

# Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar

*An approach to the inferential comprehension of narrative texts in preschool children*

CLAUDIA PATRICIA DUQUE-ARISTIZÁBAL\*  
ÁNGELA VICTORIA VERA-MÁRQUEZ

Grupo EDAFCO —Educación, Afecto y Cognición—  
Universidad de Ibagué, Colombia

---

## Resumen

Se realizó un estudio exploratorio que buscó tipificar las inferencias que elaboran los niños de transición, en Ibagué, sobre un texto narrativo a partir de una tarea de comprensión textual. La investigación se enmarca en la psicología evolutiva, cognitiva y cultural. Participaron seis grupos de transición y un total de 96 niños. A las docentes participantes se les propuso, en su grupo de transición, la lectura de un mismo cuento y trabajarlo durante tres sesiones en la misma semana para posibilitar la comprensión por parte de los niños. Para evaluar el funcionamiento inferencial que hacían los niños del texto, se utilizó un cuestionario y el análisis de contenido para procesar los datos. Se encontró que el tipo de inferencia que más realizan los niños es la referencial; le sigue con frecuencia media la instrumental, la predictiva y la de reacción emocional; las de menor frecuencia fueron la temática y la de antecedente causal. Sin embargo, se encontró que la comprensión inferencial es pobre en los niños de la muestra.

**Palabras clave:** comprensión textual, inferencias, preescolar, textos narrativos.

## Abstract

This paper presents an exploratory study conducted in Ibagué, and whose main purpose was to determine the inferences that pre-schoolers made about a specific narrative text. It was based on recent findings of developmental, cognitive and cultural psychology, and gathered data from 96 preschool children in six groups. The teachers participated reading the same short story for three sessions in one week, in order to enhance the students' comprehension. A questionnaire was used to assess the inferential function around the narrative text, as well as a content analysis to process the data. The results showed that the main kind of inferences that children made was the referential, followed by the instrumental and predictive inferences and the inferences about emotional reactions; the least frequent were the thematic inferences and those about a causal antecedent. However, the findings showed that inferential comprehension is very poor in the preschool children of the sample.

**Keywords:** inferences, narrative texts, preschool, textual comprehension.

---

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA  
RECIBIDO: 7 DE FEBRERO DEL 2010 - ACEPTADO: 31 DE MAYO DEL 2010

\* Correspondencia: cladunque@yahoo.com

Desde 1970, el interés por el aprendizaje de la conducta ha dado un viraje hacia el aprendizaje del conocimiento, pasando de concepciones tradicionales centradas en la memorización a concepciones que surgieron como crítica a esta, tales como la teoría sociocultural y la teoría de la cognición situada (Duque, 2006). Estos cambios mundiales en concepciones y metodologías sobre enseñanza y aprendizaje inevitablemente han influido en las nuevas miradas sobre la lectura y la forma de evaluar la comprensión lectora.

Si bien, desde las políticas educativas en Colombia, se considera que el niño debe empezar a leer y escribir como decodificación y codificación al ingresar al primer grado de básica primaria, al tener en cuenta las propuestas contemporáneas sobre lectura, se admite que los años anteriores a la escolarización y el preescolar determinan parcialmente el éxito en la lectura como búsqueda del sentido del texto, siendo esta la concepción de lectura que es más aceptada en la actualidad (Alcaldía Mayor de Bogotá [AMB] y Secretaría de Educación [SE], 2004; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998).

En 1998 se inició en Bogotá el proceso de evaluación de competencias en educación básica primaria y secundaria en diferentes áreas, siendo una de ellas la del lenguaje. Se incluyó en la evaluación el grado transición por ser el único grado obligatorio de preescolar. El documento de los estándares curriculares del MEN especifica que los estudiantes de transición en el área de lengua castellana deben comprender los textos que les narran y relacionarlos con su entorno (AMB & SE, 2004, MEN, 1998). Cuando se habla de comprensión, se parte de que existen tres niveles de comprensión textual; el primer nivel es el literal, el segundo nivel es el inferencial y el tercero es el crítico textual (Jurado, Bustamante & Pérez, 1998).

En general, en las pruebas que se han aplicado para valorar la comprensión textual en el

área de lenguaje en Colombia (AMB & SE, 2004; Rodríguez, Jurado, Rodríguez & Castillo, 2006; MEN, 1998) en preescolar, primaria y bachillerato, se encuentra que los estudiantes “saben leer en el nivel literal, pero siguen mostrando dificultades para leer inferencialmente y para establecer convergencias semánticas entre distintos textos —lectura crítica e intertextual—” (Rodríguez et al., 2006, p. 30).

Actualmente la psicología se interesa en estudiar los funcionamientos cognitivos de alta exigencia involucrados en la comprensión textual, tales como las inferencias; más aún, en indagar cómo los procesos implicados en la lectura se presentan en los niños preescolares. El interés por esta población se debe a los hallazgos de algunas investigaciones sobre el papel decisivo que tienen en la vida de un individuo sus primeras experiencias lectoras con respecto a su posterior forma de asumir la lectura, y al hecho de que, aunque elaborar inferencias es algo que los niños pueden hacer desde temprana edad, (Espéret & Fayol, 1997; Jiménez & Marmolejo, 2007; Ordoñez & Bustamante, 2000; Puche, 2003, citada por Orozco, Puche, Millán & Rojas, 2004) esto puede potencializarse si los adultos mediadores hacen uso de estrategias adecuadas para ello (Adams, 1990; Bobbitt, 2001; Goodman, 1991; Saracho, 2002; Stahl & Yaden, 2004; Teberosky & Tolchinsky, 1998).

Este interés, relativamente reciente, por la comprensión inferencial en primeros lectores se debe a la toma de conciencia de que la lectura comprensiva facilita la adquisición de competencias para desenvolverse en la vida y en diversas áreas del conocimiento, además del área del lenguaje (Scardamalia & Bereiter, 1992). Asimismo, estudios como los de Bravo-Valdivieso, Villalón y Orellana (2004, 2006) indican que existe una persistencia en el nivel de rendimiento lector desde preescolar hasta tercer grado de primaria.

### ***Lectura y textos narrativos***

Respecto a las formas de asumir la lectura, es importante tener en cuenta que existen, de acuerdo con Dubois (1987), tres grandes aproximaciones: la primera es la lectura como decodificación; la segunda, como proceso interactivo, y la tercera, como proceso transaccional. La primera de estas se relaciona con una concepción del aprendiz como imitador, siendo esta uno de los modelos de la mente de los aprendices que, según Bruner (1997), ha dominado en nuestros tiempos. Desde allí se asume la lectura como decodificación y la relación del docente con el niño es unidireccional; por lo que el tipo de comprensión que interesaría aquí principalmente sería la literal.

Las últimas dos concepciones: la lectura como proceso interactivo y como proceso transaccional, corresponden a posturas contemporáneas. La lectura como proceso interactivo es representativa del modelo psicolingüístico y de la teoría del esquema; se considera que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje, y que el sentido del texto está en la mente del autor, y en la del lector cuando este reconstruye el texto en forma significativa para él (Dubois, 1987).

La última concepción, la lectura como proceso transaccional, proviene de la teoría literaria; a partir de esta postura, la lectura es un suceso particular en el tiempo, que reúne un lector y un texto particulares en circunstancias también particulares (Dubois, 1987; Eco, 1996). Estas dos concepciones de lectura apuntarían principalmente a una comprensión inferencial de los textos.

Una de las implicaciones de asumir una concepción específica de lectura y de comprensión textual tiene que ver con los textos iniciales que se le deben proporcionar al niño. Precisamente dentro de las prácticas universalmente reconocidas en la enseñanza de la lectura en preescolar se encuentra la lectura de cuentos, pero, además, desde la práctica textual, se asume que estos deben ser textos narrativos

expertos (Correa, Orozco & Conde, 1999). Los investigadores de diferentes posiciones conceptuales tienen pocos desacuerdos acerca de la importancia de la lectura de cuentos para el desarrollo cognitivo del niño, por la comprensión temprana que ellos logran de estos y la importancia de que las primeras experiencias con la lectura sean agradables (Bruner, 1995; Saracho, 2002; Moschovaki & Meadows, 2005; Van Lizandoorn & Pellegrini, 1995, citado por Flórez, Restrepo & Schwanenflugel, 2009).

### ***Comprensión inferencial de textos narrativos***

Las diferentes concepciones de lectura llevan a una posición sobre la comprensión de textos, ya sea como repetición de lo leído literalmente (pues se asume que el texto tiene sentido por sí mismo) o como búsqueda del sentido (ya que el sentido se da a partir de las transacciones entre lector y texto). Desde esta última perspectiva, la comprensión posee una naturaleza constructivista, ya que el lector, cuando tiene esa interacción bidireccional con el texto, elabora un modelo mental que permite darle significados personales a la lectura (Jouini & Saud, 2005). Por ello se afirma que comprender es inferir y que inferir es construir un modelo de la situación real o ficticia a la que el texto remite, más allá del texto mismo (Jiménez & Marmolejo, 2007; Orozco, 2003; Sundermeier, Van den Broek & Zwaan, 2005).

Las inferencias son definidas como representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto, a partir de las aplicaciones de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje (Belinchón, Riviére & Igoa, 2000; Duque, 2008; Gutiérrez-Calvo, 1999). Se requiere que el lector realice un procesamiento a partir tanto de los contenidos proposicionales subyacentes en el texto como de sus conocimientos anteriores al respecto, y que, además, sea capaz de integrar dicha información en unidades de sentido global (Ataíde & Borges, 2004; Belinchón et al., 2000;

De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo & Alonso-Quecuty, 1990; Escudero & León, 2007; Ezquerro & Iza, 2000; Graesser & Wiemer-Hastings, 1999; León, 2001; Valles, 2005; Zwaan, 1999).

Desde la perspectiva constructivista se asume que, cuando leemos un texto narrativo, construimos potencialmente varios tipos de inferencias basadas en el conocimiento durante la comprensión del contenido. De este modo, las inferencias que se realizan durante el proceso de comprensión incluirían, por un lado, las que establecen la coherencia local, como las inferencias *referenciales* y los *antecedentes causales*, y, por otro, las que aseguran la coherencia global, como las inferencias que proporcionan la *meta superordinada*, las inferencias *temáticas* o aquellas que ayudan a configurar la *reacción emocional del personaje*. Por su parte, entre las inferencias que se generan con posterioridad a la lectura se encuentran las *consecuentes causales*, las *pragmáticas*, las *instrumentales* y las *predictivas*. Estas inferencias ofrecen una información complementaria y precisa a lo ya leído y comprendido (Graesser, Bertus & Magliano, 1995; Graesser & Zwaan, 1999; Jouini & Saud, 2005; León, 2001; Orozco, 2003; Orozco et al., 2004).

### ***Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores***

La posibilidad de elaborar inferencias es algo que los niños pueden hacer desde muy temprana edad, y para apoyar esto se han llevado a cabo diversas investigaciones. Teniendo en cuenta el interés de este estudio, se revisaron dos grupos de artículos. Un primer grupo, sobre la comprensión inferencial de textos narrativos a nivel mundial; y un segundo grupo, los estudios llevados a cabo en Colombia. Se revisaron estudios en los que la muestra fueran primeros lectores, especialmente en el rango de edad de los 3,6 a los 6 años.

Con relación al primer grupo, se encontraron los artículos de Espéret y Fayol (1997); Perrusi y Galvao (1998); González (2005) y

Moschovaki y Meadows (2005). El artículo teórico de Espéret y Fayol (1997) aporta evidencia empírica de que la comprensión textual no está supeditada a la decodificación; lo anterior implica que un niño que decodifique necesariamente no presenta una comprensión, y un niño que no lo haga podría establecer relaciones conceptuales a nivel semántico y pragmático que le permitan lograr una coherencia global del texto haciendo uso fundamentalmente de funcionamientos inferenciales.

La investigación de Perrusi y Galvao (1998) buscó evaluar los aspectos cognitivos y lingüísticos por medio de dos tareas: una, la reproducción de la historia, y la otra, la realización de un cuestionario. A los niños se les presentaron ocho preguntas de inferencias con tres opciones de respuesta. Las primeras respuestas fueron incongruentes, sin relación con la historia leída; las segundas fueron generales, manteniendo relación con la historia y las terceras fueron precisas, pues respondieron a lo preguntado. Las preguntas apuntaron a las siguientes inferencias: causales, consecuentes, pragmáticas, metasuperordinadas y referenciales. Los indicadores de este estudio se utilizaron en la presente investigación.

Uno de los principales resultados indica que, a mayor edad, la producción mejoraba. Las respuestas incongruentes fueron más frecuentes en los niños de 4 años que en los de 6 (56% a 24% respectivamente). Lo contrario ocurrió con las preguntas de respuestas precisas (6 años: 59%, y 4 años: 21%). Las respuestas generales de ambos grupos se asemejan. Se encontró que los niños de 4 años tenían menos puntaje en las preguntas inferenciales que los de 6 años, y que a estos últimos se les facilitaba más responder el cuestionario que a los niños de 4, a quienes se les facilitaba la reproducción (renarración) de textos.

Por otro lado, González (2005), en su investigación, pretendía responder a la siguiente pregunta: ¿qué relación tienen las estrategias empleadas por las maestras para trabajar un

texto con los niños y la elaboración de inferencias por parte de estos? En el estudio, la muestra estuvo integrada por 18 niños entre 5 y 6 años y sus profesoras, organizados en dos grupos. En el grupo A, la docente inducía a cada niño a hacer conexiones lógicas entre varios elementos de la historia a través del uso de continuas revisiones del texto; la docente le daba un gran valor a la captura de los significados centrales del texto. Mientras que, en el grupo B, la docente utilizaba el condicional “que pasaría si” para que cada niño se proyectara sobre el cuento en un ejercicio de imaginación donde las experiencias previas suelen usarse como puntos de referencia. Se encontró que en el grupo A, que estaba más centrado en la comprensión, los niños elaboraron muchas más inferencias que en el grupo B, en el que la comprensión era secundaria y el énfasis estaba en la proyección a partir de la imaginación.

Asimismo, el estudio de Moschovaki y Meadows (2005) pretendía resolver varias preguntas, entre ellas: ¿qué relaciones existen entre el esfuerzo cognitivo de las maestras durante las discusiones grupales alrededor del texto y el esfuerzo cognitivo de los niños para comprender este? En la investigación participaron 20 maestras y sus estudiantes de edades entre 3.5 y 5.5 años. Se encontró que la participación cognitiva de los niños se correlacionó con la de las maestras. En particular, la participación de las maestras del nivel alto de demanda cognitiva (predicciones, análisis, interpretación, clarificación de comentarios, enlace texto-lector) evocaba una demanda cognitiva alta de los niños que, entre otros indicadores, se manifestaba en la elaboración de inferencias. El mismo patrón se repite en las categorías de esfuerzo de demanda cognitiva baja y mediana.

Finalmente, pasando a las investigaciones llevadas a cabo en Colombia, Orozco et al. (2004) encontraron, en estudios realizados en la Universidad del Valle con niños videntes e invidentes, que desde los tres años y medio, pero sobre todo desde los cuatro años, el

funcionamiento inferencial al enfrentarse a los textos parece formar parte de la actividad mental del niño. En este estudio, Orozco expone que la elaboración de inferencias sobre textos entre niños videntes e invidentes no muestra mayores diferencias; en edades entre 4.8 a 7.5, el porcentaje de habilidades inferenciales puente apenas alcanza el 15% tanto en niños y niñas invidentes y videntes, y las elaborativas, un 15% en niños videntes y 7.7% en los invidentes.

De acuerdo con Ordoñez y Bustamante (2000) y con Jiménez y Marmolejo (2007), los niños menores de 6 años tienen una gran competencia para elaborar inferencias en el ámbito socioafectivo, específicamente las inferencias sobre reacciones emocionales de los personajes. El estudio de Jiménez y Marmolejo (2007) tuvo como objetivo identificar los procesos inferenciales que realizan los niños de tres y cuatro años de edad al comprender los estados emocionales que portan los personajes de un texto narrativo. Los hallazgos indican que los niños identifican las reacciones emocionales de los personajes usando, de manera selectiva, inferencias basadas en la explicación, y que existe un nivel evolutivo en la comprensión de emociones y el desarrollo de las inferencias.

Tal como se ve a partir de los estudios anteriormente citados, existen investigaciones a nivel mundial y nacional que evalúan la comprensión inferencial sobre textos narrativos en primeros lectores, pero en Colombia ningún estudio ha explorado la comprensión inferencial a partir de preguntas que apunten a la mayoría de inferencias propuestas desde la tipología de la perspectiva constructivista de la comprensión textual (Jiménez & Marmolejo, 2007; Orozco et al., 2004). En la ciudad de Ibagué, particularmente, hay ausencia de estudios publicados al respecto.

Elaborar inferencias es algo que los niños pueden hacer desde temprana edad, por lo tanto, explorar estas permitirá avanzar en la comprensión del funcionamiento cognitivo de los primeros lectores. Por ello, la pregunta que guía

la presente investigación es: ¿cuáles son los tipos de inferencias que elaboran los niños de transición sobre un texto narrativo a partir de una tarea de comprensión textual?

Los resultados de este estudio generan aportes en dos direcciones: en primer lugar, este proporciona información que contribuye al conocimiento de la comprensión textual en niños de preescolar, ya que permite identificar las inferencias más frecuentes sobre un texto narrativo en esta población, y, en segundo lugar, enriquece las investigaciones hechas en este campo en Colombia y las inicia en Ibagué. Esto podría aportar a la generación de propuestas que incidan en las prácticas educativas relacionadas con la comprensión textual, ya que, tal como lo afirman autores como Mateos (1991) y Salataci y Akyel (2002), las estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora pueden ser enseñadas de manera explícita.

## Método

### *Participantes*

En la investigación participaron 96 niños de 6 instituciones educativas de Ibagué (Colombia): tres privadas y tres públicas, elegidas por muestreo intencional con una muestra representativa de sus grados de transición. Las profesoras y sus estudiantes residen en Ibagué; ellas son licenciadas en preescolar. Los niños presentaban un promedio de edad de 5 años y 6 meses; el nivel de escolaridad era transición; el total de niñas fue 60, y de niños, 36; a cinco de estas instituciones asisten niños de estratos 1, 2 y 3, y a una de ellas, niños de estrato 4. Además, se seleccionaron en cada grado, de manera aleatoria, un número de niños quienes respondieron a la tarea de comprensión. El tipo de muestreo que se utilizó fue el muestreo aleatorio simple.

### *Instrumentos*

Uno de los materiales utilizados en este estudio fue el texto narrativo *Niña bonita* de Ana

María Machado. Este texto se seleccionó por las siguientes razones: pertenece a literatura experta; la autora es venezolana, por lo tanto, el cuento es de literatura latinoamericana, lo cual hace que el contenido y vocabulario del mismo sea más cercano y significativo para niños colombianos; el texto era poco conocido, lo cual evitó que algunos docentes lo hubieran trabajado antes con los niños y las niñas. Además de lo anterior, el vocabulario del texto narrativo es amplio y rico, y las imágenes son buenas por su tamaño, la calidad del dibujo y sus colores, y aunque no proporcionan información adicional, contribuye en la construcción de inferencias (Glenberg & Langston, 1992).

Otro de los materiales utilizados en la investigación fue un cuestionario para indagar por el funcionamiento inferencial alrededor del texto narrativo trabajado en las clases por la docente y los niños. El cuestionario fue elaborado *ad hoc* para la presente investigación; para ello, los investigadores principales del proyecto diseñaron el cuestionario apoyándose en la literatura revisada sobre comprensión inferencial desde la perspectiva constructivista y en los tipos de preguntas inferenciales que se formularon en algunos estudios que sustentaron la presente investigación (Esperét & Fayol, 1997; Perrusi & Galvao, 1998).

Teniendo en cuenta que el estudio es exploratorio y que la dimensión de interés es una variable nominal, dos expertos, uno externo al grupo de investigación EDAFCO y otro, miembro del grupo, hicieron una adaptación de las propiedades lingüísticas, conceptuales y métricas del texto. Antes de la revisión de los expertos, algunos miembros del grupo en varias sesiones revisaron el cuestionario. Finalmente, para revisar la pertinencia de las preguntas, se realizó un pilotaje con 20 niños de transición, y se hicieron algunos cambios menores al cuestionario.

El instrumento consta de 11 preguntas que apuntan a la comprensión inferencial de los niños, específicamente, a los siguientes tipos de inferencias: referenciales, instrumentales,

**Tabla 1.** Preguntas del cuestionario sobre comprensión inferencial y categorías conceptuales que las soportan

Tipo de inferencia	Número de preguntas	Preguntas
Referencial	2	1. ¿A quién le arregló la mamá su cabello? 2. ¿Cómo era el cabello de la niña bonita?
Inferencias elaborativas y puente de antecedentes causales	4	3. ¿Por qué la mamá de la niña bonita le dice al conejo blanco que no hay ningún secreto para que la niña bonita sea negrita, sino que son los encantos de una abuela negra que ella tenía? 4. ¿Por qué al conejo le dio dolor de estómago? 5. ¿Por qué el conejo cree que la niña bonita tiene el secreto para ser tan negrita? 6. ¿Por qué el conejo quiere ser negrito?
Temática	1	7. ¿Qué aprende el conejo cuando la mamá de la niña bonita dice que ella es negrita por encantos de una abuela negra que ella tenía?
Reacciones emocionales	2	8. ¿Cómo se sintió el conejo cuando se dio cuenta porque la niña bonita era negrita? 9. ¿Cómo se sintió el conejo cuando nada de lo que le decía la niña bonita que servía para volverse negrito lo hacía volver negrito?
Instrumentales	1	10. ¿Qué hizo el conejo para poder tener una hija negrita como la niña bonita?
Predictivas	1	11. ¿Qué le podría suceder al conejo si se comiera una gran cantidad de frijoles negros?
TOTAL	11	

predictivas, reacciones emocionales de los personajes, antecedentes causales (puente y elaborativas) y temáticas, que, como se describió en la introducción, son aquellas inferencias que, según el modelo constructorista, surgen durante el proceso de comprensión de un texto. En la Tabla 1 se presentan las preguntas y las categorías conceptuales que cada una pretendió evaluar.

**Procedimiento**

Inicialmente se realizó un pilotaje en dos instituciones educativas de Ibagué con dos grupos de transición para determinar la pertinencia de los materiales que se iban a utilizar: el cuestionario y el texto narrativo; y además, probar las consignas, las instrucciones y el procedimiento. Este pilotaje permitió delimitar los aspectos metodológicos para así garantizar decisiones adecuadas en el estudio del problema de investigación propuesto.

Posteriormente se estableció contacto con cada colegio y con las docentes, y se les explicó oralmente y por escrito el procedimiento a seguir; por último se les entregó una copia del cuento. En este sentido, se les propuso a las docentes participantes la lectura en su grupo de transición de un mismo cuento y trabajarlo durante tres sesiones en la misma semana para posibilitar la comprensión por parte de los niños, sin darles ningún tipo de lineamiento sobre cómo hacerlo; las sesiones fueron observadas y grabadas en audio. Cada sesión tuvo una duración correspondiente al tiempo académico determinado por la institución educativa para el área de lenguaje (usualmente de 30 a 45 minutos).

Luego se llevó a cabo la aplicación del cuestionario de comprensión textual inferencial. De manera individual, a cada niño se le leyeron las preguntas y se grabó el protocolo verbal para su posterior transcripción literal y análisis.

Finalmente, se realizó la transcripción de los protocolos verbales. Para el manejo de estos datos se empleó el *software* ATLAS.ti Versión: Win 5.0 y los datos se procesaron cualitativamente por medio del análisis de contenido, teniendo en cuenta la dimensión de análisis y sus respectivas categorías. Además, se realizó un análisis cuantitativo de frecuencias de esta misma dimensión.

Para la elaboración del cuestionario y su respectivo análisis, se tuvo en cuenta la dimensión: comprensión inferencial del texto narrativo en los niños, la cual incluye seis categorías; a continuación se presenta la definición de cada una de ellas:

*Inferencias referenciales.* Son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se logran cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto. Estas se consiguen esencialmente por los procedimientos de cohesión: repetición léxica y semántica, sustitución pronominal, sustitución sinonímica, hiperonimia, pronombres gramaticales, elipsis, deixis: personal, espacial y temporal.

*Inferencias de antecedentes causales.* Estas pueden ser causales puente y causales elaborativas. Las *inferencias puente de antecedentes causales* son las que tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes. Las *inferencias elaborativas de antecedentes causales* tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que proviene del conocimiento del lector.

*Inferencias temáticas.* Son las inferencias que permiten la organización de agrupaciones locales de información dentro de otras de alto orden. Por ejemplo, una moraleja, un punto principal o un tema del texto.

*Inferencias sobre reacciones emocionales de los personajes.* Son aquellas inferencias que permiten la adscripción de emociones experimentadas por el agente, y por el lector, en respuesta a una acción, suceso o estado.

*Inferencias instrumentales.* Son aquellas inferencias que permiten la especificación del objeto o recurso utilizado cuando un agente ejecuta una acción intencional

*Inferencias predictivas.* Son aquellas inferencias que permiten hacer conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos, que permiten presuponer otros, sobre lo que viene a continuación; también se realiza una inferencia a partir de la información explícita o implícita disponible en el texto y en sus conocimientos previos.

A su vez, cada una de estas categorías presenta dos indicadores: el niño realiza inferencias incongruentes de “x tipo” (participa con comentarios literales o con inferencias “x tipo” que no tienen relación con la historia leída o con lo que se pregunta), y el niño realiza una inferencia precisa “x tipo” (que corresponde con la historia leída más sus conocimientos). Para definir los indicadores de las inferencias, se evaluaron las respuestas incongruentes y las precisas tomando dos de los indicadores del estudio de Perrusi y Galvao (1998), descrito anteriormente.

Para determinar el porcentaje de inferencias formuladas por cada niño y en cada institución, se tuvo en cuenta una escala con relación al número de inferencias elaboradas y la complejidad de estas. Si el sujeto respondía un 20% de las oportunidades correctamente, su nivel de inferencia era considerado *bajo*; entre el 20% y 40%, *medio bajo*; entre el 40% y 60%, *medio*; entre 60% y 80%, *medio alto*, y si respondía correctamente en más del 80% de las oportunidades, su nivel se consideraba *alto*.

## Resultados

### *Inferencias realizadas sobre el texto narrativo por los niños de preescolar de la ciudad de Ibagué*

En la Tabla 2 se puede apreciar tanto el porcentaje de inferencias realizadas por cada tipo como el total de inferencias. Como se

aprecia en la tabla, los tipos de inferencias que más realizan los niños son las referenciales, única con un nivel medio alto; le siguen en un nivel medio las instrumentales, predictivas y de reacciones emocionales de los personajes, y en un nivel medio bajo y bajo, respectivamente, se encuentran las de antecedente causal, puente y elaborativas, y temáticas.

Teniendo en cuenta el análisis de contenido que se hizo a las respuestas dadas al cuestionario a partir de la dimensión “comprensión inferencial de textos narrativos en los niños” y sus respectivas categorías, se evidenció que 5 de los 9 niños que elaboraron inferencias temáticas también realizaron inferencias de antecedente causal precisas y otros tipos de inferencias de menor complejidad. Tres de los cinco niños tienen 5.4 años; uno, 5.7 años, y el otro, 5.5 años; tres niños pertenecen a instituciones privadas y dos a públicas; tres de ellos son niñas y dos niños. Fueron solo estos cinco niños los que elaboraron la mayoría de los tipos de inferencias (5 de los 6 tipos evaluados) y con un porcentaje alto en cada categoría.

Lo planteado anteriormente se ejemplifica así: el niño 2 de una de las instituciones elaboró: 3 inferencias de antecedente causal, 1 temática, 2 referenciales, 2 de reacción emocional y 1 predictiva; a su vez, el niño 5 de otra institución educativa elaboró: 4 inferencias de

antecedente causal, 1 temática, 2 referenciales, 1 instrumental y 1 predictiva. Estos mismos niños usualmente respondían todas las preguntas formuladas de una categoría o el 75% de estas. Los otros tres casos presentan un comportamiento similar a los ejemplificados. Además, frente a la misma pregunta, estos niños suelen dar respuestas más elaboradas que los otros niños. Más elaboradas implica que tienen mayor riqueza lexical y sintáctica.

Los tipos de respuestas precisas dadas por los niños en general y el grado de elaboración de estas se pueden ejemplificar con las respuestas a las siguientes preguntas (las de mayor elaboración en los ejemplos corresponden a dos de los cinco niños mencionados anteriormente). Se tomarán solo preguntas de tres de los tipos de inferencias: antecedente causal, temáticas y referenciales; las primeras dos, porque son las inferencias centrales para comprender un texto, y las últimas, porque fueron las más frecuentes en la muestra.

Frente a la pregunta: ¿por qué al conejo le dio dolor de estómago?, la cual posibilita una inferencia puente de antecedente causal, diferentes niños respondieron: “porque comió mucha comida”, “por las uvas”, “porque comió muchas uvas negras”, “porque le dieron muchas uvas negras, entonces le dolió el estómago y se la pasó haciendo popó”. Todas estas respuestas se incluyen

**Tabla 2.** Total de inferencias realizadas en la ciudad de Ibagué

Tipo de Inferencia	Preguntas formuladas	Inferencias realizadas	Porcentaje por inferencia (%)	Escala
Referencial	192	140	72.92	Medio alto
Inferencias puente y elaborativas de antecedentes causales	384	92	23.96	Medio bajo
Temática	96	9	9.38	Bajo
Reacciones emocionales	192	86	44.79	Medio
Instrumentales	96	50	52.08	Medio
Predictivas	96	44	45.83	Medio
TOTALES	1056	421	39.87	Medio bajo

como inferencias precisas, ya que corresponden a la historia leída y requieren que el niño tome los elementos explícitos del texto y complete esta información a sus conocimientos; las últimas dos reflejan mayor elaboración. Frente a esta misma pregunta, algunas de las respuestas incongruentes fueron: “porque comió mucho café” y “porque se golpeó duro en el estómago”; la primera tiene relación con la historia leída, pero no corresponde con lo preguntado, y la segunda no tiene relación con la historia leída.

Con relación a las inferencias temáticas, frente a la pregunta: ¿qué aprende el conejo cuando la mamá de la niña bonita dice que ella es negrita por encantos de una abuela negra que ella tenía?, algunos ejemplos de respuestas precisas fueron: “aprende que es mejor preguntarle a los grandes”, “que tiene que conseguirse una coneja negra para poder tener una hija negra”, “aprende que uno se parece a sus familiares” y “que si él quiere tener una hija negrita debe buscar una coneja negra porque él es blanco”. Ejemplos de respuestas incongruentes a la misma pregunta fueron: “aprende a ser supermán”, “aprende las vocales”, “que no salga porque se le cae otro balde de tinta negra”; las primeras dos no tienen relación con la historia leída y la última sí, pero no responde a lo preguntado.

Ejemplos de inferencias referenciales, las más frecuentes en la muestra, se ven frente a la pregunta: ¿cómo era el cabello de la niña bonita? Las respuestas precisas estaban usualmente entre alguna de estas opciones: “crespo y negro”, “oscuro y rizado”, “rizado y negro”; y algunas de las respuestas incongruentes fueron: “a mí” y “a la profe”.

### Discusión

Teniendo en cuenta el propósito del estudio, que fue tipificar las inferencias que elaboran los niños de preescolar (transición) de Ibagué sobre un texto narrativo a partir de una tarea de comprensión textual, se encontró que los niños de la muestra están en capacidad de elaborar

inferencias sobre un texto narrativo aunque dependiendo de la tipología de estas, pues las de menor grado de dificultad, como las referenciales, se les facilitan, mientras que las de mayor complejidad, pero fundamentales en la comprensión global de un texto, como las temáticas y antecedentes causales, se presentan muy poco.

El tipo de inferencias que más realizaron los niños participantes del estudio fueron las referenciales; estas son fáciles de hacer, ya que, de acuerdo con los planteamientos hechos por Duke, Pressley y Hilden (2004), ponen en primera instancia el funcionamiento solo de la memoria a corto plazo y la capacidad de hacer inferencias obvias de acuerdo con la información retenida del texto leído. Además, son necesarias para establecer la coherencia local del mensaje y, dentro de estas, algunas tienen una entidad específica como las anáforas o las pronominales en las que aparecen explícitas dos denominaciones de un mismo elemento, que el lector/oyente ha de identificar como tales (Gutiérrez-Calvo, 1999).

Las inferencias referenciales, por ser de información local y hacerse durante la lectura del texto, requieren que, previamente a la formulación de la pregunta, el investigador lea el o los párrafos (máximo dos) que tienen la información explícita que permitirá hacer la inferencia. En el estudio realizado se evidenció que este tipo de inferencias no generaba mayores diferencias en el sentido de la respuesta (se usan palabras sinónimas que se refieren a lo mismo) ni en el grado de elaboración de estas.

Precisamente estas inferencias, por sus mismas características, son de fácil deducción, pueden ser logradas a través de un modelo mental compatible con el discurso del autor del texto, y pasan a formar parte de la representación del mensaje junto con la información explícita (Espéret & Fayol, 1997; Fincher-Kiefer, 1995, 1996, citado por Gutiérrez-Calvo, 1999). Además, si el texto desarrolla un tema de dominio general y es apropiado en cuanto contexto e información de acuerdo con la edad y desarrollo del infante,

tal como sucede en esta investigación, este tipo de inferencias resultan muy sencillas para los niños. También, teniendo en cuenta las características del texto, este tipo de inferencias son más fáciles de hacer si hay menor cantidad de información intermedia en el texto entre las dos partes a conectar (párrafos) (Gutiérrez-Calvo, 1999), es decir, si el o los dos párrafos que se van a tener en cuenta para formular la pregunta están contiguos y son cortos.

Respecto a las inferencias predictivas, que se presentan en un nivel medio en los niños del estudio, en los resultados de muchas investigaciones empíricas se ha encontrado que los textos narrativos se caracterizan por generar un número significativamente mayor de estas inferencias en comparación con el resto de los textos (González, 2005). Tanto estas inferencias como las instrumentales, que también se presentaron en un nivel medio en los niños, como corresponden a aquellas que se formulan con posterioridad a la lectura, no contribuyen a dar coherencia al texto ni aportan explicaciones causales de la información explícita, solo embellecen o complementan el mensaje (Gutiérrez-Calvo, 1999).

Con relación a las inferencias sobre reacciones emocionales, que también fueron formuladas por los participantes de la investigación en un nivel medio, Zwaan (1999) asume que existen cinco dimensiones para la comprensión narrativa, siendo una de ellas la de los personajes o protagonistas del texto; de acuerdo con él, las investigaciones muestran que los lectores hacen inferencias muchas veces automáticas sobre los personajes y allí incluyen las emociones de estos, porque se asocian a características que cambian como resultado de los deseos que tienen los personajes, ya sea porque logren o no ciertos objetivos. Este tipo de inferencias se generan para establecer la coherencia global del texto y se dan durante la comprensión de este. Además, de acuerdo con Ordoñez y Bustamante (2000) y Jiménez y Marmolejo (2007), los niños menores

de 6 años tienen una gran competencia para elaborar inferencias en el ámbito socio-afectivo.

Finalmente, pasando a las inferencias que los participantes formularon en un nivel medio bajo y bajo: las de antecedente causal y temáticas, respectivamente, es importante resaltar que estas se consideran centrales para lograr la comprensión global del texto (Duke, Pressley & Hilden, 2004; Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Zwaan & Madden, 1999). No elaborar este tipo de inferencias refleja que los niños de la muestra en general, salvo cinco casos particulares, probablemente no son buenos lectores/oyentes y tienen pocos conocimientos del mundo. Estas inferencias, además, han sido las más estudiadas desde la perspectiva constructivista, debido a que tienen como eje central la búsqueda de motivos profundos para entender la conducta de las personas (Graesser & Wiemer-Hastings, 1999; Sundermeier, Van der Broek & Zwaan, 2005).

Los teóricos constructivistas coinciden en afirmar que las inferencias causales son las principales para lograr la comprensión, ya que ellas permiten establecer coherencia tanto local como global en el texto y relacionar lógicamente los diferentes eventos de este; además, teniendo en cuenta los supuestos de coherencia y explicación de la teoría constructivista, se asume que los buenos lectores intentan encontrar la razones por las que ocurren los hechos mencionados en el texto (Duke, Pressley & Hilden, 2004; Graesser, Bertus & Magliano, 1995; Graesser & Wiemer-Hastings, 1999; Graesser & Zwaan, 1995; Gutiérrez-Calvo, 1999; León, 2001; Magliano, 1999). Es importante exponer que las inferencias causales se presentan desde muy temprana edad —desde los 5 años por lo menos— (Espéret & Fayol, 1997; Goldman, Varma, Sharp & Cognition and Technology group at Vanderbilt, 1999; Perrusi & Galvaio, 1998); esta es la edad de los participantes de la presente investigación.

Los resultados globales y, específicamente, los obtenidos en las inferencias causales y de

reacciones emocionales muestran un panorama preocupante por las implicaciones que tienen, ya que estas permiten establecer relaciones entre hechos, entender las causas de algo y sus respectivas consecuencias, reconocer las emociones del otro y de sí mismos para, a partir de ello, establecer interacciones, entre otros aspectos, que están relacionadas con un adecuado desarrollo personal, social y cognitivo.

Sería necesario estudiar los factores que pueden incidir en la comprensión de textos para futuras investigaciones en este tema. Factores como las características del texto, los conocimientos previos de los niños, la forma de valorar la comprensión inferencial y el docente en su papel de mediador entre el niño y el texto, entre otros. Estudiar esto podría contribuir a generar propuestas para cualificar la calidad de la educación, teniendo en cuenta lo decisivas que son para los individuos sus primeras experiencias lectoras tanto para su futura relación con los textos como para desarrollar competencias en otras áreas de conocimiento y para su desenvolvimiento en la vida.

Si bien elaborar inferencias es algo que los niños pueden hacer desde temprana edad (Espéret & Fayol, 1997; Jiménez & Marmolejo, 2007; Ordoñez & Bustamante, 2000; Puche, 2003, citada por Orozco et al., 2004), puede aumentarse su frecuencia y diversidad tipológica si los adultos que actúan como mediadores entre el niño y el texto les facilitan por medio de diferentes estrategias ver los mundos posibles que subyacen a lo manifiesto, haciendo uso de funcionamientos cognitivos complejos (Adams, 1990; Bobbitt, 2001; Goodman, 1991; Saracho, 2002; Stahl & Yaden, 2004; Teberosky & Tolchinsky, 1998), Pues, tal como muestran las investigaciones de Moskovaky y Meadows (2005) y de González (2005), el esfuerzo cognitivo de los docentes se correlaciona con el de los niños.

Aunque la relación entre la comprensión inferencial y las características de las interacciones

docente-niños alrededor del texto para buscar esta no fue un objetivo de la presente investigación, se puede suponer, en concordancia con lo indicado por otros estudios ya mencionados, que los docentes son decisivos para facilitar o no la elaboración de inferencias en los niños, ya que, dependiendo del tipo de interacciones que promueven entre ellos, los estudiantes y el texto, pueden presentarse funcionamientos cognitivos bajos, medios o altos; estos últimos son los que se exigen para la comprensión inferencial.

Si bien la capacidad de inferir evoluciona gradualmente, ella podría desarrollarse mucho más si los profesores formularan un mayor número de preguntas inferenciales. Sin embargo, antes de proceder a plantear preguntas de tipo inferencial, el profesor debe pasar forzosamente por una etapa de entrenamiento de sus alumnos y de él mismo; y esto a través de la programación de una serie de ejercicios y actividades para enseñar a los alumnos a hacer inferencias (Jouini & Saud, 2005).

### Referencias

- Adams, M. J. (1990). *Learning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alcaldía Mayor de Bogotá & Secretaria Distrital de Educación (2004). *Evaluación censal de competencias en el grado obligatorio de preescolar: Transición*. Bogotá: Grupo Gráficas S. A.
- Ataíde, S. & Borges, G. (2004) A leitura, a produção de sentidos e o processo inferenci. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 9, 439-448.
- Belinchón, M., Riviere, A. & Igoa, J. M. (2000). Lenguaje y símbolos: la dimensión funcional. En M. Belinchón, A. Riviere, & J. M. Igoa, *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría* (pp. 181-235). Madrid: Editorial Trotta, S. A.
- Bobbitt, N. S. (2001). Constructing literacy in the kindergarten: Task Structure, Collaboration and Motivation. *Cognition and instruction*, 19, 95-142.
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la

- lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos*, 30, 7-19.
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 9-20.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Correa, M., Orozco, B. & Conde, E. (1999). *Guía conceptual para trabajar el video: La anticipación de la estructura narrativa: una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle, Grupo Lenguaje, Cognición y Afecto.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M. & Alonso-Quecuty, M. (1990) *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Aique.
- Duke, N., Pressley, M. & Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprensión. En C. Stone, E. Silliman, B. Ehren & K. Apel, *Handbook of language and literacy: development and disorders* (pp. 501-520). New York: The Guilford press.
- Duque, C. (2006). Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 125-129.
- Duque, C. (2008). La interacción en el aula de clase. Una herramienta fundamental para la comprensión inferencial de textos narrativos en niños escolarizados. *Notas Universitarias: Reflexiones acerca de la comprensión inferencial, la narración y la interacción en el ámbito escolar*, 9-18.
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Escudero, I. & León, J. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. *Revista Signos*, 40, 311-336.
- Espéret, E. & Fayol, M. (1997). Producción y comprensión del lenguaje escrito. En *Aprendizaje y didácticas: ¿qué hay de nuevo?* (pp. 41-60). Buenos Aires: Edicial.
- Ezquerro, J. & Iza, M. (2000). Elaborative Inferences. *Anales de Psicología*, 16, 227-249.
- Flórez, R., Restrepo, M. A. & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27, 79-96.
- Glenberg, A. M. & Langston, W. E. (1992). Comprehension of illustrated text: Pictures help to build mental models. *Journal of Memory and Language*, 31, 129-151.
- Goldman, S., Varma, K., Sharp, D. & Cognition and technology group at Vanderbilt. (1999). En S. R. Goldman, A. C. Graesser & P. Van den Broek (eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 135-159). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- González, G. J. (2005). Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles. *Psicología educativa*, 11(2), 113-133.
- Goodman, Y. M. (1991). *Los niños construyen su escritura*. Argentina: Aique.
- Graesser, A., Bertus, E. & Magliano, J. (1995). Inference generation during the comprehension of narrative text. En R. Lorch & E. O'Brien (eds.), *Source of Coherence in Reading* (pp. 295-320). Hillsdale, New Jersey: Hove.
- Graesser, A. & Zwaan, R. (1995). Inference generation and the construction of situation models. En C. I. Weaver, S. Mannes & C. Fletcher (eds.), *Discourse comprehension. Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 117-139). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graesser, A. C. & Wiemer-Hastings, K. (1999). Situation models and concepts in story comprehension. En S. R. Goldman, A. C. Graesser & P. Van den Broek (eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 77-92). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Gutiérrez-Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En M. Y. de Vega & F. Cuetos,

- Psicolingüística del español* (pp. 231-270). Madrid: Editorial Trotta.
- Jiménez, A. & Marmolejo, F. (2007). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de preescolar. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 8 (2), 93-138.
- Jouini, K. & Saud, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora, Glosas didácticas. [Versión electrónica]. *Revista electrónica internacional*, 13, 96-115. Recuperado el 15 de enero del 2009, de [www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13.pdf)
- Jurado, V. F., Bustamante, Z. G. & Pérez, A. M. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura*. Santafé de Bogotá: Plaza & Janes Editores.
- León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 34, 113-125.
- Magliano, J. (1999). Revealing inference processes during text comprehension. En S. R. Goldman, A. C. Graesser & P. van den Broek (eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 55-75). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Mateos, M. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN.
- Moschovaki, E. & Meadows, S. (2005). La participación espontánea de los niños pequeños durante la lectura de libros en el aula: Diferencias según el tipo de libro. [Versión electrónica]. *Early Childhood Research & Practice*. Recuperado el 15 de enero del 2009, de <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/moschovaki-sp.html>
- Ordoñez, O. A. & Bustamante, L. G. (2000). Habilidades para la comprensión y el razonamiento científico en el niño. Una revisión bibliográfica. En R. Puche-Navarro (ed.), *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño* (pp. 141-182). Santá Fé de Bogotá: Arango Editores / Universidad del Valle.
- Orozco, B. C. (2003). ¿Lee el niño preescolar? En B. C. Orozco, *El niño: científico, lector y escritor, matemático* (pp. 75-97). Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Orozco, B., Puche, R., Millán, R. & Rojas, T. (2004). *Inferencia, comprensión de textos narrativos y formación de herramientas científicas en niños invidentes*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Perrusi, B. & Galvao, S. (1998). *Aspectos generales y específicos en la producción de textos*. Recife, Brasil: Universidad Federal de Pernambuco.
- Rodríguez Pérez, E., Jurado, F., Rodríguez Luna, M. E. & Castillo, M. (2006). *Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior. Análisis de resultados 2005. Lenguaje*. ICFES. Recuperado el 6 de octubre del 2009, de [http://200.14.205.63:8080/portalicfes/home\\_2/rec/arc\\_4847.pdf](http://200.14.205.63:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_4847.pdf)
- Salataci, R. & Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *A Foreign Language*, 14 (1), 1-17.
- Saracho, O. N. (2002). Teacher's Roles in Promoting Literacy in the Context of Play. *Early Child Development and Care*, 172 (1), 23-34.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los modelos de comprensión escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Aproximación de los niños al lenguaje escrito. Guía de estudio, Programa de preescolar, Módulo III*. México: Edamsa.
- Stahl, S. A. & Yaden, Jr. D. (2004). The Development of Literacy in Preschool and Primary Grades. Work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement. *Elementary School Journal*, 105(2), 141-165.
- Sundermeier, B., Van der Broek, P. & Zwaan (2005). Causal coherence and the availability of localions and objects during narrative comprehension. *Memory & Cognition*, 33, 462-470.
- Teberosky, A. & Tolchinsky. (1998). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Valles, A (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista de Psicología en línea*, 11, 49-61.

Zwaan, R. A. (1999). Five dimensions of narrative comprehension: the event-indexing model. En S. R. Goldman, A. Graesser, P. B. van den Broek, *Narrative comprehension, causality and coherence* (pp. 93-110). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.