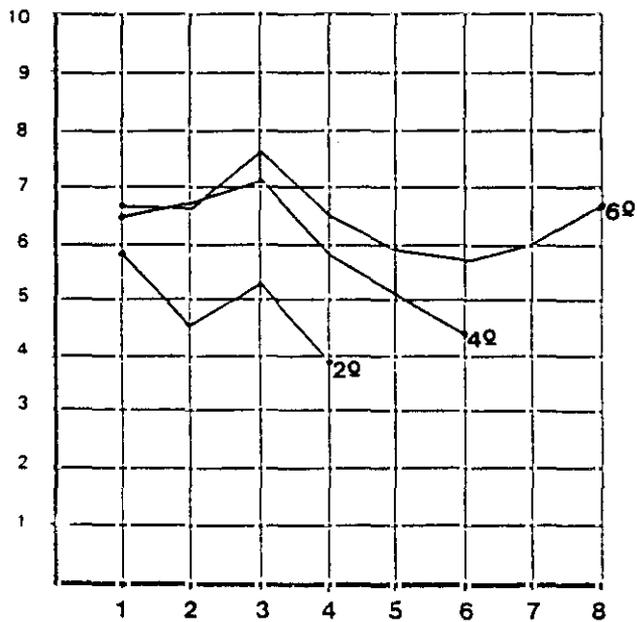


Figura 2.—Media por niveles de la comprensión lectora.

obtenidas en el cuestionario diseñado para evaluar la comprensión y las puntuaciones obtenidas en el *Altercue 15 Index*, medida de la comprensión basada en la producción de errores, resultaron significativas, se confirma la hipótesis planteada en este estudio.

Parece pues que ambas medidas, aunque se basen en supuestos distintos, tienen una base común en la comprensión lectora. Podemos afirmar, por tanto, que el análisis cualitativo de los errores durante la lectura oral, en el que se basa el *Altercue 15 Index*, puede constituir una alternativa a los procedimientos clásicos que se vienen utilizando para evaluar la comprensión. Dicho índice presenta además la ventaja de que se obtiene a lo largo de una tarea natural de lectura, en lugar de a través de procedimientos artificiales, como en el caso del cuestionario. Este índice puede, por tanto, cubrir una importante laguna, existente en las medidas de la comprensión lectora, ya que permite describir la ejecución del lector en el lenguaje escrito en relación con la comprensión. Por otra parte, mientras que otras medidas tradicionales de la comprensión evalúan la misma, bien a corto o a largo plazo, una vez que ha finalizado la lectura, este índice puede considerarse como una medida «procesual», evaluándose la comprensión mientras se está llevando a cabo el proceso lector.

Por tanto, parece que estas medidas basadas en la producción de errores en la lectura pueden representar un primer paso importante en la mejora de los métodos disponibles para describir la ejecución a lo largo del proceso lector en relación con la comprensión, si bien son medidas que se encuentran aún en estado de evolución. Sería por lo tanto interesante que se llevaran a cabo investigaciones dirigidas al perfeccionamiento de este tipo de medidas y a solventar algunos de los problemas metodológicos que estas medidas presentan en la actualidad.

Asimismo, las correlaciones encontradas entre estas medidas de la producción de errores y la comprensión lectora ponen de manifiesto el hecho de que, pese a las diferencias existentes entre los procesos de producción y comprensión del lenguaje, el estudio de la interrelación entre ambos puede conducir a interesantes avances metodológicos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALLEN, P. D. (1976): «Some general implications concerning specific taxonomy categories», en Allen, P. D., y Watson, D. J. (Eds.): *Findings of research in miscue analysis: Classroom implications*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. National Institute of Education, National Council of Teachers of Reading.
- AU, K. M. (1977): «Analyzing oral reading errors to improve instruction». *Reading Teacher*, 31 (1), pp. 46-49.
- AULLS, M. W., y MACLEAN, M. (1978): «Quasor: Qualitative analysis of oral reading». Unpublished manuscript.
- BURKE, C. L. (1975): «Oral reading analysis: A view of the reading process», en W.

- D. Page (Ed.): *Help for the reading teacher: New directions in research*. Urbana, Il: National Conference of Research in English. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education.
- BURKE, C. L. (1976b): «The three cue systems: 2-syntactic». en Allen, P. D., y Watson, D. J. (Eds.): *Findings of research in Miscue Analysis: Classroom implications*. Urbana, Il: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education, National Council of Teachers of English.
- BURKE, C. L., y GOODMAN, K. S. (1970): «When a child reads: A psycholinguistic analysis». *Elementary English*, 47, 121-129.
- CAREY, R. F. (1978): *Psycholinguistic analysis of the effects of semantic acceptability of oral reading miscues on reading comprehension*. Ph. D. University of Connecticut.
- CLAY, M. M. (1968): «A syntactic analysis of reading errors». *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 7, 434-438.
- COOMBER, J. E. (1972): *A psycholinguistic analysis of oral reading errors made by good, average, and poor readers*. Ph. D. University of Wisconsin.
- GANIER, A. S. (1976): «The post oral reading cloze test: does it really work?». *Reading World*, 16, 1, 21-27.
- GOODMAN, K. S. (1965): «A linguistic study of cues and miscues in reading». *Elementary English*, 42, 639-643.
- GOODMAN, Y. M., y BURKE, C. L. (1972): *Reading Miscue Inventory: Procedures for diagnosis and evaluation*. McMillan, New York.
- GOODMAN, K. S., y PAGE, W. D. (1979): «Reading comprehension programs: Theoretical bases of reading comprehension in the middle grades». National Institute of Education Contract n.º NIE-C-74-0140. Reproduced in ERIC/CRCS, Ed. 165092. Abstract in *Resources in Education*, June.
- HANNA, G., y OASTER, T. (1979): «Towards a unified theory of context dependence». *Reading Research Quarterly*, XIV, 2, 226-243.
- ILG, F. L., y AMES, L. B. (1950): «Developmental trends in reading behavior». *Journal of Genetic Psychology*, 76, 291-312.
- JOHNSON, S. (1982): «Listening and reading: the recall of 7 to 9 year-olds». *British Journal of Educational Psychology*, 52, 24-32.
- MACKINNON, A. R. (1959): *How do children learn to read?* Vancouver Copp Clark.
- MADDEN, M., y PRATT, M. (1941): «An oral reading survey as a teaching aid». *Elementary English Review*, 18, 122-126.
- MCCULLOUGH, C. M., STRANG, R., y TRAXLER, A. E.: *Problems in the improvement of Reading*. McGraw Hill, New York.
- MENOSKY, B. N. (1971): A psycholinguistic analysis of oral reading miscues generated during the reading of varying portions of text by selected readers from grades 2, 4, 6, 8: a descriptive study. Unpublished Ph. D. Wayne State University.
- MONROE, M. (1928): «Methods for diagnosis and treatment of cases of reading disability». *Genetic Psychology Monographs*, 4, 335-456.
- PAGE, W. D. (1971): «A psycholinguistic description of patterns of miscues». Unpublished Doctoral Dissertation, Detroit, Michigan: Wayne State University. *Dissertation Abstracts Internacional*, 32 (164-A), 1970.
- PAGE, W. D. (1973): «Clinical uses of miscue research», en K. S. Goodman (ed.): *Miscue Analysis: Applications in Reading Instruction*. Urbana, Il: NCTE and ERIC/CRCS, n.º 036775, pp. 65-76.

- PAGE, W. D. (1974): «Are we beginning to understand oral reading?». *Reading World*, 13, 161-170.
- PAGE, W. D. (1975): «The post oral reading cloze tests: new link between oral reading and comprehension». *Journal of Reading Behavior*, 7, 4, 383-389.
- PAGE, W. D. (1976): «Pseudocues, supercues and comprehension». *Reading World*, 15, 4, 232-238.
- PAGE, W. D. (1977): «Comprehension and cloze performance». *Reading World*, 17, 1, 17-21.
- PAGE, W. D. (1978a): «Reading comprehension and oral reading», en Vacca, R. & Meagher, J. A. (Eds.): *Reading as a language experience*. Storres, Connecticut: Reading Study Center, University of Connecticut, pp. 17-21.
- PAGE, W. D. (1978b): «The altercue continuum: Theoretical considerations». Abstract in *Resources in Education*. Reproduced in ERIC/CRCS, ed. 155, 677.
- PAGE, W. D. (1979): «Oral reading error correction behavior and cloze performance». *Reading World*, 19, 2, 168-178.
- PAGE, W. D. (1982): *The Altercue Comprehension Technique*. The University of Connecticut.
- PAGE, W. D., y CAREY, R. F. (1982): «Predicting reading comprehension from oral reading». Unpublished paper. Reading Language Arts Center, University of Connecticut, Storrs CT.
- PAGE, W. D., y SADOSKI, M. C. (1982): «Miscue Combination Scores and Reading comprehension». Unpublished Paper, University of Connecticut, 1982.
- PAGE, W. D., y VACCA, R. T. (1979): «Overt indications of reading comprehension», en Harste, J., y Carey, R. (Eds.): *Monograph in language and reading studies: New perspectives on Comprehension*. (US ISSN 0193-4740). Indianan University School of Education, Bloomington , Indiana, pp. 49-63.
- SADOSKI, M. C. (1980a): «Toward a common denominator in reading comprehension: The comprehension process score». Unpublisher Paper, University of Connecticut, Storrt, CT.
- SADOSKI, M. C. (1980b): «A unitive psycholinguistic comprehension measure: The comprehension process score», en Mcagher, J. & Page, W. (Eds.) *Language centered Reading Instructions*. Storrs, CT: Reading Language Arts Center, University of Connecticut, pp. 86-90.
- SADOSKI, M.; PAGE, W; D.; y CAREY, R. (1981): «Empirical testing of a new miscue sorting technique». *The New England Reading Association Journal*, 16, 3, 41-47.
- SIEGEL, F. (1977): «Adapted Miscue Analysis». Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association, 22nd, Miami Beach, Florida, May 2-6.
- TUINNMAN, J. (1979): «Reading is recognition when reading is not reasoning», en Harste y Carey, R. (Eds.): *Monograph in Language and Reading Studies: New perspectives on Comprehension*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, pp. 38-48.
- WEBER, R. S. (1968): «The study of oral reading error: A survey of literature». *Reading Research Quarterly*. Fall, 1968.
- WEBER, R. M. (1970): «First grader's use of grammatical context in reading», en Levin, H., y Williams, J. (Eds.): *Basic studies on Reading*. New York, Basic Books, Inc., pp. 147-163.

## RESUMEN

El objeto del presente artículo es estudiar la relación existente entre las medidas de la producción y de la comprensión del lenguaje escrito. Dicho objetivo se aborda a través de un estudio correlacional entre ambos tipos de medidas llevado a cabo con sujetos de 2.º, 4.º, 6.º y 8.º de EGB.

El análisis de las correlaciones encontradas parece indicar que, pese a las diferencias existentes entre los procesos de comprensión y producción del lenguaje, el estudio de las interrelaciones entre ambos puede conducir a importantes avances metodológicos.

## SUMMARY

The present article aims to study the relationships existent between measures of production and comprehension of written language. This purpose is achieved through a correlational study between both types of measures conducted with 2nd, 4th, 6th and 8th grade students.

The analysis of the correlations obtained seems to indicate that, albeit the differences existent between language production and comprehension processes, the analysis of the interrelationships between them might point towards important methodological advances.