

HABILIDADES DE COMPRENSIÓN Y FACTORES TEXTUALES EN LOS PRIMEROS GRADOS

COMPREHENSION SKILLS AND TEXTUAL FACTORS ON ELEMENTARY STUDENTS

M. Vanesa De Mier^{a,1}; Ana María Borzone^{a,2}; Verónica S. Sánchez Abchi^{b,3}; María Elena Benítez^{a,4}

^aCentro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina; ^bUniversité de Genève, Genève, Suisse

Recibido 05 de junio 2013, revisado 10 de junio 2013, aceptado 20 de junio 2013

RESUMEN

El objetivo de este estudio es explorar la incidencia del tipo de texto –narrativo y expositivo– y su nivel de complejidad en la comprensión, a través de la recuperación de información explícita e implícita. Es posible pensar que no solo el tipo de texto sino también otros factores textuales incidirían en la comprensión. Para explorar esta hipótesis, se elaboraron tres textos narrativos y tres expositivos con diferente grado de complejidad. El nivel de complejidad de cada uno de los textos se estableció considerando el vocabulario (familiaridad) e información explícita e implícita. Un grupo de 40 niños de cuarto 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. El análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas de los niños mostró que tienen dificultades en ambos tipos de textos, narrativos y expositivos. El problema se presentó al responder aquellas 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. Los resultados permiten pensar que hay una interacción entre el tipo de texto y las demandas de procesamiento específicas de cada texto.

Palabras claves: comprensión, tipo de textos, información literal, información inferencial.

ABSTRACT

The aim of this study is to explore the incidence of text type –narrative and expository – and its level of complexity in comprehension, when children have to recover explicit and implicit information. It is possible to think that not only the type of text but other textual features would have an impact in comprehension. In order to explore this hypothesis, we developed three narrative and three expository texts with different degrees of complexity. The level of complexity of the texts was established considering vocabulary familiarity, and explicit and implicit information. A group of 40 fourth graders Spanish speakers participated in this study. Children were asked to read texts and respond orally three literal and three inferential questions about each text. The quantitative and qualitative analysis of the responses showed that children have difficulties in both types of texts, narrative and expository. The main problem was to answer those questions that involve complex relationships between the pieces of information within the text or that might be activated from children's previous knowledge to make an inference. The results of this study suggest that there is an interaction between the text type and specific processing demands of each text.

Keywords: understanding, text type, information literal, inferential information.

1 Contacto: vanesademier@conicet.gov.ar/vanedemier@gmail.com

2 Contacto: anaborzone44@gmail.com

3 Contacto: vsanchezabchi@yahoo.com.ar

4 Contacto: maria_ebenitez@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

La comprensión de textos por parte de los niños puede resultar un proceso complejo ya que sus habilidades cognitivas están aún en desarrollo. En efecto, a diferencia de lo que sucede con los adultos en los que las estrategias para comprender alcanzan un alto grado de automatización, en el caso de los niños, se trataría de un proceso de resolución de problemas (Kinstch, 1988, 1998).

Entre los factores que incidirían en la comprensión, Kinstch (1998) señala, en primer lugar, las habilidades de codificaciones automáticas y precisas. Otro factor, no menos importante, son los conocimientos de mundo y las motivaciones del lector. Asimismo, Kintsch destaca la relevancia del control consciente del proceso de comprensión y el empleo de estrategias durante la lectura, tales como el uso de palabras o imágenes, elaboración de contenido, relectura, parafraseo y resumen, es decir, la reorganización del contenido en diagramas de relaciones. Una de las principales dificultades de los lectores principiantes sería la adquisición de buenas estrategias metacognitivas para monitorear el proceso de comprensión y seleccionar las estrategias adecuadas (ver revisión de Amado, 2009).

Otra de las dificultades que puede presentar la comprensión en el caso de los niños es que, para comprender, se debe inhibir o desactivar información que ya ha sido activada y que no contribuye a la coherencia local o global del texto (Gernsbacher, 1997). Esta habilidad, que es una operación cognitiva de procesamiento general, puede estar aún en desarrollo y afectar los desempeños en comprensión.

En los estudios sobre comprensión en niños, se han considerado particularmente dos tipos de textos: narrativos y expositivos. En líneas generales, se considera que los textos expositivos tienen como objetivo tratar de comunicar información a los lectores, mientras que los textos narrativos intentan entretener más que informar (Weaver & Kintsch, 1991). Tradicionalmente, los textos narrativos se han considerado más fáciles de leer que los textos expositivos (Flesch, 1951). De hecho, las investigaciones han encontrado que los textos expositivos pueden plantear mayores dificultades que la comprensión de textos narrativos.

En ambos tipos de textos, las investigaciones han explorado la incidencia de la superestructura textual (Meyer, Brandt & Bluth, 1980; Stein & Glenn, 1979), del conocimiento de mundo (Bransford & Johnson, 1972, 1973; Bransford & McCarrell, 1974; Bransford, 1979), del conocimiento del vocabulario (McKeown, Beck, Omanson & Perfetti, 1983) y de las habilidades inferenciales en la comprensión y el procesamiento textual infantil (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Van den Broek, 1994).

El proceso de comprensión resulta de especial relevancia en el curso de la escolaridad dado que es necesario comprender un texto para adquirir nuevos conocimientos y alcanzar las expectativas de logro que los sistemas educativos proponen (Kinstch, 1998). Desde hace ya varias décadas, las investigaciones realizadas en el marco de la psicología cognitiva han puesto el foco de atención en los factores que pueden incidir en la comprensión de los niños, se refieran estos tanto a las dificultades que puede presentar un texto, a las habilidades y conocimientos de los niños y a la mediación que realizan los adultos para andamiar el proceso de comprensión.

En el contexto de estos planteos, el presente estudio tiene por objetivo explorar el desempeño en la comprensión de textos narrativos y expositivos en grupos de niños que cursan cuarto grado de la escuela primaria. Se trata de indagar el origen de las dificultades que pueden encontrar los niños en dicho procesamiento: si estas están relacionadas con conocimiento específico de mundo, con conocimiento del vocabulario o con procesos inferenciales, con el tipo de género narrativo frente al expositivo, o con características particulares de los textos.

Antecedentes teórico-empíricos

En el marco de los modelos cognitivos, se considera que la comprensión de un texto es un proceso dinámico de construcción de representaciones coherentes y de inferencias en múltiples niveles del texto y del contexto, dentro de las restricciones impuestas por una memoria de trabajo de capacidad limitada (van den Broek, 1997). Existe consenso en postular que un componente crucial de este proceso es la identificación de las relaciones entre distintas partes del texto así como entre la información del texto y los conocimientos del lector (Kintsch, 1988, Gernsbacher, 1990, 1997). Como consecuencia del establecimiento de estas relaciones, la representación mental del texto en la memoria a largo plazo (MLP) que el lector va construyendo constituye una estructura coherente. La coherencia es resultado de procesos inferenciales que tienen lugar a medida que se lee o escucha un texto: el lector activa información en su MLP para identificar relaciones implícitas que el mismo texto proporciona (van den Broek, 1994). Los distintos tipos de inferencias que realizan los lectores en el proceso de búsqueda del significado del texto permiten la construcción de una representación mental de dicho significado, coherente a nivel local y global (Grasser, Singer & Trabasso, 1994). La coherencia local se logra a través de establecer relaciones entre cláusulas mientras que la coherencia global resulta de la relación de todas las unidades de información con uno o más temas entrelazados. Las representaciones mentales coherentes del texto en la MLP se forman por medio de un proceso constructivo que implica la integración de ideas más allá de las frases (Barclay & Reid, 1974), el procesamiento de relaciones semánticas (Paris & Carter, 1973; Van Dijk & Kintsch, 1983), la linearización implícita (Trabasso, 1977), la articulación entre distintas partes del texto y la identificación de las relaciones implícitas que el texto sugiere, esto es, la realización de inferencias (Grasser, Singer & Trabasso, 1994).

Las investigaciones sobre el uso de conocimiento previo en el procesamiento y comprensión de textos han atendido a diferentes tipos de conocimientos. Algunos han abordado la importancia de los conocimientos sobre la estructura textual prototípica en la evocación y la comprensión de textos. En especial, han analizado la relación entre el conocimiento sobre las acciones humanas y la comprensión de textos narrativos (ver revisión en Voss & Bisanz, 1985). En esa misma línea, Black (en Britton & Black, 1985) propone un marco conceptual donde enfoca los conocimientos que requiere la lectura de textos expositivos y provee una tipología donde discrimina conocimientos sobre: las acciones humanas, los eventos físicos, los objetos y ubicaciones y el razonamiento humano.

En el caso de las narrativas, 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 (Borzone & Rosemberg, 1994; van den Broek, 1997; Trabasso & Stein, 1997). De hecho, si bien es cierto que los niños utilizan conocimientos sobre objetivos y planes de acción desde los 2 años en relatos de experiencias personales, como indican los trabajos de Stein (Stein & Albro, 1996; Stein & Liwag, 1997), la comprensión de la causalidad parece desarrollarse más tardíamente en relación con los relatos de ficción.

Asimismo, muchas de las causas pueden pertenecer al plano psicológico de la narrativa (Bruner & Lucariello, 1989), lo que implica mayor dificultad en el procesamiento de las relaciones entre los sucesos que hacen del texto un todo coherente. El plano psicológico es el 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 (Stein & Levine, 1989; Stein & Liwag, 1997). Otra dificultad para procesar la causalidad aparece cuando las causas no se encuentran implícitas en los textos, por lo que es necesario inferirlas (Oakhill & Yuill, 1986).

En el caso de las narraciones, cuando a estas dificultades se suma una estructura episódica compleja, el proceso de comprensión se dificulta, tal como sucede en los relatos de ficción, que en general cuentan con varios episodios vinculados por un objetivo supraordenado o un problema que no suele explicitarse antes de cada episodio (Berman & Slobin, 1994; Borzone, 2005)

Con respecto a la incidencia del conocimiento previo en el proceso de comprensión, Adams, Bell y Perfetti (1995) estudiaron la incidencia del conocimiento específico sobre un tema y del dominio de habilidades lectoras en la comprensión de textos. Una de las preguntas centrales del trabajo fue si los lectores con bajo conocimiento específico sobre un tema pueden lograr una comprensión razonable de un texto. La investigación, en la que participaron alumnos de cuarto a séptimo grado, incluía la resolución de tareas de comprensión referidas a un relato del ámbito del fútbol que, para su interpretación, requería el dominio de ciertos conocimientos previos vinculados a ese tópico. Los resultados de este estudio permiten sostener que la comprensión de textos de un área especializada está influida tanto por el conocimiento específico como por la habilidad general de lectura, es decir, ambos componentes hacen aportes complementarios. De hecho, se observó que el nivel de comprensión de un lector menos experto aumenta cuando el texto demanda un conocimiento que es congruente con su conocimiento.

Por su parte, en nuestro país, Amado y Borzone (2011) realizaron un estudio con el fin de explorar el rol de los conocimientos previos de los niños de un medio rural en la comprensión de textos expositivos escolares. En la investigación participaron grupos niños de tercer grado de la comunidad rural y grupos de una escuela urbana con los que se compararon los desempeños. Los resultados permiten señalar que cuando los conocimientos previos se circunscriben a conceptos empíricos, la comprensión de los niños del medio rural se ve favorecida si el texto trata temas conocidos. No obstante, cuando los textos abordan temas desconocidos, esos conceptos resultan insuficientes. En estos casos los niños de la escuela urbana aventajan a los niños de la escuela rural.

Otro de los factores que se han indagado en los estudios de la comprensión textual es el conocimiento de la estructura textual. En el caso de las narraciones, el “esquema narrativo” (Mandler & Johnson, 1977; Stein & Glenn, 1979) consiste en un conjunto de expectativas acerca de los componentes que tiene que tener toda historia y de las relaciones entre ellos. Por un lado, permite codificar la información de la lectura, aunque esté desordenada, como ocurre en los relatos que no son canónicos. Por otro lado, facilita la recuperación de la información de la memoria cuando resulta necesario hacerlo. Entre los trabajos que muestran la incidencia de la estructura de los textos en los procesos de comprensión que llevan a cabo los lectores (Britton, Glynn, Meyer & Penland, 1982; Taylor & Samuels, 1983; Englert & Hiebert, 1984), se investigaron los efectos de la estructura de textos narrativos y expositivos, y los efectos de la enseñanza sobre la estructura textual como facilitadora de los procesos de comprensión (Taylor, 1982; Loman & Mayer, 1983). Los resultados de los estudios con niños, jóvenes y adultos muestran que eran mejor recuperados los relatos canónicos que las narraciones con una estructura episódica con alteraciones.

En los textos expositivos, la estructura textual especifica las conexiones lógicas entre ideas y la subordinación de unas en relación con otras. Diversos estudios analizaron la incidencia del conocimiento de la estructura de los textos en el proceso de comprensión de niños que cursan la escuela primaria, desde cuarto a sexto grado (Taylor, 1982; Taylor & Samuels, 1983). Englert y Hiebert (1984), observaron en alumnos de tercero a sexto grado de la escuela primaria, que el conocimiento de la estructura de los textos está estrechamente asociado a la edad de los niños y a sus habilidades de lectura. De las diferentes estructuras expositivas analizadas, se encontró que aquellas donde predominan relaciones de enumeración y de secuencia eran las más próximas a los niños. La familiaridad con la estructura secuencial se explica a partir de su similitud con la estructura narrativa. Por el contrario, las estructuras de descripción y comparación resultaron más difíciles de comprender.

Con respecto al vocabulario, algunos estudios (Bransford & Johnson, 1972, 1973; Bransford & McCarrell, 1974; Bransford, 1979) han demostrado que la comprensión decae, aunque los textos no presenten vocabulario complejo o poco frecuente y tengan una estructura canónica, cuando se eliminan pistas que pueden servir para activar el conocimiento previo (esquema, situación, objeto o tema). Si bien en estos trabajos se ha considerado la incidencia de la frecuencia de uso de las palabras (Just, Carpenter & Wolley, 1982), esta medida resulta cuestionable puesto que se obtiene de diccionarios especializados que resultan desactualizados con rapidez y no consideran variedades dialectales (Alameda & Cuetos, 1995). Es decir, es una medida que no atiende a palabras igualmente frecuentes para todos los sujetos ni permite deslindar otras variables como la cantidad de significados posibles de una palabra, la composición silábica y la edad de adquisición. En su lugar, algunos autores recurren al uso de la variable familiaridad, es decir, el grado en el que un sujeto ha empleado, leído o escuchado una palabra (Guzmán & Jiménez, 2001).

Los estudios acerca del desarrollo del vocabulario y su incidencia en la comprensión señalan que para comprender un texto, una persona debe conocer entre el 90 y el 95 % de las palabras que lo forman (Nagy & Scott, 2000). 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).

En relación con las habilidades inferenciales, los estudios han propuesto diferentes taxonomías (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; Zwaan & Radvansky, 1998) y han señalado su importancia para construir la coherencia textual. En efecto, si bien cierta información de los textos está conectada explícitamente, los buenos lectores también construyen inferencias causales entre información que de otro modo estaría desconectada y, por lo tanto, no resultaría comprensible (Graesser et al., 1994; McKoon & Ratcliff, 1992). En los niños, la generación de inferencias tiene costos a nivel de los recursos de procesamiento por lo que es más probable que solo se realicen aquellas conexiones que demandan menos recursos como relacionar pronombre con antecedente, pero no aquellas que implican elaborar relaciones más complejas, al menos no espontáneamente. Oakhill y colaboradores (Oakhill, 1993; Oakhill & Garnham, 1988; Oakhill & Yuill, 1986; Yuill & Oakhill, 1988, 1991), en sus estudios, encontraron que los niños con mejores habilidades para comprender tienen mejores desempeños en la resolución de anáforas e integran mejor la información de los relatos que los que tienen menos habilidades.

Yuill y Oakhill (1991) y Cain y Oakhill (1999) propusieron tres explicaciones posibles para dar cuenta de la diferencia en el desempeño: la falta de conocimiento de mundo restringiría la capacidad para realizar inferencias, los lectores con menos habilidades no identificarían cuándo deben realizar una inferencia y, a la vez, presentarían limitaciones en la capacidad de procesamiento para integrar la información textual con el conocimiento previo.

En otro trabajo, Cain, Oakhill, Barnes y Bryant (2001) estudiaron la incidencia del conocimiento de mundo por medio de la introducción de conocimiento relevante (niños entre 7 y 8 años). Las respuestas correctas requerían integrar información del conocimiento previo con episodios de la narración. No obstante, aún cuando el conocimiento fue controlado de este modo, los lectores hábiles pudieron responder correctamente las preguntas sobre información inferencial mientras que los menos hábiles no pudieron hacerlo.

En el marco estos planteos, el presente estudio busca profundizar la incidencia del tipo de texto, narrativo y expositivo, y su nivel de complejidad en la comprensión a través de preguntas literales e inferenciales. En un estudio reciente con niños de 2do, 3ero y 4to grado hablantes de español (De Mier, Borzone & Cupani, 2012), se observó que, en general, el desempeño en la comprensión de textos narrativos fue superior al de textos expositivos. Sin embargo, se identificaron también dificultades importantes en la comprensión de textos narrativos que parecen estar relacionadas con la recuperación de las intenciones de los personajes.

Con el fin de explorar si estas diferencias inciden en la comprensión, se elaboraron tres textos narrativos y tres expositivos con diferentes niveles de complejidad. Para establecer el nivel de complejidad de los textos, se consideraron tres factores: vocabulario e información implícita y explícita. En los textos narrativos, parte de la información implícita refería a los planes e intenciones de los protagonistas.

MÉTODO

Participantes

Participaron de este estudio un grupo de 40 niños de cuarto grado hablantes de español (17 mujeres y 23 varones), de una escuela pública urbana de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Instrumentos

Se seleccionaron 3 textos narrativos y 3 expositivos, y se elaboraron tres preguntas sobre información literal y tres sobre información inferencial para cada texto. El puntaje total fue determinado por el número de respuestas correctas.

Textos: se seleccionó una serie de textos escritos, con dificultad progresiva. Los textos desarrollaban temas que los docentes abordan durante cuarto grado. Todos los textos fueron analizados considerando el grado de familiaridad del vocabulario y la estructura (Stein & Glenn, 1979). Para establecer el grado de familiaridad de las palabras de los textos, se empleó una escala de valoración subjetiva mediante la cual un grupo de 10 jueces (maestros) tienen que valorar el grado de familiaridad que los niños tenían de cada palabra. Puesto que la familiaridad también puede verse sesgada por factores socioculturales, en este estudio, la decisión sobre el grado de familiaridad de una palabra se estableció mediante entrevistas y consultas a docentes de la comunidad. En base a los resultados obtenidos de la escala de valoración subjetiva, se categorizaron las palabras de contenido de los textos, considerando su grado de familiaridad para los niños, como: muy familiares (5 y 6 puntos), poco familiares (3 y 4 puntos) o muy poco familiares (1 y 2 puntos). (Ver Tabla. 1).

Tabla 1.

Porcentajes de palabras según grado de familiaridad.

	N1	N2	N3	E1	E2	E3
(1) palabras muy familiares	94,20%	96,36%	98,08%	89,55%	84,38%	92,65%
(2) poco familiares	4,35%	3,64%	1,92%	5,97%	7,81%	5,88 %
(3) muy poco familiares	1,45%	-	-	4,48%	7,81%	1,47%

Texto Narrativo 1 (N1): extensión: 121 palabras; palabras de contenido: 69. Este texto tiene una estructura canónica considerando las categorías de Stein & Glenn (1979) y la categoría “respuesta interna” presenta un plan explícito.

Texto Narrativo 2 (N2): extensión: 119 palabras; palabras de contenido: 55. La categoría “respuesta interna” no explicita el plan del protagonista, pero este se puede inferir, en parte, de las acciones comprendidas en la categoría “intento”.

Texto Narrativo 3 (N3): extensión: 112 palabras; palabras de contenido: 52. La categoría “respuesta interna” no explicita el plan que involucra un engaño complejo.

Texto Expositivo 1 (E1): extensión: 115 palabras; palabras de contenido: 67. Este texto responde a una estructura descriptiva básica.

Texto Expositivo 2 (E2): extensión: 121 palabras; palabras de contenido: 64. Este texto responde a la estructura descriptiva pero incorpora también fragmentos de estructura secuencial.

Texto Expositivo 3 (E3): extensión: 126 palabras; palabras de contenido: 68. Este texto, si bien responde a una estructura descriptiva, presenta frecuencia de causa-efecto sin explicitar las causas.

Procedimiento

Los participantes fueron testeados individualmente en una sesión de 45 a 60 min. Los sujetos recibieron instrucciones verbales de que leyeran cada texto y una única vez para poder, luego de la lectura, responder a preguntas sobre el texto. Inmediatamente después de la lectura oral de cada texto, los sujetos debían responder las 6 preguntas. El orden de presentación de los cuentos fue aleatorio, pero no el orden de las 6 preguntas ya que se buscó respetar la organización de la información dada en cada texto.

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 versus inferencial. Como se observa en la Tabla 2, el desempeño general fue superior en la comprensión de los textos narrativos que de textos expositivos. Asimismo, los niños obtuvieron puntajes mayores en las respuestas literales que en las inferenciales.

Tabla 2.
Porcentajes generales de comprensión. Medias y desvíos standard (DS).

Tipo de Texto	Respuesta	%	Media (DS)
Narrativo	Inferencial	70,83%	6.41 (1.52)
	Literal	82,77%	7.46 (1.38)
Expositivo	Inferencial	48,05%	3.37 (2.34)
	Literal	69,44%	6.17 (1.52)

El mismo patrón de desempeño se encuentra cuando se considera cada texto individualmente. Con el fin de explorar los desempeños en preguntas literales e inferenciales entre los textos, se realizó un análisis de varianza univariado (ANOVA). Los resultados muestran diferencias significativas en algunos de los textos según el tipo de respuesta: Narrativo 3 ($F(1,78) = 10.39, p = .002$), Expositivo 2 ($F(1,78) = 9.12, p = .003$) y Expositivo 3 ($F(1,78) = 146.71, p = .00$). Las diferencias entre preguntas literales e inferenciales no resultan significativas para los textos Narrativo 1 y Narrativo 2 ni para el Expositivo 1. Esta tendencia se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3.
Medidas de comprensión por texto. Medias y Desviación Standard (DS)

Textos	Respuestas	%	Media	DS
Narrativo 1	Inferencial	89,16%	2.66	0.53
	Literal	93,33%	2.85	0.36
Narrativo 2	Inferencial	76,66%	2.32	0.88
	Literal	85,83%	2.56	0.59
Narrativo 3	Inferencial	46,66%	1.44	0.81
	Literal	69,16%	2.05	1.07
Expositivo 1	Inferencial	46,66%	1.37	1.04
	Literal	65,83%	1.95	0.67
Expositivo 2	Inferencial	42,50%	0.73	0.84
	Literal	51,66%	2.71	0.60
Expositivo 3	Inferencial	25%	1.27	1.16
	Literal	90,83%	1.51	0.98

Con el objetivo de explorar en mayor profundidad las posibles causas de las dificultades que tuvieron los niños para comprender estos textos, se discriminaron los porcentajes de respuestas correctas a cada una de las preguntas de cada texto. (Ver Tabla 4).

Tabla 4.
Porcentajes de comprensión por Pregunta y Texto.

Preg/Texto	N1	N2	N3	E1	E2	E3
Pregunta 1	100%	95%	72,5%	72,5%	25%	88%
Pregunta 2	85%	80%	62,5%	100%	70%	100%
Pregunta 3	87,5%	95%	72,5%	57,5%	57,5%	15%
Pregunta 4	100%	57,5%	93%	37,5%	37,5%	20%
Pregunta 5	95%	82,5%	25%	44,5%	32,5%	85%
Pregunta 6	80%	77,5%	22,5%	25%	60%	40%

Como se observa en la tabla 4, los porcentajes más bajos entre los textos narrativos se encontraron en el texto 3 en las preguntas 5 y 6 (25% y 22,5% respectivamente). En el caso de los textos expositivos, los desempeños son aún más bajos en algunas preguntas. En el texto Expositivo 1, la pregunta 6 es la que presentó mayor dificultad (los niños solo obtuvieron un 25% de respuestas correctas) mientras que en el Expositivo 2, el porcentaje más bajo se encuentra en la pregunta 1 (25%). Por su parte, el texto Expositivo 3 presenta porcentajes todavía menores en las preguntas 3 y 4 (15% y 20% respectivamente). Cabe destacar que estas últimas son las preguntas que presentaron los puntajes más bajos entre todos los textos.

DISCUSIÓN

En general, al igual que se ha observado en otros estudios, los niños tienen un mejor dominio del género narrativo que del expositivo (Flesch, 1951). En efecto, este dominio está ligado principalmente a experiencias personales y diarias (Trabasso & Stein, 1997; van den Broek, 1997) que son el tipo de discurso que se aprende en la conversación cotidiana (Stein & Albro, 1996; Stein & 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 & Rosemberg, 1994). De ahí que la familiaridad de los niños con este género puede dar cuenta en parte de su mejor desempeño en la comprensión de los relatos.

Del mismo modo, 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 que aparece en la superficie del texto. Como se observó también en otros trabajos, a los niños, el procesamiento inferencial les plantea una mayor demanda cognitiva (Oakhill, 1993).

Cabe señalar que tanto entre los textos narrativos como entre los expositivos hay diferencias en cuanto al desempeño de los niños. Esto indicaría que no sólo el género, sino también aspectos puntuales de cada texto, pueden plantear demandas cognitivas por el uso de vocabulario poco familiar, por la necesidad de activar o poseer información específica, o por la demanda de retener información del texto (que no permanece aún activada) para realizar inferencias que otorguen coherencia a la representación mental.

El texto Narrativo 1, considerado el más simple, presenta el puntaje más alto en ambos tipos de respuesta, lo que podría explicarse debido a que posee una estructura narrativa ligada a experiencias diarias y a guiones (tiene una estructura canónica y la categoría “respuesta interna” incluye un plan explícito). Como se ha observado en otros trabajos, en la comprensión y recuperación de historias, tiene una fuerte incidencia la relación entre los eventos narrados y los eventos de guiones o rutinas (van den Broek, 1997). Por su parte, el texto Narrativo 2, tampoco parece presentar dificultades ya que no se encontraron diferencias significativas entre las respuestas literales y las inferenciales. En el caso de este último texto, aunque la categoría “respuesta interna” no explicita el plan del protagonista, se puede inferir de las acciones correspondientes a las categorías “intento” y la consecuencia, lo que facilitaría la activación de la información y la realización de las inferencias. En este caso, el lector debe relacionar varios fragmentos de información por lo que la demanda cognitiva de este proceso no sería menor.

Por otra parte, el texto Narrativo 3, que presenta más complejidad en la estructura narrativa (la “respuesta interna” no explicita el plan, que es el engaño del protagonista), parece plantear más dificultades para las inferencias y la diferencia con las respuestas literales es significativa. Cabe señalar que los porcentajes de respuestas correctas sobre este texto son similares a los obtenidos por los niños en el texto Expositivo 1. Esta observación está indicando que, si bien la comprensión de textos expositivos plantea en general un mayor desafío a los niños, no siempre el texto narrativo resulta mucho más fácil de comprender que el expositivo pues las características de los textos, tanto como el tipo de información que se demande en la tarea, pueden complejizar el proceso de comprensión. Estos resultados son coincidentes con los de un estudio anterior en los que se encontraron dificultades similares en el procesamiento de textos expositivos y narrativos (De Mier, Borzzone & Cupani, 2012).

Por otra parte, el texto Expositivo 1 es el que obtiene porcentajes mayores de respuestas correctas con respecto a los demás expositivos. Sin embargo, en este texto, contrariamente a lo observado en el Narrativo 3, la diferencia entre respuestas literales e inferenciales no es significativa, lo que

podría explicarse por el hecho de que tiene una estructura descriptiva básica, que no dificultaría la realización de las inferencias apropiadas.

Con respecto al texto Expositivo 2, en el que los niños no tienen un buen desempeño, presenta una organización compleja: responde a una estructura descriptiva pero incorpora también fragmentos de estructura secuencial que implica identificar la información relevante a través del texto completo y relacionar las unidades de información para responder satisfactoriamente las preguntas. Otro factor que podría incidir sería el vocabulario, ya que es el texto que contiene el menor porcentaje de palabras familiares.

También resultan significativas las diferencias entre preguntas literales e inferenciales en el caso del texto Expositivo 3, que si bien tiene una estructura descriptiva, presenta fragmentos de causa-efecto sin explicitar las causas. En consecuencia, se puede pensar que habría un interjuego entre las variables de estructuratextual (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 de la representación mental que da origen al texto (Kintsch, 1988). A esta ausencia de información no recuperable del texto y, por su dificultad, del conocimiento previo del lector, se podría deber el porcentaje más bajo de respuestas correctas a preguntas inferenciales que se observa en este texto.

En el texto Narrativo 2, en la pregunta 4 (“¿Por qué el mono pidió que lo llevara hasta el árbol?”), los niños deben inferir que este pedido conlleva un plan que es parte de la respuesta interna implícita del mono ante la amenaza del cocodrilo. La intencionalidad subyacente a este pedido, el objetivo de engañar al cocodrilo para salvar la vida, no es fácilmente inferida por los niños. Ni siquiera el conocimiento de mundo –nadie puede “olvidarse el corazón” en un lugar–, que es la pista que proporciona el texto para inferir el engaño, puede ser activado como base para realizar la inferencia que de cuenta del pedido. En efecto, los niños responden tomando en forma literal lo que el mono le dice al cocodrilo para engañarlo: “para buscar su corazón”, “porque se había olvidado el corazón”.

Sin embargo, el desempeño es mejor en la respuesta a la pregunta 6 (“¿Por qué estaba contento el monito?”) en la que se explicita que el mono pudo engañar al cocodrilo: “porque el cocodrilo no lo había comido”, “porque se había salvado del cocodrilo”, “porque el cocodrilo no lo podía alcanzar”.

Cabe señalar que en el primer episodio de este texto, se explicita un engaño: el cocodrilo lo invita a pasear para comérselo y los niños recuperan en la pregunta 3 la intención del cocodrilo que es su parte de su conocimiento de mundo y de las narrativas. Pero no lo pueden hacer cuando el engaño está implícito. Aparentemente, en el mundo de ficción del cuento, los niños podrían pensar que el olvido del mono es posible.

Las respuestas a las preguntas 5 y 6 del texto Narrativo 3 (“¿Por qué el conejo tuvo la idea de gritar para salvar su vida? y ¿Por qué el puma salió disparando de la cueva?”) tienen los porcentajes de respuestas correctas más bajos de todos entre los textos narrativos y similares a los más bajos en los expositivos. Se trata de las preguntas inferenciales que, como en el texto N° 2, focalizan en la forma que asume el engaño, el intento del conejo por salvar su vida y la consecuencia que indica que el conejo logró su objetivo: asustar al puma. En general, cuando se les pregunta “¿Por qué el conejo tuvo la idea de gritar para salvar su vida?” los niños responden: “para asustar al puma” porque, aparentemente, piensan que es el grito del conejo lo que asusta al puma. Si se analiza el desempeño de los niños desde la perspectiva de la Teoría de la Mente (Astington, 1998) podría considerarse que los niños no le atribuyen teoría de la mente a los personajes que planean el engaño. A su vez, en el plano de la narrativa, esto no permitiría que estos personajes atribuyeran una teoría de la mente a quienes van a engañar, de manera tal de crear deliberadamente en el otro personaje una representación mental falsa, que no se corresponde con la realidad, con el fin de concretar el engaño (ver revisión en Astington, 1998; Astington & Baird, 2005).

Si se contrasta el desempeño en los textos narrativos 2 y 3 con el desempeño en el texto Narrativo 1 en el que el plan, está explícito en parte (ya que se dice “regalarle un despertador”) aunque no se explicita para qué, se podría pensar que el conocimiento del mundo está operando para resolver los problemas que la comprensión de estos textos plantea a los niños (Adams, et al., 1995; Cain et al., 2001; McNamara & Kintsch, 1996). En el caso del texto 1, no parece necesario que se explicita para qué le regalan un despertador al gallo puesto que los niños saben que es el recurso para despertarse y no quedarse dormido. Pero lo más relevante podría ser el hecho de que el plan no involucra un engaño sino resolver un problema de carácter cotidiano, por lo que el conocimiento de mundo permitiría superar fácilmente esa dificultad. La incidencia del conocimiento previo se vuelve evidente en este caso.

Con respecto a los textos expositivos, el desempeño en comprensión es, en general, inferior que en los narrativos debido en parte a que el conocimiento de mundo juega un papel fundamental en el proceso. En efecto, algunas preguntas literales plantean a los niños dificultades cuando éstas 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 el texto Expositivo 1, la pregunta 6 (“¿Por qué las manadas se trasladaban a gran velocidad?”), aún cuando se explicita la causa, tiene un porcentaje de respuesta correcta muy bajo posiblemente debido a que en ese fragmento del texto se encuentran palabras poco familiares tales como “manada” y “trasladarse”. De hecho, los porcentajes son muy bajos en las preguntas 5 y 6 en las que también aparece el concepto de manada. Se trata de dos preguntas inferenciales. No obstante, aunque el texto proporcione algunas pistas para su respuesta –“jóvenes y débiles en el centro” en contraposición con los dinosaurios que “tenían cuernos” en un círculo alrededor–, los niños parecen no poder hacer uso de esa información para realizar una inferencia, aparentemente por falta de conocimiento sobre la vida animal o dificultades para relacionar entre sí fragmentos de información. Resultados muy similares fueron obtenidos por Amado y Borzone (2011) en un estudio realizado en nuestro país, hecho que indicaría que los niños de alrededor de 9 años tienen pocas habilidades para mantener activada en la MO e integrar información de diferentes proposiciones. Esta observación no es generalizable porque este desempeño de los niños podría deberse a que en las escuelas no se enseña, en forma sistemática, estrategias de comprensión, como lo demuestra el bajo desempeño en las evaluaciones nacionales (DINIECE, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2010).

Por su parte, en el texto Expositivo 2, también la pregunta literal 1 plantea dificultades por desconocimiento de vocabulario (“áridas”). En efecto, de las respuestas de los niños a la pregunta “¿Dónde viven los guanacos?” se puede inferir dicho desconocimiento: “en zonas cálidas”, “en lugares húmedos”, “en selvas”, “en pastizales”.

La pregunta inferencial 4 (“¿Por qué los guanacos viven en grupos?”) con porcentajes muy bajos de respuesta, focaliza en un fragmento del texto que, como en el caso del Expositivo 1, refiere a la protección de los más débiles (hembras y crías) en la manada. Las respuestas de los niños reflejan esta dificultad: “porque se acostumbraron”; “para estar juntos y hacer cosas juntos”; “para inventar cosas”. En este caso, el término “liderados” (poco familiar) podría dar cuenta, en parte, del desempeño junto con el desconocimiento sobre cómo se protegen los animales –desconocimiento ya identificado en el caso del Expositivo 1.

Los niños tienen también problemas para responder a la pregunta inferencial 5 de este texto: “¿Por qué los guanacos jóvenes tienen que dejar la manada?”. Cabe señalar que el fragmento del texto que les proporciona la respuesta incluye tres palabras poco familiares: “expansión”, “expulsar” y “especie”. Las respuestas de los niños parecen mostrar que los problemas estarían planteados por un vocabulario solo frecuente en textos académicos: “porque quieren conocer otros lugares”, “no sé”.

Finalmente, en el Expositivo 3, las tres preguntas inferenciales tienen porcentajes muy bajos de respuestas correctas. Si bien el texto no proporciona ninguna pista para responder a la pregunta 3

(“¿Por qué prefieren lugares oscuros?”), por lo que solo puede contestarse recurriendo a conocimientos muy específicos, en el caso de la pregunta 4 (“¿Por qué es importante para nosotros que los murciélagos coman insectos?”) se trataría de activar conocimiento algo más accesible para los niños –algunos insectos son dañinos, si los murciélagos se los comen nos protegen de ellos. Sin embargo, los niños no parecen poder hacer tampoco algunas relaciones pertinentes entre el conocimiento que se supone que tienen y el que les proporciona el texto. Sus respuestas muestran que han activado conocimiento sobre la necesidad de comida para el organismo y para satisfacer el hambre: “tienen hambre”, “buscan alimento”, “para que no estén flacos”.

CONCLUSIONES

Los estudios sobre comprensión de textos en niños han mostrado, generalmente, que el tipo de género narrativo versus expositivo incide en el desempeño, siendo superior en los textos narrativos (McNamara, Ozuru, & Floyd, 2011). Si bien los resultados de este trabajo coinciden, en parte, con dichas observaciones, muestran que hay otros elementos textuales que en interacción con factores individuales, o del lector-oyente, incrementan la complejidad de los textos narrativos, de manera tal que pueden presentar tantas dificultades de comprensión como los expositivos.

En efecto, se identificó un aspecto que resulta particularmente problemático para los niños en los textos narrativos que es comprender el engaño, frecuente en las fábulas e historias como plan de uno de los protagonistas para superar una situación de riesgo. Dado que el plan forma parte de la respuesta interna, responde al objetivo supraordenado de protagonista y constituye el antecedente causal de los eventos siguientes, da coherencia global al relato. Cuando los niños no pueden inferir el plan, los eventos relacionados causalmente con el plan resultan inmotivados y no se integran a la red causal, por lo que se puede pensar que el niño forma una representación que no es coherente y, por ende, no comprende la historia.

La teoría de la mente podría dar cuenta de este problema en la comprensión (Astintong & Baird, 2005) pues los niños, aparentemente, no podrían atribuir teoría de la mente al protagonista que es el origen del engaño.

Con respecto a los resultados obtenidos en la comprensión de textos expositivos, se observó que el vocabulario poco familiar y el conocimiento de mundo tienen mayor incidencia en la comprensión que en los textos 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 muestran que los niños no solo tienen dificultades para recuperar información implícita sino también explícita de los textos expositivos. Sin duda, dichas dificultades inciden negativamente en el aprendizaje si este no es adecuadamente mediatizado por el docente. Asimismo, estos resultados muestran las fallencias de muchos textos escolares en los que se encuentra información implícita no recuperable ni del texto ni del conocimiento de mundo del lector. Aún cuando se han desarrollado propuestas para facilitar la comprensión de los textos expositivos en la Escuela Primaria, estableciendo en el mismo texto un diálogo con el lector mediante preguntas y comentarios, resta incorporar estas propuestas a los materiales escolares.

REFERENCIAS

- Adams, B. C.; Bell, L. C., & Perfetti, C. A. (1995). A trading relationship between reading skill and domain knowledge in children's text comprehension. *Discourse Processes*, 20(3), 307-323.
- Alameda, J.R., & Cuetos, F. (1995). *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del español*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Amado, B. (2009). *El proceso de comprensión en contextos rurales*. (Tesis para optar el grado académico de Doctoral). Cordova: Universidad Nacional de Córdoba.

- Amado, B.M., & Borzone, A. M. (2011). La comprensión de textos expositivos: Relevancia del conocimiento previo en niños de distintos entornos socioculturales. *Interdisciplinaria*, 28(2), 261-277.
- Astington, J. W., & Baird, J. (2005). *Why language matters for theory of mind*: Oxford: Oxford University Press.
- Astington, J. W. (1998). Theory of mind goes to school. *Educational Leadership*, , 56(3), 46-48.
- Barclay, J. R., & Reid, M. (1974). Semantic integration in children's recall of discourse. *Developmental Psychology*, 10(2), 277-281.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (Vol. 1). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psyke (Santiago)*, 14(1), 192-209.
- Borzone de Manrique, A.M.& Rosemberg, C. R. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*(67), 115-132.
- Bransford, J. D.& Johnson, M. K. (1973). Considerations of some problems of comprehension. In W. Chase (Ed.), *Visual information processing* (pp. 383-438). New York: Academic Press.
- Bransford, J.D. (1979). *Human cognition: Learning, understanding and remembering*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Bransford, J. D.& 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.
- Bransford, J. D.& McCarrell, N. S. (1974). A sketch of a cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to comprehend. In W. B. Weimer & D. S. Palermo (Eds.), *Cognition and the symbolic process* (pp. 299-303). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Britton, B.K.; Glynn, S.; Meyer, B.J.F.& 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.
- Britton, B.K., & Black, J. B. (1985). *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J., & Lucariello, J. (1989). Monologue as narrative recreation of the world. En K. Nelson. *Narratives from the crib* (pp. 73-97). Cambridge: Harvard University Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and writing*, 11(5-6), 489-503.
- Cain, K.; Oakhill, J.V; Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859.
- De Mier, M. V.; Borzone, A.M., & 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.
- DINIECE. (2010). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. *Subsecretaría de Planeamiento Educativo*.
- Englert, C. S., & Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 65-74.
- Flesch, R. F. (1951). *How to test readability*. New York: Harper.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gernsbacher, M. A. (1997). Attenuating interference during comprehension: The role of suppression. *Psychology of Learning and Motivation*, 37, 85-104.

- Graesser, A. C.; Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371.
- Guzmán, R.; & Jiménez, J. E. (2001). Estudio normativo sobre parametros psicolinguisticos 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, J. (2003). Reading comprehension requires knowledge—of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13.
- Just, M. A.; Carpenter, P. A., & Woolley, J.D. (1982). Paradigms and processes in reading comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 111(2), 228-238.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*: Cambridge: University Press.
- Loman, N. L., & Mayer, R. E. (1983). Signaling techniques that increase the understandability of expository prose. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 402-412.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive psychology*, 9(1), 111-151.
- McKeown, M. G.; Beck, I. L.; Omanson, R. C., & 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. & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological review*, 99(3), 440-466.
- McNamara, D. S. & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse processes*, 22(3), 247-288.
- McNamara, D.S.; Ozuru, 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.
- Meyer, B. J. F.; Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading research quarterly*, 16, 72-103.
- Nagy, W.E., & Scott, J.A. (2000). Vocabulary processes. En M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269–284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oakhill, J. (1993). Children's difficulties in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 5(3), 223-237.
- Oakhill, J., & Garnham, A. (1988). *In becoming a skilled reader*. Oxford, NY: Basil Blackwell.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1986). Pronoun resolution in skilled and less-skilled comprehenders: Effects of memory load and inferential complexity. *Language and speech*, 29(1), 25-37.
- Paris, S. G. & Carter, A. Y. (1973). Semantic and constructive aspects of sentence memory in children. *Developmental Psychology*, 9(1), 109.
- Stein, N.L., & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Ed.). *New directions in discourse processing: Advances in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53–120). Norwood, NJ: Ablex.
- Stein, N.L. & Levine, L. J. (1989). The causal organisation of emotional knowledge: A developmental study. *Cognition & Emotion*, 3(4), 343-378.
- Stein, N. L. & Liwag, M.D. (1997). Children's understanding, evaluation, and memory for emotional events. En P. W. van den Broek, P. J. Bauer, & T. Bourg (Eds.). *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*. (pp. 199-235). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stein, N.L. & Albro, E.R. (1996). The emergence of narrative understanding: Evidence for rapid learning in personally relevant contexts. *Issues in Education*, 2(1), 83-98.

- Taylor, B. M. (1982). Text structure and children's comprehension and memory for expository material. *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 323.
- Taylor, B. M. & Samuels, S. J. (1983). Children's use of text structure in the recall of expository material. *American Educational Research Journal*, 20(4), 517-528.
- Trabasso, T. (1977). The role of memory as a system in making transitive inferences. *Perspectives on the development of memory and cognition*, 333-366.
- Trabasso, T. & 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., & Stein, N. L. (1997). Narrating, representing and remembering event sequences. En P. W. van den Broek, P. J. Bauer, & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*. (pp. 237-270). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego, CA: Academic Press.
- Van den Broek, P. (1997). Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. En P. van den Broek, P. Bauer, & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events* (pp. 321-342). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van Dijk, T. A., Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Voss, J.F. & Bisanz, G.L. (1985). Knowledge and the processing of narrative and expository texts. En B.K. Britton & J.B. Black (eds.). *Understanding expository text*. (173-198). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weaver, C. A. & Kintsch, W. (1991). Expository text. In M. K. R. Barr, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, pp. 230-245): White Plains, NY: Longman.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1988). Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2(1), 33-45.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: University Press.
- Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological bulletin*, 123(2), 162.

ANEXOS

Textos Narrativos:

N1.

Al gallo Pepe le gustaba mucho dormir. Todos los gallos se levantan temprano, pero Pepe nunca lo hacía y por eso no podía despertar a los animales de la granja. Cada mañana, dos ratones salían de sus escondites y gritaban que ya eran las diez. Pepe, dormido, abría los ojos y hacía el quiquiriquí más desafinado del mundo. Un día, los animales hicieron una reunión porque estaban cansados de levantarse tarde. Pensaron en echarlo de la granja pero Pepe era muy querido. Después de mucho discutir, la cabra propuso que le regalaran un despertador. Los animales pensaron que era una gran idea. Pepe se lo puso en el cuello, y desde ese día, los despertó a las siete de la mañana.

Preguntas:

1. ¿A quién le gustaba mucho dormir?
2. ¿Por qué cada mañana dos ratones gritaban la hora?
3. ¿A qué hora se despertaba Pepe?
4. ¿Qué propuso regalarle la cabra a Pepe?
5. ¿Por qué los animales pensaban que podía ser una gran idea, regalarle un despertador a Pepe?
6. ¿A qué hora empezó a despertar a los animales cuando tuvo el despertador? LITERAL

N2.

Había una vez un monito que vivía en un árbol junto al río. Un día, un cocodrilo lo vio y decidió comérselo. El cocodrilo lo invitó a pasear por el río subido a su lomo. El mono aceptó, pero cuando estaban en medio del río, el cocodrilo le dijo que lo iba a ahogar para comer su corazón. El mono le contestó que había olvidado su corazón en el árbol y le pidió que lo llevara de vuelta a la orilla para dárselo. El cocodrilo aceptó y, cuando llegaron al árbol, el animal saltó y se trepó muy contento a la rama más alta. Desde allí, mientras se reía, le gritó al cocodrilo que subiera a buscar su corazón.

Preguntas:

1. ¿Dónde vivía el monito?
2. ¿Qué invitación le hizo el cocodrilo?
3. ¿Por qué lo invitó a pasear en su lomo?
4. ¿Por qué el mono le pidió que lo llevara hasta el árbol?
5. ¿Qué hizo el mono cuando llegaron al árbol?
6. ¿Por qué estaba contento el monito?

N3.

Había una vez un conejo que salía todos los días a pasear. Una noche muy oscura se alejó demasiado y se perdió. De pronto, vio la entrada de una cueva y se metió en ella, pero resultó ser la casa de un puma feroz. El puma se dio cuenta de que un animal había entrado y le puso una pata encima. El conejo sintió la enorme pata sobre su lomo y empezó a temblar. Sin embargo, tuvo una idea para salvar su vida. Como estaba oscuro y el puma no lo veía, gritó: ¿Quién me agarró un dedo? Cuando escuchó lo que dijo el conejo, el puma salió disparando de la cueva.

Preguntas:

1. ¿Qué hacía el conejo todos los días?
2. ¿Qué le pasó una noche?
3. ¿Qué vio en el medio de la noche?
4. ¿A quién le puso la pata encima el puma?
5. ¿Por qué el conejo tuvo la idea de gritar para salvar su vida?
6. ¿Por qué el puma salió disparando de la cueva?

Textos Expositivos:**E1.**

La palabra dinosaurio significa “lagarto terrible”. Como todos los lagartos, los dinosaurios eran reptiles que nacían de huevos. Los huevos tenían una cáscara gruesa y resistente. Los dinosaurios enterraban los huevos en la arena para mantenerlos calientes. Una vez que nacían, las crías de los dinosaurios crecían muy rápidamente. Algunos dinosaurios vivían en grupo y otros no. Los que vivían en grupos crecían en manadas formadas por cientos de animales. Los dinosaurios más jóvenes y débiles permanecían en el medio de la manada mientras que los dinosaurios que tenían cuernos formaban un círculo alrededor de la manada. Los dinosaurios tenían músculos fuertes y corrían muy rápido así que las manadas se trasladaban a gran velocidad.

Preguntas:

1. ¿Qué significa la palabra dinosaurio?
2. ¿De dónde nacían los dinosaurios?
3. ¿Para qué servía que los huevos de los dinosaurios tuvieran una cáscara resistente?
4. ¿Por qué los dinosaurios vivían en manadas?
5. ¿Por qué los que tenían cuernos formaban un círculo alrededor de la manada?
6. ¿Por qué las manadas se trasladaban a gran velocidad?

E2.

Los guanacos viven en zonas áridas con pastos muy duros. No sufren el frío ni los vientos. Su piel está cubierta por una lana muy fina pero abrigadísima. En el lomo el pelaje es marrón claro; en el vientre, en cambio, es blanco. Los guanacos son animales que viven en grupo. Los grupos están liderados por un macho que se encarga de proteger y guiar a varias hembras con sus crías. Cuando los guanacos jóvenes llegan al año, el macho los expulsa para asegurar la expansión de la especie. La lana del guanaco es muy buscada para hacer tejidos así que se los mató sin control. Hoy es una especie en peligro de desaparición, por lo que su caza está prohibida.

Preguntas:

1. ¿Dónde viven los guanacos?
2. ¿De qué color es el pelaje?
3. ¿Por qué no sufren el frío?
4. ¿Por qué los guanacos viven en grupos?
5. ¿Por qué los guanacos jóvenes tienen que dejar la manada?
6. ¿Por qué es una especie en peligro de desaparición?

E3.

Los murciélagos son animales que ven muy poco y viven de noche. Pasan toda la noche volando rápido de un lado a otro en busca de alimento. Cazan cualquier insecto que vuela: polillas, mariposas, escarabajos y moscas. Los murciélagos son muy importantes porque pueden comer millones de insectos en una sola noche. De día duermen cabeza abajo, colgando de las garras de sus patas. La mayoría habita en las selvas y bosques, pero algunos también viven en las ciudades. A los murciélagos les gustan los lugares húmedos y oscuros como las cuevas, los agujeros de los troncos y los huecos. Aunque son muy feos y asustan a la gente, no son peligrosos. Por el contrario, son los murciélagos los que les tienen miedo a las personas.

Preguntas:

1. ¿Qué hacen durante el día los murciélagos?
2. ¿Dónde viven los murciélagos?
3. ¿Por qué prefieren los lugares oscuros?
4. ¿Por qué es importante que los murciélagos coman insectos?
5. ¿Qué hacen los murciélagos durante la noche?
6. ¿Por qué los murciélagos temen a las personas?