

ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE OCTAVO AÑO BÁSICO¹

Carlos Ramos Morales

cramos@userena.cl

Universidad de La Serena

Resumen

El objetivo del presente trabajo es dar cuenta de un instrumento que –tomando como punto de partida el modelo de comprensión de van Dijk y Kinstch (1983)– busca explicar cómo los niños de 13 ó 14 años llevan a cabo el proceso de comprensión lectora de textos expositivos.

Especialmente, interesa observar el tipo de razonamiento que los sujetos realizan en los distintos niveles de representación mental del texto. En otras palabras, se busca indagar la capacidad de los sujetos para leer de manera eferente, es decir, con el objetivo de extraer información del texto y a su vez observar si se da el nivel de comprensión profunda (Graesser y Tipping, 1998). Se considera que esta medición es fundamental ya que la lectura eferente es indispensable para adquirir conocimientos, relacionarlos con otros y transferirlos a otras áreas del saber. En esta propuesta leer es comprender y comprender es aprender.

La muestra con la que se hizo el estudio piloto de dicho instrumento está compuesta por sesenta niños y niñas que asisten a octavo año básico en colegios municipales y subvencionados de dos ciudades de Chile.

Palabras clave: aprendizaje, comprensión de lectura, inferencias, razonamiento, texto expositivo.

Abstract

The objective of the present paper is to account for an instrument which –taking as starting point the model of comprehension of van Dijk and Kinstch (1983)

¹ Este trabajo forma parte del Proyecto Fondecyt 1040740.

and Graesser (1997)– tries to explain how children from 13 to 14 years carry out the process of reading comprehension of expository texts.

It is of special interest to us to observe the type of reasoning that the subjects apply in the different levels of mental representation of the text. In other words, the aim is to investigate the capacity of the subjects to read in an efferent way –that is to say with the objective of extracting information from the text– and at the same time to observe if a level of profound comprehension is reached (Graesser and Tipping, 1998). We consider that this measurement is fundamental since efferent reading is indispensable to acquire understanding and to relate and transfer it to other areas of knowledge. In this proposal reading is understanding and understanding is learning.

The sample used for the pilot study of said instrument is composed of sixty boys and girls attending the eighth year in municipal and subsidized schools in two cities in Chile.

Key words: learning, reading comprehension, inferences, reasoning, expository text.

1. MARCO TEÓRICO

A. Concepto de comprensión de lectura

La comprensión de lectura es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto (van Dijk y Kintsch, 1983; Graesser y Tipping, 1998). Es un proceso activo porque se deben poner en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto, y es constructivo porque las operaciones y estrategias puestas en juego permiten construir el significado del texto y crear nueva información de la interacción entre la información obtenida del texto y el conocimiento previo del lector. El resultado del proceso es una representación mental o un modelo de la situación descrita en el texto.

La teoría de la comprensión de lectura de van Dijk y Kintsch (van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1998) postula que el proceso de comprensión se produce en ciclos, y los lectores, en forma simultánea, construyen tres niveles de representación durante el proceso: representación superficial, representación del texto base y representación del modelo de situación.

La representación superficial es el nivel de representación más básico de la comprensión. Es un registro breve de los estímulos gráficos exactos, ya sean palabras u oraciones, que se han leído más recientemente (Kintsch, 1998; Parodi, 1999). Su pérdida de la memoria ocurre después de unos pocos segundos (Zwaan, 1996), a menos que se deba memorizar por alguna razón especial o tenga una repercusión muy importante en la representación del significado del texto.

La representación del texto base es una copia semántica equivalente a la estructura superficial del texto y constituye sólo una parte de la representación mental final del proceso de comprensión (Kintsch, 1998). Dado que el texto base conserva el significado del texto, se convierte en una representación un poco más estable, lo que permite la construcción del nivel inmediatamente superior (Mannes y St. George, 1996). Sin embargo, si un lector sólo construye este nivel, la recuperación de la información será difícil o se perderá (Coté y Goldman, 1999). Singer (1982) realizó un estudio sobre el tiempo de retención de las ideas explícitas de los textos leídos en la memoria de los lectores. El autor concluye que los sujetos de su investigación eran capaces de reproducir, en tareas de recuerdo inmediato, el 26% de las ideas de 124 textos y al cabo de 6 semanas sólo podían reproducir el 6%. Hay coincidencia en algunos autores (Kintsch, 1998; Goldman, 1997; Graesser y Tipping, 1998, entre otros) en que la evaluación de la información que está directamente dada en el texto mide sólo texto base. Por ejemplo, las tareas de verificación de oraciones, recuerdo, parafraseo y resumen son reproductoras de la información del texto base, aunque a veces pueden ser buenos indicadores de un modelo de situación o nivel de comprensión bien desarrollado cuando va más allá del texto leído.

El modelo de situación es la representación mental final del proceso de comprensión. Para Kintsch (1998), el modelo de situación es la comprensión propiamente tal. Este nivel de representación refleja la experiencia del lector sobre la situación referida por el texto. Según Díaz y De Vega (2003), el modelo de situación representa patrones reducidos de información particular o singular que el lector construye a partir del texto. Así, se puede decir que un lector ha comprendido un texto cuando es capaz de construir un modelo de situación que le proporcione los indicadores conceptuales y contextuales para reactivar información relevante de la memoria a largo plazo (Maury, Pérez y León, 2002), y al mismo tiempo, le sirva de apoyo a todas sus acciones destinadas al aprendizaje (Kintsch, 1998; van Dijk y Kintsch, 1983). El lector alcanza este nivel de representación porque ha integrado la información del texto con sus conocimientos previos mediante la realización de inferencias. La función del modelo de situación sería sostener las diferentes operaciones cognitivas que el lector necesita para alcanzar la comprensión profunda; en otras palabras, retener la información por períodos largos de tiempo, recuperarla con facilidad, generar nueva información y utilizarla de manera divergente o en situaciones que requieren acciones de resolución de problemas. Según Graesser, Swamer, Baggett y Sell, (1996), el modelo de situación produce una representación más vívida, elaborada y productiva que

la representación mental del texto base. Sin embargo, cuán elaborado sea el modelo mental dependerá de la capacidad de los lectores para realizar inferencias, de sus conocimientos previos, de los propósitos establecidos para la tarea de lectura y el conocimiento que poseen de la estructura de los textos. A continuación se hace una pequeña referencia a esos aspectos.

a) Inferencias

La elaboración de inferencias es parte integral del proceso de comprensión (Parodi, 1999; Cain, Oakhil, Barnes y Breyant, 2001). Las inferencias se pueden definir como procesos constructivos para tratar la información proveniente del texto escrito y de la información almacenada en la memoria de manera permanente o transitoria (Belinchón, Igoa y Rivière, 1998). También se pueden definir como cualquier segmento de información que no está explícitamente señalada en el texto (Mckoon y Ratcliff, 1992). Según León (2003), las inferencias involucradas en la comprensión de textos escritos corresponden a un tipo especial de inferencias denominadas inferencias pragmáticas. Este tipo de inferencias se elaboran rápida y espontáneamente durante el proceso de comprensión, se basan en el conocimiento compartido de los sujetos de una misma cultura y tienen un carácter probabilístico. Existe una variedad de inferencias pragmáticas y diversos criterios para clasificarlas. Sin embargo, hay acuerdo entre los investigadores en que algunas de estas inferencias son responsables de la construcción del texto base, y otras del modelo de situación (Cain et al., 2001).

Para los propósitos de este trabajo, se ha hecho una adaptación de las taxonomías de las inferencias existentes para explicar la comprensión de textos expositivos de causa-efecto. En ese sentido, se ha adoptado una clasificación que especifique las inferencias que construyen el texto base y las que construyen el modelo de situación. El tipo de inferencias que permiten la construcción del texto base comprenden las inferencias puente de tipo causal e inferencias cognitivas. Las inferencias causales se definen como una clase de inferencias puente y tienen la función de unir información en términos de causa-efecto, ya sean hechos, procesos o acontecimientos que aparecen en oraciones adyacentes (Clark y Haviland, 1976). Las inferencias cognitivas (Swinney y Osterhout, 1990) implican el uso de estrategias cognitivas que requieren de conocimiento general para conectar, relacionar, reorganizar u omitir información de partes más extensas del texto o del texto completo para la construcción del significado explícito de éste.

Las inferencias que construyen la representación del modelo de situación son denominadas inferencias elaborativas (Iza y Ezquero, 2000).

Estas inferencias son extratextuales, no determinan el significado explícito, sino que enriquecen la representación del texto, ya sea ampliando o relacionando la información expresamente señalada en el texto con el conocimiento previo del lector. Las inferencias de este tipo se pueden corresponder con lo que Graesser, Swamer, Baggett y Sell (1996) han denominado inferencias basadas en el conocimiento. Las inferencias de este tipo se generan cuando las estructuras de conocimiento, almacenadas en la memoria a largo plazo, son activadas e incorporadas en la representación del significado del texto. Se ha adaptado la clasificación de Trabasso y Magliano (1996) para especificar el tipo de inferencias elaborativas que participan en la construcción del modelo de situación de textos expositivos de causa-efecto. Los autores señalados proponen tres tipos básicos de inferencias: explicativas, predictivas y asociativas. Las inferencias explicativas son inferencias que unen información de tipo causal antecedente, esto es, en ellas se une información que aparece en el texto con información del conocimiento previo del lector. Estas inferencias explican la ocurrencia de algo que no se ha señalado en el texto. Las inferencias predictivas proporcionan información futura o facilitan la revelación de información en función del conocimiento previo del lector y la información explícita contenida en el texto. El lector genera expectativas acerca de los factores causales consecuentes que determinan ciertos efectos. Así, las inferencias explicativas ocurren cuando a partir de los efectos “Y”, señalados en el texto, el lector infiere la causa “X”, mientras que las inferencias predictivas tienen lugar cuando, dadas las causas “X”, el lector infiere el efecto “Y” (León y Pérez, 2003). Las inferencias asociativas proporcionan información sobre propiedades, relaciones y funciones de los objetos, personas o conceptos que no están expresamente señalados en el texto.

b) Conocimiento previo

El conocimiento previo es uno de los factores importantes para la comprensión de textos escritos. Según Kintsch (1998), el conocimiento previo proporciona parte del contexto en que se interpretan los discursos y restringe la construcción de los diversos niveles de representación del texto. Los lectores que poseen conocimiento previo de tipo genérico serían capaces de construir sólo el texto base, mientras que los lectores que poseen conocimiento previo específico sobre el contenido del texto serían capaces de construir el modelo de situación, aunque el texto presente una redacción insuficiente. Sin embargo, es posible encontrar lectores que, teniendo el conocimiento previo que requieren para leer un texto, no logran construir el modelo de situación, ya sea porque no disponen de estrategias de comprensión o no saben cómo

utilizar la información del texto en situaciones nuevas (Cain et al., 2001; Kintsch, 1998).

c) Propósitos de lectura

Los propósitos u objetivos que los lectores tienen para las tareas de lectura también determinan el tipo de representación mental que construyen. Éstos activan el tipo de conocimiento y el tipo de estrategias requeridas para una comprensión determinada (Solé, 1996; Parodi, 1999). Según Goldman (1997), los lectores que tienen objetivos diferentes van a extraer distinta información aunque el contenido del texto permanezca invariable. Del mismo modo, si un lector lee el mismo texto para propósitos diferentes, tendrá diferentes representaciones según cada uno de los propósitos que ha tenido. Es necesario destacar que también influyen en la comprensión los propósitos establecidos por otros, en términos de las instrucciones dadas para una tarea de lectura. Mannes y St. George (1996) hacen notar que las instrucciones dadas antes de leer un texto sirven como propósitos que determinan el nivel de representación que construyen los lectores. Esta afirmación es obtenida de una experiencia realizada con dos grupos de sujetos. A un grupo se le dijo que deberían resumir un texto después que terminaran de leerlo, y al otro grupo se le dijo que deberían leer el texto para adquirir conocimientos. Los sujetos del primer grupo tuvieron una mejor representación del texto base, dado que la tarea de resumen exige recuperación de información de la memoria. Los sujetos del segundo grupo tuvieron un rendimiento bajo en tareas que requerían recuperación del texto base, pero sobresalían en tareas que demandaban la solución de problemas complejos, haciendo uso de los conocimientos adquiridos con la lectura del texto.

d) Estructuras textuales

El conocimiento de las estructuras textuales es el conocimiento que poseen los lectores sobre el modo de organización de los contenidos expresados en un texto. Van Dijk y Kintsch (1983) denominan a las estructuras textuales superestructuras y las definen como una unidad esquemática abstracta que establece el orden global de las diferentes partes de un texto. Cuando los lectores se enfrentan a un texto escrito usan este conocimiento para analizar e interpretar la información que extraen de la página impresa.

Según Sánchez (1998), la clasificación más común de las estructuras textuales distingue los textos narrativos y los textos expositivos. Los textos expositivos son un tipo de estructura textual que tiene como propósito exponer un conjunto organizado de observaciones y

conocimientos. Se identifican cinco formas básicas de organización de los contenidos del texto expositivo: problema/solución, comparación/contraste, descripción, secuencialidad y causalidad. La estructura problema/solución expone un problema al que trata de dar una o varias soluciones. La estructura comparación/contraste corresponde al texto que compara dos o más entidades especificando sus semejanzas y/o diferencias. La estructura de descripción presenta una entidad o fenómeno, y expone sus rasgos o características. La estructura de secuencialidad describe eventos vinculados temporalmente o a través de vínculos de simultaneidad. La estructura de causalidad plantea las causas y/o las consecuencias de un hecho o fenómeno.

B. Comprensión de lectura y aprendizaje

La comprensión de textos escritos es una actividad cognitiva que implica el aprendizaje de nuevos conocimientos. El aprendizaje de nuevos conocimientos ocurre cuando el sujeto se centra en el significado del nuevo material y lo relaciona con sus conocimientos previos.

Un mayor procesamiento del significado del texto establece las conexiones, en la memoria semántica, de la nueva información. Estas conexiones permiten rellenar vacíos contextuales, organizar nuevos enlaces e incorporarlos al conocimiento ya existente. El aprendizaje que ocurre a partir de los textos escritos está relacionado con dos aspectos clave del proceso de comprensión de lectura destacados por Kintsch (Kintsch, 1994; 1998). Estos aspectos clave son la comprensión y la memorización. El autor identifica la representación del modelo de situación con la comprensión propiamente tal, mientras que la representación del texto base la identifica con la memorización.

Entender la relación entre comprensión-memorización y niveles de representación del texto implica considerar las funciones que cumplen los tres niveles de representación del texto en los procesos de memorización y comprensión. A nivel de la representación superficial se ejecutan los procesos encargados de la identificación de palabras, para luego procesar el significado del texto. Este nivel de procesamiento no tendría efectos ni en la memorización ni en la comprensión. A nivel de la representación del texto base se desarrollan los procesos encargados de representar el significado de lo leído, lo que se relaciona con la memorización o la capacidad del lector para reproducir las ideas explícitamente señaladas. En el nivel de representación del modelo de situación se ponen en juego los procesos encargados de conectar el significado explícito del texto con el conocimiento previo del lector. Mientras más conexiones se establezcan, más elaborada y compleja será la construcción del modelo de situación (van Dijk y Kintsch, 1983). De

ese modo, la retención de la información o del nuevo conocimiento se favorece, produciendo aprendizajes significativos. Esto permite que el lector recupere la información fácilmente y la pueda utilizar en contextos nuevos, en la resolución de problemas o en tareas de aprendizajes que requieran esos conocimientos (Coté y Goldman, 1999).

2. METODOLOGÍA

I. Muestra

La muestra está compuesta por 60 niños y niñas de octavo año de Educación Básica, de edades comprendidas entre 13 y 14 años. Los alumnos pertenecen a colegios municipales y subvencionados de las ciudades de La Serena y Valparaíso.

II. Instrumento de evaluación

a) *Objetivo de la Prueba de Comprensión de Lectura*

- Evaluar y caracterizar la construcción del modelo de situación de textos expositivos de causa-efecto en alumnos de 8º año básico.

b) *Características del texto*

El texto de la Prueba de Comprensión de Lectura es un texto de tipo expositivo de causa y efecto. Esta elección se debe a dos razones fundamentales. En primer lugar, se sostiene que la causalidad es un principio primario de organización del conocimiento humano, y al mismo tiempo es usada para interpretar la realidad, tanto en contextos científicos como en la vida diaria. En segundo lugar, los textos escritos del área de las ciencias presentan una estructura que organiza los contenidos en explicaciones causales.

El texto de la Prueba trata el tema de la contaminación del agua. Está organizado en cinco párrafos. La información se presenta señalando, en primer lugar, las causas y, finalmente, la consecuencia. En cada uno de los párrafos 1 al 4 se menciona una causa, y el párrafo 5 contiene la consecuencia.

La idea principal aparece explícitamente señalada en la primera oración de cada párrafo, seguida de las oraciones que contienen los detalles que la apoyan.

El título del texto se presenta en forma imprecisa mediante una pregunta, ¿Qué agua?, a objeto de que los alumnos no lo empleen

como clave para el reconocimiento inmediato del significado, y usen la instrucción de inicio de la tarea de comprensión como propósito orientado hacia el logro del modelo de situación. La instrucción dada para responder a las preguntas de comprensión reitera el objetivo de la instrucción inicial.

c) *Técnica de evaluación de la comprensión de lectura*

Las preguntas de la prueba de comprensión de lectura se formulan siguiendo el método de pregunta de respuesta corta (Alderson, 2000). Este método consiste en una técnica de evaluación semiobjetiva que requiere la elaboración de una respuesta breve. La construcción de la respuesta reflejaría en mejor forma la comprensión que tienen los alumnos, ya que deben activar procesos mentales de tipo inferencial para relacionar la información explícita del texto con su conocimiento previo.

d) *Subtest de la prueba*

La prueba consta de dos subtest: Subtest Texto Base y Subtest Modelo de Situación. El Subtest Texto Base evalúa la habilidad de los alumnos para comprender las ideas expresamente señaladas en el texto. Contiene preguntas inferenciales puente de tipo causal y preguntas inferenciales cognitivas. El Subtest Modelo de Situación evalúa la habilidad de los alumnos para relacionar las ideas del texto con su conocimiento previo o elaborar nuevas ideas a partir del texto leído. Contiene preguntas inferenciales explicativas, preguntas inferenciales predictivas y preguntas inferenciales asociativas.

e) *Criterios de evaluación y asignación de puntaje*

Se elaboró una rúbrica para evaluar cada una de las preguntas. Ahí se especifican las respuestas esperadas tomando en cuenta tres criterios: respuesta correcta, respuesta aceptable y respuesta incorrecta. Las respuestas se corrigen según las inferencias generadas, las que se evidencian en la información que expresan los alumnos. Se asignan 2 puntos a la respuesta correcta, 1 punto a la respuesta aceptable y 0 punto a la respuesta incorrecta.

f) *Tipo de administración*

La Prueba de Comprensión de Lectura es de administración colectiva.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El cuadro N° 1 muestra el porcentaje de logro alcanzado por los alumnos de 8° año básico en cada uno de los subtest de la prueba. En el Subtest texto base, los alumnos obtienen un porcentaje de logro de 58,37% y en el Subtest Modelo de Situación, un porcentaje de logro de 25,16%.

CUADRO N° 1
Porcentaje de logro alcanzado

Subtest Texto Base	Subtest Modelo de Situación
58,37%	25,16%

El cuadro N° 2 presenta el porcentaje de logro en el Subtest Texto Base. Este Subtest contiene preguntas inferenciales puente de tipo causal y preguntas inferenciales cognitivas. El porcentaje de logro de los alumnos de 8° año básico para las inferencias puente de tipo causal alcanza al 62,2%. Esto indica que el 62,2% de los alumnos son capaces de unir, en términos causales, información que aparece explícitamente señalada en dos oraciones adyacentes. El porcentaje de logro para las inferencias cognitivas alcanza al 56,4%. Esto indica que ese porcentaje de alumnos pueden integrar información que aparece en dos o más párrafos y en el texto completo, al mismo tiempo indicaría que los alumnos pueden indagar varias partes del texto para encontrar la respuesta y responder a las preguntas formuladas; además se puede señalar que este porcentaje de alumnos haría uso de estrategias o macroestrategias (van Dijk y Kintsch, 1983) para extraer las ideas del texto y relacionarlas entre sí.

CUADRO N° 2
Subtest Texto Base

Inferencias causales	Inferencias cognitivas
62,2%	56,4%

El cuadro N° 3 presenta el porcentaje de logro en el Subtest Modelo de Situación. El Subtest Modelo de Situación contiene preguntas inferenciales predictivas, preguntas inferenciales asociativas y preguntas

inferenciales explicativas. El porcentaje de logro para las inferencias predictivas alcanza el 35,6%. Esto indica que ese porcentaje de alumnos puede identificar las causas señaladas en el texto para determinar o deducir consecuencias de situaciones hipotéticas no señaladas en el texto. El porcentaje de logro para las inferencias asociativas es de 44,33%. Esto muestra que el 44,33% de los alumnos evaluados son capaces de usar la información explícita para dar respuesta a preguntas que implican situaciones similares a las mencionadas en el texto. El porcentaje de logro de las inferencias explicativas es 21,16%. El 26,16% de los alumnos puede hacer uso de información que contiene antecedentes causales para explicar determinadas situaciones no mencionadas en el texto.

Al hacer un análisis cualitativo de las respuestas emitidas, se puede observar que muchas respuestas están basadas en los conocimientos que los alumnos tienen sobre el tema que trata el texto y no consideran la información contenida en el texto para responder a lo que se pregunta. Esto podría explicarse por dificultades para extraer las ideas principales o por faltas de estrategias de comprensión para relacionar ambos tipos de información. En otras respuestas se aprecia una tendencia a repetir la información literal sin establecer el nexo con el conocimiento previo sobre el tema. Según Coté y Goldman (1999), cuando los lectores construyen sólo el texto base, éste tiende a almacenarse en forma encapsulada en la memoria episódica, lo que haría imposible usarlo en nuevas situaciones. Otra dificultad para el acceso a la comprensión profunda puede ser una falta de conocimiento de las estructuras textuales, lo que se debería a experiencias insuficientes en lectura de textos expositivos o al uso de textos escolares con problemas importantes en la estructura organizativa y superficial.

CUADRO N° 3
Subtest Modelo de Situación

Inferencias predictivas	Inferencias asociativas	Inferencias explicativas
35,6%	44,33%	21,16%

Si bien toda la prueba resultó de una dificultad moderada, es claro a la luz de los resultados que para los sujetos fue más fácil dar cuenta del texto base y realizar las inferencias relacionadas con él que referirse al modelo de situación y resolver las inferencias relacionadas con él.

4. CONCLUSIONES

La primera conclusión que emana de estos resultados parece indicar que los niños de octavo año básico no logran una comprensión acabada de los textos que leen, ya que no son capaces de dar cuenta del modelo de situación del mismo. Esto implica que –a pesar de que los alumnos son capaces de manejar información obtenida de la lectura– en la mayoría de los casos no son capaces de construir una representación mental personal de lo leído. Si logran construir esa representación podrían ponerla en relación con otros eventos, contenidos o experiencias, en especial las de tipo formal vivenciadas en los ámbitos escolares.

La lectura que poseen los alumnos de este estudio todavía no es una lectura eferente (Rosenblatt, 1994). No son capaces de utilizar la lectura como una herramienta eficaz que les permita obtener información acerca de la realidad de manera vicaria o hacer uso de la lectura como una fuente de aprendizaje. En los ámbitos escolares, académicos y profesionales la lectura cumple un rol instrumental básico en esta época de saturación informativa y de incremento constante de todas las áreas del saber.

Al hacer un análisis cualitativo de las respuestas emitidas, se puede observar que muchas están basadas en los conocimientos que los alumnos tienen sobre el tema que trata el texto y no consideran la información contenida en el mismo para responder a lo que se pregunta. Esto podría explicarse por dificultades para extraer las ideas principales o por falta de estrategias de comprensión para relacionar ambos tipos de información. En otras respuestas se aprecia una tendencia a repetir la información literal sin establecer el nexo con el conocimiento previo sobre el tema. Según Coté y Goldman (1999), cuando los lectores construyen sólo el texto base, éste tiende a almacenarse en forma encapsulada en la memoria episódica, lo que haría imposible usarlo en nuevas situaciones.

5. PROYECCIONES

- 1) Aplicar la prueba de Comprensión de Lectura a una muestra más amplia para evaluar sus características psicométricas.
- 2) Observar cómo esta habilidad de realizar una lectura inferencial está relacionada con la capacidad de comprender implícitos en la comprensión oral.
- 3) Observar si la habilidad para realizar una lectura inferencial se relaciona con la habilidad para producir textos escritos de tipo expositivo.

- 4) Proponer una pedagogía de la comprensión de lectura que permita desarrollar la habilidad de los niños de 13 y 14 años de elaborar no sólo el texto base, sino también el modelo de situación de los textos que leen.
- 5) Estudiar y proponer una pedagogía de la comprensión de lectura que favorezca el aprendizaje de los contenidos escolares y promueva competencias de autoaprendizaje.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, J. Charles. *Assessing Reading*. New York: Cambridge University Press, 2000.
- BELINCHÓN, Mercedes, José Manuel IGOA, y Ángel RIVIÈRE. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Valladolid: Trotta, 1992.
- CAIN, Kate, Jane V. OAKHIL, Marcia A. BARNES y Peter E. BRYANT. "Comprehension skill, inference-making ability, and relation to knowledge". *Memory & Cognition*. 29. (2001): 850-859.
- CLARK, Herbert H., y Susan E. HAVILAND. "Comprehension and the given-new contract". En Roy O. FREEDLE (Ed.). *Discourse Production and Comprehension*. pp. 1-40 Hillside NJ: Lawrence ERLBAUM Associates, 1977.
- COTÉ, Nathalie, y Susan R. GOLDMAN. "Building representations of informational text: Evidence from children's think-aloud protocols". En Herre van Oostendorp y Susan Goldman (Eds.). *The construction of mental representations during reading*. pp 169-193. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999.
- DÍAZ, José Miguel, y Manuel DE VEGA. "Modelos de situación e inferencias en la comprensión de textos". En José Antonio León (Coord.). *Conocimiento y Discurso claves para inferir y comprender*, pp. 139-152. Madrid: Pirámide, 2003.
- GOLDMAN, Susan R. "Learning from de text: Reflections on the past and suggestions for the future". *Discourse Processes*. 23. (1997): 357-398.
- GRAESSER, Arthur C., Shane S. SWAMER, William B. BAGGETT y Marie A. SELL. "New models of deep comprehension". En Bruce K. BRITTON y Arthur C. GRAESSER (Eds.) *Models of Understanding Text*. pp. 1-31. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996.
- GRAESSER, Arthur, y Pam TIPPING. "Understanding texts". In W. Bechtel and G. Graham (Eds.), *A companion to cognitive science*, pp. 324-330. Oxford: Blackwell, 1998.
- IZA, Mauricio, y Jesús EZQUERO. "Elaborative Inferences". *Anales de Psicología*. 16: (2000): 227-249.
- KINTSCH, Walter. "Text comprehension, memory, and learning". *American Psychologist*. 94: (1994): 294-303.
- . *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- LEÓN, José A. "Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito". En José Antonio León (Coord.). *Conocimiento y Discurso claves para inferir y comprender*, pp. 23-43. Madrid: Pirámide, 2003.

- LEÓN, José A. y PÉREZ, Olga. "Taxonomías y tipos de inferencias". En José Antonio León (Coord.). *Conocimiento y Discurso claves para inferir y comprender*, pp. 45-66. Madrid: Pirámide, 2003.
- MANNES, Suzanne y Marie ST. GEORGE. "Effects of prior knowledge on text comprehension: a simple modeling approach". En Bruce K. Britton, y Arthur C. Graesser (Eds.). *Models of Understanding Text*, pp. 115-139. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996.
- MAURY, Pascale, Olga PÉREZ y José A. LEÓN. "Predictive inferences in scientific and technological contexts". En José OTERO, José A. LEÓN, y Arthur C. GRAESSER (Eds.). *The psychology of science text comprehension*, pp. 199-221. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.
- MCKOON, Gail y Roger RATCLIFF. "Inference During Reading". *Psychological Review*. 99. (1992): 440-466.
- PARODI, Giovanni. *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, 1999.
- ROSENBLATT, Louise. "The Transactional Theory of Reading and Writing", En Robert B. Rudell, Martha Rapp Rudell, y Harry Singer (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*, pp. 1057-1092. Delaware: International Reading Association, 1994.
- SÁNCHEZ, Emilio. *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé, 1998.
- SINGER, Murray. "Comparing memory for natural and laboratory reading". *Journal of Experimental Psychology*. 111. (1982): 331-347.
- SOLÉ, Isabel. *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó, 1996.
- SWINNEY, David A. y Lee OSTERHOUT. "Inference generation during auditory language comprehension". En Arthur C. GRAESSER, y Gordon H. BOWER (Eds.). *Inferences and Text Comprehension*, pp. 17-33. San Diego, CA: Academic Press, 1990.
- TRABASSO, Thomas, y Joseph P. MAGLIANO. "Conscious understanding during text comprehension". *Discourse Processes*. 21. (1996): 255-287.
- VAN DIJK, Teun, y Walter Kintsch. *Strategic discourse comprehension*. New York: Academia Press, 1983.
- ZWAAN, Rolf A. "Toward a model of literary comprehension". En Bruce K. BRITTON y Arthur C. GRAESSER (Eds.). *Models of Understanding Text*, pp. 241-255. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996.