

Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



1 / Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario

Cecilia Muse (editora)
Bibiana Amado (prologuista)



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones

1 / Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario

Cecilia Muse (editora)
Bibiana Amado (prologuista)

Equipo de publicación
Julieta Amaya Gugliucci
Virginia Ossana
Eliana Gigena

Maquetación
Julieta Amaya Gugliucci

Diseño de colección y portada
Lorena Díaz

Ilustración de portada
La cúpula de nuestra catedral
Luis Guillermo Santillán

Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario 1 / Beatriz Diuk... [et al.]; editado por Cecilia Muse ; prólogo de Bibiana Amado. - 1a ed. - Córdoba: Editorial de la UNC, 2015.

Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 1)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-707-038-5

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Enseñanza. I. Diuk, Beatriz II. Muse, Cecilia, ed. III. Amado, Bibiana, prolog. CDD 370.7



Este documento se encuentra depositado en el Repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.
<http://rdu.unc.edu.ar>



Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

REFERATOS

Andreína Adelstein	Universidad Nacional de General Sarmiento	Argentina
Hilda Albano	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Bibiana Amado	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Liliana Anglada	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvia Barei	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Virginia Bertolotti	Universidad de la República	Uruguay
Cecilia Chiappero	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Gustavo Constantino	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Liliana Cubo de Severino	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Gerardo del Rosal	Universidad Autónoma de Puebla	México
Darío Delicia	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Ángela Di Tullio	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Andrea Estrada	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Sandra Fadda	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Fernanda Freytes	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol García	Universidad de Los Andes	Venezuela
Mabel Giammatteo	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Neide González	Universidad de San Pablo	Brasil
Norma González de Zambrano	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Clide Gremiger	Universidad de Río Cuarto	Argentina
María Noel Guidali	CODICEN	Uruguay
Yolanda Hipperdinger	Universidad Nacional del Sur	Argentina
Miguel Koleff	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Susana Liruso	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvana Marchiaro	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Patricia Meehan	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Nora Muñoz	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Mónica Musci	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Elvira Narvaja de Arnoux	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Susana Nothstein	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Juan Antonio Núñez Cortés	Universidad Autónoma de Madrid	España
Soraya Ochoviet	Consejo de Educación Primaria	Uruguay
Susana Ortega de Hocevar	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Constanza Padilla	Universidad Nacional de Tucumán	Argentina
Giovanni Parodi	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Cecilia Pérez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Juan José Rodríguez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Olga Santiago	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Sergio Serrón	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Liliana Tozzi	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol Velázquez	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Magdalena Viramonte de Ávalos	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Berta Zamudio	Universidad de Buenos Aires	Argentina

ÍNDICE

Palabras preliminares	9
<i>Cecilia Muse</i>	
Prólogo	10
<i>Beatriz Diuk</i>	
Parte I. Los niños como sujetos cognitivos y sujetos culturales en el aprendizaje de la lectura y la escritura	18
Las dificultades lectoras en contextos de pobreza	19
<i>Beatriz Diuk</i>	
CONICET – Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas (CIPA)/UNSAM. Buenos Aires - ARGENTINA	
Comprensión de textos narrativos y expositivos en los primeros grados	27
<i>Vanesa De Mier</i>	
CONICET -Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental. Buenos Aires – ARGENTINA	
La comprensión discursiva: comunicación oral y escrita en el aula de matemáticas	38
<i>Joaquín Restrepo Becerra*</i> y <i>Adriana Gordillo Alfonso**</i>	
*Universidad de La Salle (Restrepo Becerra) / **Universidad Distrital F.J.C. (Gordillo Alfonso). Bogotá - COLOMBIA	
Representaciones sociales de los docentes en el Nivel Inicial: una aproximación a las acciones en torno de escenarios y materiales de lectura	48
<i>María Cecilia Modenutti</i> y <i>Jimena Verónica Gusberti</i>	
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Chaco – ARGENTINA	
Pedagogía del docente especialista en el proceso del acto lector de niños con necesidades educativas especiales	57
<i>Dilia López</i>	
Subdirección de Investigación y Postgrado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay – VENEZUELA	
O ensino da leitura e da escrita a partir do texto visual	66
<i>Carolina Fernandes</i>	
Universidade Federal do Pampa. Bagé - BRASIL	

Parte II. La relevancia de los géneros discursivos en la enseñanza de los procesos de escritura 79

Complejidad sintáctica en narraciones y argumentaciones de niños de EGB1 80

Ana Laura Picca y Darío Delicia

Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA

Incidencia de las interacciones verbales en el desarrollo de la argumentación infantil 90

Susana Ortega de Hocevar

Instituto de Lectura y Escritura. Subselección Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza - ARGENTINA

Aspectos do processo da aprendizagem da escrita argumentativa 100

Salette Valer

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina. Câmpus Florianópolis-Continente.

Florianópolis (SC) – BRASIL

“Así es como se debe jugar a las escondidas”. Alumnos de distintos grupos escolares de nivel primario de la Patagonia andina escriben instrucciones 113

María Sol Iparraguirre

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)-CCT Patagonia Norte. Centro Re-

gional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue. San Carlos de Bariloche - ARGENTINA

Reescritura y transformación de textos narrativos tradicionales producidos por parejas de niños en aulas multigrado. Análisis de algunos aspectos de la puntuación 127

Mirta Castedo

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación. Universidad Nacional de La Plata. La Plata – ARGENTINA

Producir resúmenes en la escuela. Estudiantes expertos y estudiantes noveles 139

María Eugenia López

Universidad Nacional de Córdoba. Instituto Superior Dr. Domingo Cabred. Córdoba – ARGENTINA

A constituição da autoria na escrita de textos escolares 149

Jéssica Mendes da Silva Rodrigues

Universidade Federal do Pampa. Rio Grande do Sul – BRASIL

Parte III. Perspectivas para abordar la complejidad de los procesos de alfabetización 165

Uso de prácticas creativas para incentivar la lectoescritura como actividad cotidiana en Educación Básica 166

Jennifer Molgado Carranza y Cecilia Aulí

Maestría en Psicología del Desarrollo Humano. Universidad Central de Venezuela. Caracas – VENEZUELA

- Lectura y escritura en la educación primaria de adultos: escenario de desencuentros** 183
Inés Areco
División de Educación de Adultos. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.
Luján - ARGENTINA
- Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Cruces y encrucijadas** 192
Raquel Alarcón
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas – ARGENTINA
- Sistemas representativos y rendimiento escolar** 201
Andrea Leticia García
Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza – ARGENTINA
- Desarrollo del lenguaje, la sintaxis y alfabetización: nuevas perspectivas y desafíos** 210
María Luisa Silva
CIIPME - CONICET, Univ. del Salvador y Univ. de Buenos Aires. Buenos Aires – ARGENTINA
- Alfabetizar desde el arte: investigación-acción** 219
Vilma Pruzzo
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa - ARGENTINA

COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS Y EXPOSITIVOS EN LOS PRIMEROS GRADOS

Mariela Vanesa De Mier

vanesademier@conicet.gov.ar

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental

CONICET

Buenos Aires – ARGENTINA

Resumen

El objetivo de este estudio es explorar las relaciones entre el tipo de texto –narrativo y expositivo– y la comprensión de ambos tipos de preguntas, literales e inferenciales. En un estudio reciente con niños de segundo, tercero y cuarto grado, se observó que los niños tuvieron mejor desempeño en la comprensión de textos narrativos que en la comprensión de textos expositivos. No obstante, es posible pensar que no solo el tipo de texto sino también otros factores textuales incidirían en la comprensión. Para explorar esta hipótesis, se seleccionaron dos textos: uno narrativo y otro expositivo y se elaboraron preguntas acerca de la información explícita e implícita de cada texto.

Un grupo de niños de segundo (n=52), tercero (n=63) y cuarto (n=58) grado hablantes de español participaron de este estudio. Se solicitó a los niños que leyeran los textos y respondieran oralmente tres preguntas literales y tres inferenciales sobre cada uno de los textos. El análisis cuantitativo de las respuestas de los niños mostró que las dificultades se presentan, en general, en los textos expositivos (solo responden correctamente alrededor del 50% de las preguntas). Asimismo, se observó el mismo patrón de desempeño entre los cursos en las preguntas que involucraban el establecimiento de relaciones complejas entre unidades de información que estaban presentes en el texto o que debían ser activadas desde el conocimiento previo de los niños para hacer una inferencia. No obstante esta observación, cabe destacar que se observó un incremento en los porcentajes de respuestas correctas entre 2° grado, por un lado, y 3° y 4° grado, por el otro.

Palabras claves: comprensión - tipo de textos - información literal - información inferencial

Introducción

Durante la lectura de textos, los niños deben realizar complejas operaciones cognitivas (Gernsbacher, 1990; Kintsch, 1998). En efecto, para construir una representación mental del significado del texto, el lector no solo debe reconocer el significado de las palabras sino también mantener activada la información sobre cada una de las palabras en la memoria operativa (MO) para establecer relaciones entre ellas a la vez que recuperar y mantener activa información textual y de la memoria de largo plazo (MLP) para realizar inferencias necesarias. A diferencia de los adultos, para los niños, cuando los procesos aún no se han automatizado, la comprensión de textos implica un proceso de resolución de problemas (Kintsch, 1998). Es por ello que conocer los procesos de comprensión en los niños resulta de especial relevancia para abordar la enseñanza de contenidos curriculares.

La comprensión tanto de textos narrativos como de expositivos se apoya en los mismos procesos cognitivos, que involucran la capacidad limitada de la memoria operativa, la memoria de largo plazo y la memoria episódica, los intentos de mantener la coherencia a lo largo de la lectura, las fuentes de información disponibles y los procesos de activación para recuperar los conocimientos previos, y la construcción de una representación del texto en la memoria mientras se lee (Graesser, McNamara, y

Louwerse, 2003). Sin embargo, los contenidos de estos procesos difieren en función del tipo de texto. En efecto, mientras los textos narrativos en general se organizan dentro de una estructura temporocausal que es más familiar para los lectores, los textos expositivos tienen una estructura lógica (Coté, Goldman, y Saul, 1998). De la misma manera, el contenido de los textos narrativos está generalmente relacionado con temas que resultan familiares para los lectores. Por el contrario, los textos expositivos en su mayoría desarrollan tópicos nuevos y menos familiares para los lectores.

Si bien muchas de las investigaciones sobre comprensión textual en niños pequeños se han ocupado de los textos narrativos, por ser estos de lectura más frecuente tanto en el hogar como en ámbitos educativos (Benjamin y Schwanenflugel, 2010), en la última década, se ha comenzado a atender también a la lectura de textos expositivos y a aspectos de la comprensión de este género textual. Este tipo de textos abordan conocimientos científicos, por lo que mediatizan los procesos de aprendizaje en el ámbito escolar (Goldman y Bisanz, 2002). Entre los diferentes aspectos particulares del género expositivo que pueden dificultar la comprensión por parte de los niños, las investigaciones se han focalizado en el uso de vocabulario poco familiar, la distancia entre los conocimientos previos de los lectores y los conceptos científicos y la superestructura textual.

En el caso de las narraciones, en diferentes trabajos Nelson (1999) y, en nuestro medio, Plana, Borzone y Silva (2010) han señalado una incidencia importante de los guiones en el procesamiento de historias de ficción. En especial, han analizado la relación entre el conocimiento sobre las acciones humanas y la comprensión de textos narrativos (ver revisión en Voss y Bisanz, 1985). Trabasso y Nickels (1992) y Trabasso y Stein (1997) han mostrado cómo el desarrollo del conocimiento de eventos, en el procesamiento de textos narrativos, avanza desde una comprensión descriptiva (el conocimiento de lo que es) a un tipo de comprensión basada en la explicación (por qué es y qué va a pasar después). Esta progresión es posible por el desarrollo gradual de la habilidad para reconocer la multiplicidad de causas que dan lugar a un evento y organizarlas en una red (van den Broek, 1997; Trabasso y Stein, 1997). Una de las principales dificultades que se presentan en las narraciones es el reconocimiento de causas que pertenecen al plano psicológico de la narrativa (Bruner y Lucariello, 1989; Molinari, Burin, Saux, Barreyro, Irrazabal, Bechis, Duarte y Ramenzoni, 2009; Marotto, Barreyro, Cevasco y van den Broek, 2011), que permite comprender las emociones de los personajes a través del establecimiento de relaciones entre los objetivos de estos personajes, los intentos por cumplirlos y los resultados obtenidos. Otra dificultad para procesar la causalidad aparece cuando las causas no se encuentran implícitas en los textos, por lo que es necesario inferirlas (Yuill y Oakhill, 1991).

Con respecto a los textos expositivos, en distintos experimentos, se ha alterado la estructura textual para hacer más evidentes las explicaciones (McNamara, Kintsch, Songer y Kintsch, 1996), para incluir en el texto explícitamente concepciones que los alumnos pueden tener y explicar cómo y por qué son menos adecuadas que concepciones alternativas, o bien para refutar las concepciones erróneas que pueden tener los estudiantes sobre un tema (Hynd y Guzetti, 1998). En los últimos años, se ha reconocido que la interacción con textos expositivos mediante estrategias de intervención adecuadas, desde jardín de infantes, promueve un desempeño alto en la recuperación de la información leída (Candela, 2006; Diuk, de Manrique y Rosemberg, 2003).

Los primeros estudios sobre el proceso de comprensión de textos expositivos en niños focalizaron, particularmente, en la incidencia de los conocimientos del lector sobre el tópico del texto (Kintsch, 1998; Lipson, 1982). Por su parte, los estudios de Mannes y Kintsch (1987) y Mannes (1994) mostraron el rol facilitador del conocimiento previo en la recuperación del texto, en la realización de inferencias y la resolución de problemas. En esta misma línea, Rawson y Kintsch (2002) han señalado que la información previa a la lectura de un texto permite sostener una representación más organizada que sirve como estructura de recuperación.

El conocimiento del tópico ayuda a los lectores a entender las relaciones entre los elementos dentro de las oraciones y entre las oraciones de un texto, a la vez que contribuye a la realización de inferencias (Amado y Borzone, 2011; Kendeou y van den Broek, 2007). No obstante, la activación de conocimientos previos no siempre asegura la comprensión. A los niños, por un lado, les resulta difícil inhibir información activada (Gernsbacher, 1990) y, por otro, no tienen dominio suficiente de estrategias metacognitivas como para darse cuenta de la incoherencia entre sus conocimientos y la información del texto. En efecto, como observó Coté et al. (1998) en un estudio realizado con niños de cuarto y sexto grado resulta también relevante el uso de una estrategia de autoexplicación cuando los textos son complejos (Kintsch, 1998) o las relaciones entre unidades de información no están explicitadas. Por su parte, Adams, Bell y Perfetti (1995) realizaron un trabajo en el que participaron alumnos de cuarto a séptimo grado y encontraron que

la comprensión de textos en un área especializada está influida por el conocimiento sobre el tópico en particular, a la vez que por las habilidades de lectura en general.

Otro de los factores que se han indagado en los estudios de la comprensión textual es el conocimiento de la estructura textual (Britton, Glynn, Meyer, y Penland, 1982; Englert y Hiebert, 1984). Tanto en los textos narrativos (Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979) como en los expositivos (Meyer, 1975), la estructura textual especifica las conexiones entre ideas.

Con respecto al vocabulario, Nagy y Scott (2000) señalan que para comprender un texto, una persona debe conocer entre el 90 y el 95 % de las palabras que lo forman. Este sería el porcentaje que permitiría obtener el significado global del texto a la vez que inferir correctamente el significado posible de las palabras poco familiares (Hirsch, 2003).

La comprensión de un texto implica también la construcción de una red de relaciones semánticas entre los elementos textuales y, a su vez, entre los elementos textuales y el conocimiento previo del lector (van den Broek, Virtue, Everson, Tzeng, y Sung, 2002). Establecer estas relaciones supone un desafío pues no siempre los eventos se presentan cronológicamente –como en los narrativos en los que la causa precede a la consecuencia (León y Peñalba, 2002). En efecto, los distintos estudios sobre inferencias causales en los textos expositivos (Coté et al., 1998; Graesser y Bertus, 1998; Singer y Gagnon, 1999) pusieron el foco en los antecedentes causales versus las consecuencias. León y Peñalba (2002) observaron que una explicación causal sustentada en el orden natural del pensamiento (antecedente-consecuente) incrementa la construcción del modelo mental. En el caso de los lectores con menos conocimientos previos, el orden afectaría la comprensión ya que la realización de inferencias elaborativas depende de que los lectores logren construir primero el modelo de situación.

Si bien, tradicionalmente, los textos narrativos se han considerado más fáciles de leer que los textos expositivos (Brewer, 1980), es posible pensar que ciertas características textuales, que demanden procesos cognitivos más complejos, pueden plantear mayores dificultades para la comprensión aún en el caso de los textos narrativos. Para ello, en este estudio, se exploran las relaciones entre el tipo de texto –narrativo y expositivo– y la comprensión de preguntas literales e inferenciales.

Los resultados que se presentan a continuación forman parte de un corpus de datos más amplio, pertenecientes a una investigación que incluyó textos graduados según el nivel de dificultad. En este trabajo, el análisis se centra en la comprensión de dos textos, uno narrativo y otro expositivo, en un grupo de niños de segundo, tercero y cuarto grado para explorar la incidencia de la superestructura textual (Meyer, Brandt y Bluth, 1980; Stein y Glenn, 1979), del conocimiento de mundo (Bransford y Johnson, 1972, 1973; Bransford y McCarrell, 1974; Bransford, 1979), del conocimiento del vocabulario (McKeown, Beck, Omanson y Perfetti, 1983) y de las habilidades inferenciales (Graesser, Singer y Trabasso, 1994; van den Broek, 1994). En este sentido, el objetivo es observar, a modo exploratorio, cuáles podrían ser las variables que tienen peso en la comprensión textual cuando los niños aún están desarrollando las habilidades de lectura.

Metodología

Participantes: Un grupo de 173 niños (90 mujeres y 83 varones) de segundo (n=52), tercero (n=63) y cuarto (n=58) grado hablantes de español de una escuela pública urbana de la ciudad de Córdoba. Los niños de segundo grado tenían un promedio de edad de 8:02 años, los de tercero 9:01 años y los de cuarto grado 10:03 años. Todos los grupos eran de NSE medio (Sautú, 1992).

Materiales: Se seleccionó un texto narrativo y uno expositivo de la prueba LEE (Defior, Fonseca, Gottheil, Aldrey, Pujals, Rosa, y Serrano Chica, 2006) para que leyeran los niños de los tres cursos y se elaboraron tres (3) preguntas sobre información literal y tres (3) sobre información inferencial para cada texto.

Los textos fueron analizados considerando el grado de familiaridad del vocabulario (Guzmán y Jiménez, 2001) y la estructura (Meyer, 1975; Stein y Glenn, 1979). Con respecto al vocabulario, se empleó una escala de valoración subjetiva (Beck, Perfetti y McKeown, 1982; Menti y Rosemberg, 2013) mediante la cual se solicitó a 10 maestros de la comunidad que valoraran el grado de familiaridad que los niños tenían con cada palabra según la siguiente escala de categorías: *muy familiares* (5 y 6 puntos), *poco familiares* (3 y 4 puntos) o *muy poco familiares* (1 y 2 puntos). (Ver Tabla 1). El coeficiente de correlación intraclase (CCI) fue del 95% con un CI=.90 (.88, .92).

Tabla 1
Características textuales. Palabras, familiaridad de las palabras y estructura.

	<i>Narrativo</i>	<i>Expositivo</i>
Palabras totales	121	115
Palabras de contenido	69	67
Familiaridad de las palabras:		
Muy familiares	65	60
Poco familiares	3	4
Muy poco familiares	1	3
Tipo de estructura	canónica; categoría "intento" presenta acciones empíricas	descriptiva básica

El puntaje total de la prueba fue determinado por el número de respuestas correctas. Cada pregunta se evaluó con un punto (1) si el niño respondía correctamente y cero (0) si no respondía o si no recuperaba la información solicitada. En el caso de las preguntas literales, se consideraron correctas todas las respuestas que recuperaban la información textual, total o parcialmente. Las respuestas a las preguntas inferenciales se consideraron correctas cuando los niños establecían las relaciones que requería la pregunta. El puntaje máximo de la prueba es 6 puntos por cada texto –3 puntos por tipo de pregunta (literal vs inferencial).

Se consideró el coeficiente Kuder Richardson 20 (KR-20) para establecer la confiabilidad. En este estudio, el coeficiente de confiabilidad de la prueba fue $KR=.70$.

Procedimiento: Todos los niños que participaron del estudio fueron autorizados por sus padres mediante una notificación impresa y firmada que se incorporó a los convenios interinstitucionales para poder desarrollar la investigación. Asimismo, para comenzar con la aplicación de las pruebas, los investigadores que estuvieron a cargo del trabajo de campo solicitaron a los niños que manifestaron su deseo de participar, o no, en el estudio. Los participantes fueron testeados individualmente en sesiones de 45 a 60 minutos. Recibieron instrucciones verbales de que leyeran cada texto en voz alta una sola vez para que pudieran responder a las preguntas sobre la información del texto.

Análisis de la información: Se realizó un análisis cuantitativo del número de aciertos en las respuestas a las preguntas y se consideró que un desempeño por debajo del 50% de aciertos sería indicador de la presencia de una dificultad textual puesto que, si la mitad de la población no responde correctamente, sería posible pensar que, en ese fragmento textual, existe alguna dificultad de procesamiento –según las categorías de operaciones cognitivas adoptadas, inferencias y dimensiones, conocimiento general, del vocabulario o del tópico específico. Para observar si las diferencias en el desempeño entre preguntas literales e inferenciales en ambos tipos de textos según los cursos resultan significativas, se aplicaron medidas estadísticas (ANOVA).

Se realizó también un análisis cualitativo de las dificultades que se observaron en función de los factores que inciden en la comprensión de los textos.

Para ello, se consideró la categorización de las operaciones cognitivas que inciden en la comprensión de textos propuesta por Graesser, León y Otero (2002):

- (a) Reconocimiento del significado de las palabras.
- (b) Recuperación de información de la memoria a largo plazo referida a una o más palabras del texto y a relaciones entre ellas.
- (c) Inferencias. “Las inferencias se identifican con representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto” (León, 2003: 24).

Con respecto a la clasificación de inferencias, se adoptó el sistema de categorías de Graesser et al. (2003) propuesto para el estudio de los textos expositivos:

- (1) *Referencia anafórica.* Pronombre o frase nominal que refiere a un elemento anterior en el texto o a una entidad ya introducida en el modelo mental.
- (2) *Inferencias puente.* Estas inferencias son necesarias para relacionar semánticamente o conceptualmente una oración que se lee con el contenido previo. También se las llama inferencias retrospectivas.
- (3) *Inferencias explicativas de base.* El evento que se lee está explicado por una cadena causal o red de eventos previos o estados (antecedente causal).
- (4) *Inferencias predictivas.* El lector predice los eventos que seguirán causalmente después del evento que se lee (consecuencia causal).
- (5) *Inferencias de meta.* El lector infiere que un agente tiene un motivo que explica una acción intencional.

(6) *Inferencia elaborativa*. Son propiedades de entes, hechos y otras asociaciones que se explican por mecanismos causales.

(7) *Inferencia de proceso*. Especifica los pasos detallados, modos o características dinámicas de un evento.

Por su parte, Zwaan y colaboradores (Zwaan, Magliano, y Graesser, 1995; Zwaan y Radvansky, 1998; Zwaan, 1999) han identificado cinco dimensiones de los textos narrativos que pueden generar dificultades en la comprensión cuando provocan rupturas en la coherencia o continuidad en las narraciones:

(1) *Protagonista*. El/los protagonista/s que aparece/n en una determinada oración no se encuentra entre los agentes principales que están activos en la memoria operativa.

(2) *Temporalidad*. La acción o evento que se expresa en un enunciado del texto involucre un salto o hueco en la línea cronológica temporal

(3) *Causalidad*. La acción o evento que se expresa en un enunciado no continúa el flujo causal del contenido activo en la memoria operativa.

(4) *Motivación*. La acción expresada en un enunciado no forma parte del plan de un agente o protagonista que estaba activo en la memoria operativa.

(5) *Espacialidad*. La acción o evento que se expresa en un enunciado del texto se refiere a una región espacial diferente a la que se encontraba activa en la memoria de trabajo.

Estas dimensiones se tuvieron en cuenta al analizar los resultados de la comprensión de los textos narrativos.

Resultados

Los resultados del análisis cuantitativo de las medidas consideradas para evaluar la comprensión de los niños, respuestas a preguntas, muestran un desempeño diferenciado en función del tipo de texto, narrativo vs. expositivo, y del tipo de información que demandaba la pregunta, literal vs. inferencial. El desempeño general fue superior en la comprensión de los textos narrativos que de textos expositivos ($M=4.70$ (1.20) vs $M=3.22$ (1.40), respectivamente). Asimismo, los niños obtuvieron puntajes mayores en las respuestas literales que en las inferenciales en ambos textos (ver Tablas 2 y 3).

Tomando como factor el año de escolaridad, como se observa en la Tablas 2 y 3, el desempeño se fue incrementando de un curso a otro. Estas diferencias fueron significativas en el caso del desempeño general en respuestas totales literales en ambos tipos de textos, pero no en las inferenciales.

El análisis realizado en función del grado, del tipo de pregunta y del texto muestra diferencias en el desempeño de los niños. Con respecto al tipo de pregunta (literales vs. inferenciales), se observa que en todos los grados las preguntas literales obtienen un porcentaje promedio mayor de aciertos que las inferenciales. Asimismo, el desempeño de los niños de un mismo curso presenta diferencias según los textos. Por su parte, los valores totales indican un desempeño inferior de los niños de segundo grado con respecto a los de tercero y cuarto, cuyo desempeño es similar.

Con respecto al texto narrativo, se observaron diferencias significativas según el curso en: las preguntas 1 y 4; las preguntas literales en general y los desempeños totales. No obstante, no hay diferencias entre los cursos en el desempeño en las preguntas inferenciales (ni cuando se las considera de manera individual ni cuando se considera el total de respuestas a preguntas inferenciales). La prueba post-hoc para subgrupos homogéneos también mostró que tercer grado se comporta como un subgrupo con cuarto grado y con segundo en las preguntas que generaron menos problemas (preguntas 1 y 4, comprensión de preguntas literales y desempeño total en la comprensión del texto). No obstante, en el caso de las preguntas que generaron dificultades, no se observan diferencias entre los cursos que se comportan como un grupo sin diferencias significativas entre ellos.

Tabla 2

Narrativo	Segundo		Tercero		Cuarto		Total		F(2,170)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Pregunta 1 (Lit.)	.87	.34	.99	.10	.95	.22	.94	.23	4.96*
Pregunta 2 (Inf)	.62	.49	.63	.49	.60	.49	.62	.49	.064
Pregunta 3 (Inf)	.63	.49	.71	.46	.78	.42	.71	.45	1.33
Pregunta 4 (Lit.)	.83	.38	.94	.25	.97	.18	.91	.28	3.76*
Pregunta 5 (Inf)	.75	.44	.76	.43	.83	.38	.78	.42	5.74
Pregunta 6 (Lit.)	.71	.46	.81	.40	.86	.35	.76	.40	1.98
Literales	2.35	.75	2.75	.51	2.78	.42	2.60	.59	7.25**
Inferenciales	1.97	.97	2.11	.88	2.21	.85	2.09	.90	.72
Total	4.32	1.39	4.86	1.09	4.98	1.07	4.70	1.20	3.61*

Nota: *p = <.05 **p = <.01

En el caso del texto expositivo, el análisis mostró diferencias significativas entre los cursos en las preguntas 1, 2 y literales así como en el desempeño general en la comprensión del texto, pero no para las preguntas inferenciales 4 y 5 ni para la literal 6 que obtuvo un desempeño muy bajo por lo que puede ser considerada la más difícil de responder para los niños. En las respuestas totales las diferencias también fueron significativas ($F(2,170)=3,81$; $p \leq 0,001$). Las pruebas post-hoc permitieron observar que no hay diferencias significativas entre tercero y cuarto grado en el desempeño obtenido en la pregunta 1 que requiere recuperar información literal y que se comporta como un subgrupo con segundo o con cuarto grado en el caso de la pregunta 2 (literal). Estos resultados parecerían indicar que el tercer grado es un curso de transición en el que el desempeño de los niños se acerca tanto al de segundo grado como el grupo de cuarto, dependiendo de las dificultades que plantea el texto.

Asimismo, si se comparan los puntajes obtenidos en las preguntas literales e inferenciales por curso, en el texto expositivo, los porcentajes de respuestas inferenciales son bajos aún en cuarto grado (ver Tabla 3).

Tabla 3

Medias, desvíos estándar y diferencias significativas del desempeño en el texto Expositivo según el curso.

<i>Expositivo</i>	<i>Segundo</i>		<i>Tercero</i>		<i>Cuarto</i>		<i>Total</i>		<i>F(2,170)</i>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Pregunta 1 (Lit.)	.52	.50	.73	.45	.71	.46	.66	.48	3.34*
Pregunta 2 (Lit.)	.83	.38	.90	.30	.97	.18	.90	.30	.303*
Pregunta 3 (Inf.)	.54	.50	.63	.49	.53	.50	.57	.50	.79
Pregunta 4 (Inf.)	.25	.44	.43	.50	.33	.47	.34	.48	2.07
Pregunta 5 (Inf.)	.33	.47	.44	.50	.41	.50	.40	.49	5.74
Pregunta 6 (Lit.)	.33	.47	.33	.48	.38	.49	.35	.48	0.86
Literales	1.67	.81	1.97	.80	2.05	.66	1.91	.77	3.72*
Inferenciales	1.12	1.02	1.51	1.0	1.28	.93	1.31	.99	2.33
Total	2.79	1.58	3.48	1.27	3.33	1.30	3.22	1.40	3.81*

Nota: * $p = <.05$ ** $p = <.01$

Para explorar en mayor profundidad las causas posibles de las dificultades en la comprensión, se expresaron en porcentaje los valores obtenidos en cada pregunta en ambos tipos de textos y se analizaron las respuestas que no superaron el 50% de aciertos.

Como se observa en la tabla 4, en el texto narrativo no se observaron porcentajes por debajo del 50%. En efecto, la pregunta que obtuvo el desempeño más bajo en los tres cursos es la pregunta inferencial número 2 (62% de aciertos totales). En el caso de los textos expositivos, las preguntas que generaron dificultades en los tres cursos son la inferencial 4, la inferencial 5 y la literal 6; la número 1 (literal) en segundo grado, que obtuvo un promedio de 52% de aciertos; y la número 3 (inferencial) en segundo y cuarto grado con porcentajes apenas superiores al 50% (54% y 53%). Si bien, en general, las preguntas que obtuvieron los porcentajes más bajos son inferenciales, el análisis del desempeño también muestra puntajes bajos en algunas preguntas literales.

Tabla 4

Porcentajes de respuestas correctas en los textos Narrativo y Expositivo por Pregunta y Curso.

	<i>N</i>				<i>E</i>			
	2° Grado	3° Grado	4° Grado	Total	2° Grado	3° Grado	4° Grado	Total
Preg. 1	87%	99%	95%	94%	52%	73%	71%	66%
Preg. 2	62%	63%	60%	62%	83%	90%	97%	90%
Preg. 3	63%	71%	78%	71%	54%	63%	53%	57%
Preg. 4	83%	94%	97%	91%	25%	43%	33%	34%
Preg. 5	75%	76%	83%	78%	33%	44%	41%	40%
Preg. 6	71%	81%	86%	80%	33%	33%	38%	35%

Con respecto al narrativo, aunque la pregunta con porcentaje más bajo de respuestas correctas es la número 2, el desempeño es alto en comparación con los resultados obtenidos en el otro texto. El hecho de que este texto tenga resultados altos en el desempeño en comprensión podría explicarse porque tiene un plan que está explícito: “regalarle un despertador” al gallo (protagonista del relato). Asimismo, para este texto, el conocimiento de mundo de los niños parece ser suficiente para realizar las inferencias.

En el texto expositivo, que tiene una estructura descriptiva con fragmentos causa-efecto en los que no se explicitan las causas, se observaron mayores dificultades. La pregunta literal 1, *¿Qué significa la palabra dinosaurio?*, requería la recuperación del ítem léxico “lagarto”, para ello, los niños debían establecer la relación entre este concepto y la palabra dinosaurio en el nivel de procesamiento del texto base. La pregunta 3 *¿Para qué servía que los huevos de los dinosaurios tuvieran cáscaras resistentes?*, por su parte, implicaba activar el significado de la palabra “resistente” y relacionarla con la estructura del “huevo” a partir de los conocimientos previos para poder realizar la inferencia explicativa. Si los niños no pueden activar en la MLP el conocimiento necesario para entender que la cáscara protege a la cría ni pueden recuperar la información explícita en el texto (“los dinosaurios enterraban los huevos en la arena para mantenerlos calientes”), entonces no llegan a realizar la inferencia. La pregunta 4 (con bajo desempeño en los tres grupos), *¿Por qué los dinosaurios vivían en manadas?*, demandaba el reconocimiento del agente y el establecimiento de la red causal para realizar una inferencia de meta. Asimismo, para responder, los niños debían reconocer la palabra “manada” y recuperar pistas textuales y activar conocimiento previo sobre las manadas que permiten realizar la inferencia explicativa. La pregunta 5, *¿Por qué los que tenían cuernos hacían un círculo alrededor de la manada?*, implicaba la identificación de los agentes (protectores-jóvenes-débiles) a la vez que la construcción de una cadena causal. Los niños debían inferir que los que tienen cuernos son más fuertes y, luego, relacionar las pistas textuales (“los jóvenes y débiles permanecían en el medio de la manada”) con el conocimiento previo sobre las manadas para poder realizar la inferencia elaborativa correspondiente. Finalmente, para poder responder a la pregunta 6, *¿Por qué las manadas se trasladaban a gran velocidad?*, los niños debían recuperar información textual (“tenían músculos fuertes”) y activar conocimiento previo acerca de sus funciones a partir del reconocimiento de la palabra “músculo”. Se trata también de una inferencia elaborativa.

Discusión

Los estudios sobre comprensión de textos en niños han mostrado, generalmente, que el tipo de género narrativo vs. expositivo incide en el desempeño, siendo superior en los textos narrativos (Brewer, 1980; McNamara, Ozuru y Floyd, 2011; Weaver y Kintsch, 1991). Este mayor dominio del género narrativo se debe en parte a que está estrechamente relacionado con experiencias personales y diarias (Trabasso y Stein, 1997; van den Broek, 1997). Es el tipo de discurso que se aprende en la conversación cotidiana (Stein y Albro, 1996; Stein y Liwag, 1997). Los cuentos de ficción, además, constituyen el género narrativo que se privilegia en el jardín y en los primeros años de escuela primaria (Borzzone y Rosemberg, 1994). De ahí que la familiaridad de los niños con este tipo de texto puede explicar su mejor desempeño en la comprensión de los relatos. Sin embargo, es necesario tener presente que, en este estudio, no se consideraron textos con elementos más complejos en las categorías causalidad y motivación, que puedan presentar mayores demandas de procesamiento a los niños.

El total de respuestas literales correctas es siempre más alto que el total de respuestas inferenciales, lo que podría explicarse debido a que las respuestas inferenciales implican la identificación de conexiones de diferentes niveles de complejidad mientras que el foco de las preguntas literales es la información explícita del texto. Como se observó también en otros trabajos, el procesamiento inferencial plantea una mayor demanda cognitiva para los niños (Oakhill, 1993) puesto que las preguntas literales requieren de capacidad de memoria a corto plazo mientras que las respuestas a las inferenciales plantean una mayor demanda sobre la memoria de trabajo. Asimismo, el tipo de texto tanto como las características puntuales de cada texto pueden plantear dificultades por el uso de vocabulario poco familiar, por la necesidad de activar o poseer información específica, o por la demanda de recuperar o volver a activar información del texto, que no permanece aún activada, para realizar inferencias que otorguen coherencia a la representación mental.

En el caso del texto narrativo, el desempeño alto de los niños podría explicarse por el hecho de estar ligado a guiones o experiencias personales que recuperan conocimiento de mundo de los niños (Nelson, 1999; Plana et al., 2010). El vocabulario tampoco parece incidir en el procesamiento la base textual en el caso de este texto por lo que podría pensarse que los niños lograron construir, en general, un modelo de situación coherente (Amado y Borzzone, 2011; Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979).

Con respecto al texto expositivo, el desempeño en comprensión es, en general, inferior que en el narrativo debido, en parte, a que el conocimiento de mundo juega un papel fundamental en el proceso de construcción del modelo de situación. Algunas preguntas literales también plantean a los niños dificultades cuando focalizan en información que se textualiza a través de vocabulario poco familiar o cuando la información refiere a conocimientos que los niños no parecen tener. En efecto, los estudios previos han

aportado evidencia acerca de la importancia del conocimiento previo y del tópico específico del texto (Adams et al., 1995; Beck y McKeown, 1992; de Kendeou y van den Broek, 2007; Kendeou, Rapp y van den Broek, 2004; Kendeou y van den Broek, 2005).

Los resultados de la comprensión de textos expositivos permiten observar diferencias significativas en el desempeño a medida que los niños avanzan en la escolaridad. No obstante, el desempeño de los niños de cuarto grado, aunque se incrementan cuando se consideran los porcentajes de respuestas totales, también es bajo en las preguntas que generan dificultad en los otros cursos. Esto permitiría pensar que, si bien existe un mejor desempeño a medida que adquieren mayor experiencia con este tipo de textos, resulta necesario realizar una intervención pedagógica específica en cada uno de los aspectos implicados en el procesamiento de los textos expositivos. De hecho, se han desarrollado programas para la enseñanza sistemática de estrategias de comprensión de este tipo textual (Beck, McKeown, Hamilton y Kucan, 1997).

Con respecto al tipo de preguntas, literales vs. inferenciales, los niños, en general, se desempeñaron mejor cuando la tarea implicó la recuperación de información literal que cuando debían realizar inferencias a partir de la información textual o de su conocimiento de mundo. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos en otros trabajos tanto en textos narrativos como expositivos (Amado y Borzone, 2011; De Mier, Borzone y Cupani, 2012; De Mier, Borzone, Sánchez Abchi y Benítez, 2013; Oakhill, 1993). Las respuestas inferenciales requieren de la identificación de conexiones de diferentes niveles de complejidad mientras que el foco de las preguntas literales es la información explícita que aparece en la superficie del texto. No obstante, cuando estos fragmentos refieren a conceptos no conocidos por los niños (vocabulario poco familiar), el desempeño es también bajo. Como señalan Nagy y Scott (2000), los niños deben conocer el 90 y el 95% del vocabulario para comprender el texto.

En el caso de las inferencias, una de las características de los textos expositivos que parece plantear dificultades a los niños es el procesamiento de una consecuencia dentro de una cadena causal que no presenta el antecedente cronológicamente. A diferencia del texto narrativo, donde los eventos se suceden en una línea temporal, en los textos científicos muchas veces se altera el orden (presentando la consecuencia y luego, la causa) o se omite la causa. Long, Oppy y Seely (1997) han sugerido que la generación de inferencias está fuertemente motivada por la búsqueda de coherencia global, para ello, el orden cronológico es muy importante. Como señalan Otero, León y Graesser (2002), los lectores establecerían vínculos entre causas y consecuencias con mayor rapidez cuando se presentan en ese orden. Esta observación podría dar cuenta de las dificultades de los niños para construir la cadena causal en el caso de la pregunta 5 del texto expositivo. De hecho, el análisis cualitativo de las respuestas a las preguntas inferenciales indicaría que las inferencias elaborativas, predictivas y explicativas que requieren recuperar información textual y relacionarla con conocimiento previo así como el establecer la cadena causal resultaron las más complejas de resolver para los niños.

Las operaciones cognitivas implicadas en la realización de inferencias, como se observó al analizar las preguntas que obtuvieron los puntajes más bajos, plantea una fuerte demanda de recursos cognitivos para activar el conocimiento necesario, mantenerlo activado y establecer las conexiones para suplir la información implícita en el texto. En este sentido, se puede pensar que habría un interjuego entre las variables de estructura textual (organización de la información) y la forma en que esa información se textualiza, esto es, el vocabulario en uso y la presencia o ausencia de cláusulas que expliciten todas las proposiciones que conforman una representación mental coherente del significado del texto.

En síntesis, los resultados obtenidos en la comprensión de textos expositivos muestran que el vocabulario poco familiar y el conocimiento de mundo tienen mayor incidencia en la comprensión de este tipo de texto que en los narrativos. Si bien existe consenso sobre esta diferencia entre textos expositivos y narrativos (McNamara et al., 2011), las observaciones que se derivan de este trabajo también indican que los niños no solo tienen dificultades para recuperar información implícita sino también explícita de los textos expositivos. Estas dificultades podrían incidir negativamente en el aprendizaje si no está mediado adecuadamente por el docente a la vez que ponen en evidencia las falencias de muchos textos escolares en los que se demanda información implícita no recuperable ni del texto ni del conocimiento de mundo del lector. En efecto, en nuestro medio, aún resta incorporar propuestas para facilitar la comprensión de los textos expositivos, estableciendo en el mismo texto un diálogo con el lector mediante preguntas y comentarios (Beck et al., 1997; Diuk, de Manrique y Rosemberg, 2003).

Los resultados de este estudio exploratorio indican la importancia de incluir, en trabajos posteriores, textos narrativos que presenten mayor complejidad a nivel de las categorías causalidad y motivación y del engaño para comparar el desempeño en la comprensión de preguntas inferenciales y literales con textos expositivos.

Bibliografía

- Adams, B. C., Bell, L. C. y Perfetti, C. A. (1995). A trading relationship between reading skill and domain knowledge in children's text comprehension. *Discourse Processes*, 20(3), 307-323.
- Amado, B. M. d. C. y Borzone, A. M. (2011). La comprensión de textos expositivos: Relevancia del conocimiento previo en niños de distintos entornos socioculturales. *Interdisciplinaria*, 28(2), 261-277.
- Beck, I., Perfetti, C. y McKeown, M. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506-521.
- , McKeown, M. G., Hamilton, R. L. y Kucan, L. (1997). *Questioning the author: An approach for enhancing student engagement with text*. Newark, DE: International Reading Association.
- Benjamin, R. G. y Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404.
- Bransford, J. D. (1979). *Human cognition: Learning, understanding and remembering*. Wadsworth Belmont, CA.
- y Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6), 717-726.
- y Johnson, M. K. (1973). Considerations of some problems of comprehension. *Visual information processing* (pp. xiv, 555). Oxford, England: Academic Press.
- y McCarrell, N. S. (1974). A sketch of a cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to comprehend. En W. B. Weimer & D. S. Palermo (Eds.), *Cognition and the symbolic process*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brewer, W. F. (1980). Literary theory, rhetoric, and stylistics: Implications for psychology. *Theoretical issues in reading comprehension*, 221, 239.
- Britton, B., Glynn, S., Meyer, B. y Penland, M. (1982). Use of cognitive capacity in reading text: Effects of variations in surface features of text with underlying meaning held constant. *Journal of Educational Psychology*, 74, 51-61.
- Bruner, J. y Lucariello, J. (1989). Monologue as narrative recreation of the world. *Narratives from the crib*, 73-97.
- Coté, N., Goldman, S. R. y Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25(1), 1-53.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L. E., Gottheil, B., Aldrey, A., Pujals, M., Rosa, G. y Serrano Chica, F. (2013). LEE. Test de lectura y escritura en español. *Psicología y Psicopedagogía*, 6(17).
- De Mier, M. V., Borzone, A. M. y Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 18-33.
- De Mier, M. V., Borzone, A. M., Sanchez Abchi, V. S. y Benítez, M. E. (2013). Habilidades de comprensión y factores textuales en los primeros grados. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 89-106.
- Diuk, B., de Manrique, A. M. B. y Rosemberg, C. R. (2003). La lectura de textos expositivos: estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. *Interdisciplinaria*, 20(2), 121-145.
- Englert, C. S. y Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 65-74.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goldman, S. R. y Bisanz, G. L. (2002). Toward a Functional Analysis of Scientific Genres: Implications for Understanding and Learning Processes. En J. Otero, J. A. León & A. C. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension* (19-50). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A. C. y Bertus, E. L. (1998). The construction of causal inferences while reading expository texts on science and technology. *Scientific Studies of Reading*, 2, 247-269.
- , León, J. A. y Otero, J. (2002). Introduction to the psychology of science text comprehension. *The psychology of science text comprehension*, 1-15.
- , McNamara, D. S. y Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. En A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (82-98). NY: The Guilford Press.
- , Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371.

- Guzmán, R. y Jiménez, J. E. (2001). Estudio normativo sobre parámetros psicolinguísticos en niños de 6 a 8 años: la familiaridad subjetiva Normative study about psycholinguistic parameters in children between 6 and 8 years old: Subjective familiarity. *Cognitiva*, 13(2), 153-191.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge--of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13, 16-22, 28-29, 48.
- Hynd, C. R. y Guzzetti, B. (1998). When knowledge contradicts intuition: Conceptual change. En C. R. Hynd (Ed.), *Learning from text across conceptual domains* (pp. 139-163). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Just, M. A., Carpenter, P. A. y Woolley, J. D. (1982). Paradigms and processes in reading comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 111(2), 228-238.
- Kendeou, P. y van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577.
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31, 338-368.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- y Peñalba, G. E. (2002). Understanding Causality and Temporal Sequence in Scientific Discourse. En J. Otero, J. A. León y A. C. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension* (pp. 155-178). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lipson, M. Y. (1982). Learning new information from text: The role of prior knowledge and reading ability. *Journal of Literacy Research*, 14(3), 243-261.
- Long, D. L., Oppy, B. J. y Seely, M. (1997). A "global-coherence" view of event comprehension: Inferential processing as question answering. *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*, 361-384.
- Mandler, J. M. y Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive psychology*, 9(1), 111-151.
- Mannes, S. (1994). Strategic processing of text. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 577.
- y Kintsch, W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and instruction*, 4(2), 91-115.
- Marotto, C. M., Barreyro, J. P., Cevasco, J. y van den Broek, P. (2011). Generation of emotional inferences during text comprehension: Behavioral data and implementation through the landscape model. *Escritos de Psicología*, 4(1), 9-17.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C. y Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Literacy Research*, 15(1), 3-18.
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological review*, 99(3), 440-466.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B. y Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and instruction*, 14(1), 1-43.
- , Ozuru, Y. y Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229-257.
- Menti, A. y Rosemberg, C. (2013). Nuevas palabras en situaciones de enseñanza de ciencias sociales. Un estudio en escuelas primarias de Argentina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 53-68.
- Meyer, B. J. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. North-Holland Publishing Company.
- , Brandt, D. M. y Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 72-103.
- Molinari, C., Burin, D., Saux, G., Barreyro, J. P., Irrazabal, N., Bechis, M. S. ... y Ramenzoni, V. (2009). Fictional characters' emotional state representation: What is its degree of specificity?. *Psicothema*, 21(1), 9-14.
- Nagy, W. E. y Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. *Handbook of reading research*, 3(269-284).
- Nelson, K. (1999). Event representations, narrative development and internal working models. *Attachment & Human Development*, 1(3), 239-252.
- Oakhill, J. (1993). Children's difficulties in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 5(3), 223-237.
- Otero, J., León, J. A. y Graesser, A. C. (2002). *The Psychology of Science Text Comprehension*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Plana, M., Borzone, A. y Silva, M. (2010). Representaciones mentales, sistemas de memoria y discurso narrativo: efecto del tópico en la recuperación y relato de eventos en niños pequeños. *Revista Argentina de Neurología*, 15, 34-64.
- Rawson, K. A. y Kintsch, W. (2002). How does background information improve memory for text content? *Memory & Cognition*, 30(5), 768-778.
- Sautú, R. (1992). Teoría y técnicas de la medición del estatus ocupacional: escalas objetivas y de prestigio. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 10.
- Singer, M. y Gagnon, N. (1999). Detecting causal inconsistencies in scientific text. En S. R. Goldman, A. C. Graesser y P. W. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (179-194). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stein, N. L. y Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing (Vol. 2)*. Norwood, NJ: Ablex.
- y Albro, E. (1996). The emergence of narrative understanding: Evidence for rapid learning in personally relevant contexts. *Issues in Education*, 2(1), 83-98.
- y Liwag, M. D. (1997). Children's understanding, evaluation, and memory for emotional events. *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*, 1, 199-235.
- Trabasso, T., y Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse processes*, 15(3), 249-275.
- Trabasso, T. y Stein, N. L. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. *Developmental spans in event comprehension and representation*, 237-270.
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence *Handbook of psycholinguistics* (539-588). San Diego, CA, US: Academic Press.
- . (1997). Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*, 321-342.
- , Virtue, S., Everson, M. G., Tzeng, Y. y Sung, Y. (2002). Comprehension and Memory of Science Texts: Inferential Processes and the Construction of a Mental Representation. En J. Otero, J. A. León y A. C. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension* (131-154). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Voss, J. F. y Bisanz, G. L. (1985). Knowledge and the processing of narrative and expository texts. *Understanding expository text*, 173-198.
- Yuill, N. y Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge University Press.
- Zwaan, R. A. (1999). Five dimensions of narrative comprehension: The event-indexing model. *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso*, 93-110.
- , Madden, C. J., Yaxley, R. H. y Aveyard, M. E. (2004). Moving words: Dynamic representations in language comprehension. *Cognitive Science*, 28(4), 611-619.
- , Magliano, J. P. y Graesser, A. C. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(2), 386.
- y Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological bulletin*, 123(2), 162.

Mariela Vanesa De Mier es profesora y licenciada en Letras Modernas, Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente, se desempeña como becaria doctoral de CONICET en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental, Buenos Aires, Argentina. Su tema de indagación es el desarrollo de la fluidez en la lectura en voz alta en los primeros grados.
