

Comprensión de textos según modalidad de presentación del material y condiciones de respuesta en estudiantes universitarios

Comprehension of texts according to mode of presentation of material type and conditions of response in university students

Edson J. Huairé Inacio ^{a,*}

^a Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar el nivel de comprensión de textos según modalidad de presentación y condiciones de respuesta en cuatro grupos de estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. El diseño fue experimental. Cuatro grupos fueron seleccionados, con una tarea distinta, para luego comparar los resultados de cada uno. Cada participante fue aleatoriamente asignado a cada modalidad de presentación (audio o lectura) y recuerdo (oral o escrito). En cada modalidad de presentación hubo dos grupos de respuesta. A los estudiantes que participaron en la modalidad de audio se les solicitó que recuerden oralmente y escriban todo lo acabado de escuchar; mientras que a los de la modalidad de lectura se les pidió que escriban y digan oralmente todo lo recordado de lo leído. Los resultados reportan que los sujetos que trabajaron bajo la modalidad escrita y respondieron de forma oral comprendieron en promedio más que los otros grupos, mientras que el grupo que trabajó en la modalidad oral y respondió de manera escrita comprendió en promedio menos que el resto de grupos. Se concluye que la performance de comprensión que se presenta en general en las dos modalidades de presentación y las cuatro condiciones de respuesta es muy pobre, y que son estas características, modalidad de presentación, condiciones de respuestas, tipo de textos, realización de inferencias, capacidad de memoria operativa, estados emocionales, entre otras, las que parecen determinar la buena o mala comprensión de un texto.

Palabras clave: Comprensión, texto oral, texto escrito, recuerdo oral, recuerdo escrito.

ABSTRACT

The objective of this research has analyzed the level of understanding texts according to type of presentation and response conditions in four groups of students from the National University of Education Enrique Guzmán y Valle. The design was experimental. The sample of four groups, with a different task each one, and compare the results of them. Each participant was randomly assigned to each type of presentation (audio or reading) and memory (oral or written). In each mode of presentation, there were two groups of response. Students who participated in the audio mode were asked to remember orally and write down everything just heard; while those in the reading mode were asked to write and say orally everything reminded of the reading. The results reported that the subjects who worked in the written form and responded orally get an average more than other groups, while the group that worked on the oral form and answered written get an average less than other groups. I concluded that the performance of understanding that occurs generally in two modes of presentation and four conditions of response is very poor, and these characteristics: mode of presentation, conditions of answers, type texts, make inferences, working memory capacity, emotional states, among others, that seem to determine the good or bad understanding of a text.

Keywords: Comprehension, oral text, written text, oral memory, writing memory.

Historial del artículo:

Recibido, 21 de diciembre de 2015; aceptado, 11 de febrero de 2016; disponible en línea, 30 de marzo de 2016

* Magíster en Docencia Universitaria, Docente de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
Correo electrónico: edsonjhi@gmail.com

Este es un artículo de acceso abierto, licencia CC BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

INTRODUCCIÓN

El problema de la comprensión de textos en nuestro país es una preocupación permanente. Lo es en el ámbito general, pero también en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es muy frecuente observar que la mayoría de textos utilizados por los docentes carecen de una estructura ordenada como para cumplir los requerimientos de textos académicos. Ello conduce a pensar que este problema, tal vez, comienza por los textos mal escritos. Redactar frases incomprensibles, construir párrafos largos con ideas redundantes, utilizar palabras por intuición, no pensar en el lector cuando se escribe y sobre todo, ocultar la idea principal del texto, son errores percibidos, los cuales no facilitan la comprensión por parte de los estudiantes (1).

Además, en la mayoría de los casos no se toma en cuenta los procesos psicológicos que siguen los estudiantes a la hora de enfrentarse a un texto. Desde la psicología cognitiva se sabe que existe un complejo proceso que realizan los lectores cuando necesitan comprender. Hay implicaciones productivas y comprensivas que van más allá del simple reconocimiento de palabras y lectura literal. Tanto al momento de la producción (hablar y escribir) como al momento de la comprensión (escuchar y leer) existen procesos psicológicos que se ponen en juego y sobre los que docentes y estudiantes deben conciliar para alcanzar la comprensión en la lectura (2).

Comprender textos supone un complejo proceso de integración en el que intervienen múltiples factores. Cada vez que un estudiante se expone a esta tarea, va construyendo un modelo mental del contenido (3), con una organización sintáctica y semántica coherente de las oraciones que a su vez están integrados en una red de proposiciones subyacentes al mensaje y un modelo de la situación a la que hace referencia el texto (4).

Si bien es cierto que la dimensión textual implica que un lector identifique palabras, detecte estructuras sintácticas y pueda extraer significado de las oraciones individuales, el análisis de la información explícita no agota la totalidad del proceso. Es importante la implementación de inferencias por parte del lector. El establecimiento de relaciones entre las distintas partes del texto y los conocimientos previos sobre el mundo, constituyen un punto crucial para la comprensión, puesto que todo texto es representado en la memoria como una estructura coordinada y coherente más que como un conjunto desarticulado de piezas de información.

La razón de esta investigación es que contribuya al estudiante o lector a poner énfasis en cuatro características principales a la hora de comprender un texto. En primer lugar, la estructura mental del texto es

construida a partir de la información entrante y sobre la información previa almacenada en la memoria (5). En segundo lugar, los lectores buscan darle una interpretación consistente al texto tan pronto como sea posible, siguiendo una estrategia basada en la inmediatez (6). Tercero, para lograr comprender un texto es necesario la interacción de diferentes procesos psicológicos que con la práctica continuada llegan a automatizarse y a ser realizados en paralelo (7). Cuarto, la memoria operativa juega un papel crucial en la comprensión, debido a su capacidad limitada de almacenamiento y manipulación de información (8, 9).

La comprensión de textos ha sido estudiada en sus dos modalidades, orales y escritas. La comprensión oral es espontánea, se define como discurso hablado y producido en respuesta a demandas situacionales inmediatas (10, 11), su estudio ha sido escaso en comparación con el discurso escrito que ha sido ampliamente estudiado, en particular en el contexto de la comprensión de textos narrativos (12, 13).

Si bien es cierto que el discurso hablado y el discurso escrito comparten algunas de sus funciones sociales, por ejemplo, ambas sirven para pedir y dar información (14), son modalidades con diferentes características. Por ello, este estudio trata de analizar algunas características que siguen los estudiantes universitarios al momento de comprender textos producidos espontáneamente, textos escritos y sobre todo, diferenciar qué modalidad de texto ayudaría a los estudiantes a aprender mejor.

Hipotéticamente se cree que la modalidad de presentación escrita ayude a comprender mejor un texto, porque permite al lector aplicar distintas estrategias, como saltar secciones, leer en un orden diferente en el que fue escrito el texto, volver a leer enunciados que no les quedó claro, tomar el tiempo necesario para reflexionar y comprenderlo, dado que el texto está ahí escrito, al mismo tiempo, el ritmo comunicativo es distante y lento, con lo que las operaciones mentales son de orden distinto al texto oral que exige un procesamiento más rápido, espontáneo y cara a cara.

Los resultados de esta investigación sirven para que los maestros busquen nuevas estrategias didácticas de lectura y así lograr que los estudiantes comprendan mejor un texto.

MATERIAL Y MÉTODOS

La muestra abarcó 60 estudiantes de ambos sexos del sexto ciclo de las Facultades de Educación Inicial y Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Las edades

están comprendidas entre 18 y 25 años. De la muestra fueron seleccionaron al azar 15 para cada condición de respuesta.

El material utilizado fue una entrevista emitida en Mi novela favorita, programa producido por Radio Programas del Perú y que tuvo como presentador y asesor de contenidos al premio nobel de literatura Mario Vargas Llosa. La entrevista fue al cuentacuentos chileno Carlos Genovese y estuvo basada en la novela de Víctor Hugo, El hombre que ríe. Para la presentación oral se utilizó el audio de la entrevista que tiene una duración aproximada de 5' 45", y para la modalidad escrita, la transcripción de la misma entrevista que comprende tres carillas.

El diseño fue experimental. Cuatro grupos fueron seleccionados, con una tarea distinta, para luego comparar los resultados de cada uno. Cada participante fue aleatoriamente asignado a cada modalidad de presentación (audio o lectura) y recuerdo (oral o escrito). En cada modalidad de presentación hubo dos grupos de respuesta. A los estudiantes que participaron en la modalidad de audio se les solicitó que recuerden oralmente (un grupo) y escriban todo lo acabado de escuchar (otro grupo); mientras que a los de la modalidad de lectura se les pidió que escriban (un grupo) y digan oralmente todo lo recordado de lo leído (otro grupo).

RESULTADOS

El estudio compara el nivel de comprensión de textos presentados en forma oral o escrita a cuatro grupos diferentes de sujetos que deben recordar también de manera oral o escrita. El cruce de las modalidades de presentación y de recuerdo genera una variable

de una variable independiente categórica y de una variable dependiente cuantitativa, la prueba estadística de elección fue el análisis de varianza de un factor o de una vía (15).

Los datos presentados en la tabla 1 indican que el grupo que trabajó en la condición presentación escrita – recuerdo oral recordó en promedio más que los otros grupos, y el grupo que desarrolló la experiencia en la condición presentación oral – recuerdo escrito recordó en promedio menos que los otros grupos. Asimismo, se observa que en las condiciones de presentación oral del texto los promedios de comprensión son más bajos que en las condiciones de presentación escrita. Es de notar la performance muy pobre de comprensión que presentan en general los estudiantes en las cuatro condiciones de recuerdo. El promedio más elevado de recuerdo en este texto es de 7,60, lo que representa apenas el 3,42 %.

El resultado de esta prueba (tabla 2) permite contrastar la hipótesis de que las varianzas poblacionales son iguales. Puesto que el nivel de significación estadística (sig. = 0,230) es mayor que 0,05, debemos aceptar la hipótesis de igualdad de varianzas y concluir que en las poblaciones definidas por las cuatro condiciones de presentación y recuerdo, las varianzas son iguales. De esta manera queda expedito el camino para el cálculo de la prueba F o análisis de varianza (15).

Se muestra la cuantificación de cociente las dos fuentes de variación de la prueba F. Estas son estimadores diferentes de la varianza poblacional y se denominan variación intergrupos (el estimador se obtiene a partir de la variación existente entre las medias de los grupos), y variación intragrupos (el estimador se obtiene a partir de la variación existente entre las puntuaciones dentro de cada grupo). Los indicadores de ambas fuentes son

Tabla N° 1: Relación y comparación de las variables.

Modelo	N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
Recuerdo oral - presentación oral.	15	3,2667	2,14532	0,55392	0,50	7,50
Recuerdo escrito - presentación oral.	15	3,1000	1,54919	0,40000	1,00	6,00
Recuerdo oral - presentación escrita.	15	7,6000	3,92428	1,01325	4,00	19,00
Recuerdo escrito - presentación escrita.	15	4,5000	1,87083	0,48305	2,00	8,00
Total	60	4,6167	3,07583	0,39709	0,50	19,00

independiente de cuatro categorías o niveles: presentación oral – recuerdo oral; presentación oral – recuerdo escrito; presentación escrita – recuerdo oral; presentación escrita – recuerdo escrito. La variable dependiente es la comprensión de texto. Al tratarse

Tabla N° 2: Prueba de homogeneidad de varianzas que compara los grupos.

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,481	3	56	0,230

Tabla N° 3: Prueba F o ANOVA de un factor para determinar las puntuaciones de cada grupo.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	gl	gl
Intergrupos	195,550	3	65,183	10,066	0,000
Intragrupos	362,633	56	6,476		
Total	558,183	59			

la suma de cuadrados. Por otro lado, los grados de libertad (gl) están asociados a la suma de cuadrados y el valor concreto adoptado por cada estimador de la varianza poblacional (medias cuadráticas) se calculan dividiendo las sumas de cuadrados entre sus correspondientes grados de libertad. Finalmente, el cociente entre estas dos medias cuadráticas nos brinda el valor del estadístico F. Como se observa en la tabla 3, en vista de que el nivel de significación (sig. = 0,000) es menor que 0,05, se rechaza la hipótesis

Tabla N° 4: Relación y comparación de las variables.

(I) Presentación	(J) Presentación	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Recuerdo oral - presentación oral.	Recuerdo escrito - presentación oral.	0,16667	0,92920	0,998
	Recuerdo oral - presentación escrita.	-4,33333*	0,92920	0,000*
	Recuerdo escrito - presentación escrita.	-1,23333	0,92920	0,550
Recuerdo escrito - presentación oral.	Recuerdo oral - presentación oral.	-0,16667	0,92920	0,998
	Recuerdo oral - presentación escrita.	-4,50000*	0,92920	0,000*
	Recuerdo escrito - presentación escrita.	-1,40000	0,92920	0,440
Recuerdo oral - presentación escrita.	Recuerdo oral - presentación oral.	4,33333*	0,92920	0,000*
	Recuerdo escrito - presentación oral.	4,50000*	0,92920	0,000*
	Recuerdo escrito - presentación escrita.	3,10000*	0,92920	0,008*
Recuerdo escrito - presentación escrita.	Recuerdo oral - presentación oral.	1,23333	0,92920	0,550
	Recuerdo escrito - presentación oral.	1,40000	0,92920	0,440
	Recuerdo oral - presentación escrita.	-3,10000*	0,92920	0,008*

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05 (por defecto).

de igualdad de medias. Los grupos de sujetos que trabajaron bajo las cuatro condiciones no tienen el mismo promedio de comprensión de textos.

El estadístico F nos ha permitido contrastar únicamente la hipótesis general de que los cuatro promedios comparados son iguales. Al rechazar esa hipótesis, tenemos la información que las cuatro medias comparadas no son iguales, pero no sabemos de manera específica dónde se encuentran las diferencias. Podemos plantearnos varias interrogantes, por ejemplo, ¿son diferentes entre sí las medias de los cuatro grupos?, ¿existe una sola media que difiere de las otras tres medias? Para responder a estas interrogantes es necesario hacer comparaciones post hoc o comparaciones múltiples a posteriori. En vista de que los cuatro grupos no difieren estadísticamente en sus varianzas, tal como muestra el resultado de la prueba de Levene, seleccionamos la prueba post hoc de diferencia honestamente significativa de Tukey.

Se muestran todas las posibles combinaciones dos a dos entre los niveles, categorías o modalidades de la variable independiente, las diferencias entre esas medias (I-J), el error típico y el nivel de significación estadístico (sig.). En la tabla 4, en síntesis, se observa diferencias estadísticas significativas en el recuerdo de conexiones causales de los enunciados entre el grupo que trabajó en la condición presentación escrita - recuerdo oral respecto de los otros tres grupos. Estos resultados se precisan en la tabla 5.

Esta tabla brinda una clasificación de los grupos fundamentada en el grado parecido de sus medias. En el subgrupo 1 están incluidos tres de los cuatro grupos (que trabajaron bajo las condiciones presentación oral - recuerdo escrito; presentación oral - recuerdo oral; presentación escrita - recuerdo escrito, cuyas medias no difieren significativamente (sig. 0,440). En el subgrupo 2 está incluido únicamente el grupo que trabajó en la condición presentación escrita - recuerdo oral.

Tabla N° 5: HSD de Tukey, compara las medias de cada grupo.

Presentación	N	Subconjunto para alfa = 0,05	
		1	2
Recuerdo escrito - presentación oral.	15	3,1000	
Recuerdo oral - presentación oral.	15	3,2667	
Recuerdo escrito - presentación escrita.	15	4,5000	
Recuerdo oral - presentación escrita.	15		7,6000
Sig.		0,4400	1,0000

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 15

DISCUSIÓN

La investigación sobre la comprensión de textos en estudiantes universitarios fue a partir de un material producido espontáneamente. Desde el principio se evidencia la performance muy pobre de comprensión en las dos modalidades de presentación y las cuatro condiciones de respuesta. Estos resultados confirman estudios internacionales en los que nuestro país ocupa el último lugar en comprensión de lectura. Los bajos niveles de comprensión también parecen tener consecuencias a largo plazo, influyendo negativamente en el rendimiento académico (16) e incluso existen evidencias que también influyen en la continuidad y orientaciones de los estudios. Es decir, está relacionado con el éxito o fracaso en la vida académica de los estudiantes y va desde la escuela primaria (17), secundaria (18) y universitaria (19).

En cuanto a las diferencias según las modalidades de presentación, los estudiantes comprenden mejor en la modalidad de presentación escrita - respuesta oral y peor en la modalidad de presentación oral - respuesta escrita, diferencia que se debería a que leer-escribir y escuchar-hablar no es lo mismo. Este resultado confirma la hipótesis planteada, de que la comprensión de texto sería mejor en la modalidad de presentación escrita. Ello se debe principalmente a que durante la lectura de un material, los estudiantes pueden aplicar distintas estrategias, leer en un orden diferente en el que fue escrito el texto, releer los enunciados que no les quedó claro (20), entre otras. Por el contrario, en la modalidad de presentación oral, los estudiantes tienen que ir al ritmo del locutor, esto implica simultaneidad de emisión y recepción (21), deben tener un nivel atencional elevado, cabría la posibilidad de que a la mínima distracción, la información entrante modifique el sistema de memoria, es decir, en este tipo de texto, la información se corrige o se inhibe en un corto tiempo. Al igual que en la lectura, en esta modalidad de escucha, la comprensión también va depender del contenido del texto, de la forma de interacción entre hablante y oyente, los conocimientos previos que comparte el lector con el interlocutor sobre sí mismo y sobre el mundo (22), la repetición del texto, su presentación temporal y la asociación que se establezca con los factores emocionales (23), entre otros factores.

Existen otras características psicológicas importantes que se ponen en juego durante la comprensión del texto y que pudieron influir en la comprensión del mismo. En primer lugar, está el papel de la memoria operativa que es una capacidad cognitiva básica en todo proceso de comprensión (5), su función no es solo la de almacenar información a corto plazo, sino que interviene de manera esencial en el control y procesamiento activo de la información con una duración de muy corto tiempo (capacidad limitada),

afecta a la generación de inferencias y aspectos como la activación del conocimiento previo (24). En este sentido, los hallazgos encontrados en esta investigación están de acuerdo con la teoría de la memoria operativa que señala que ante una información compleja que no está familiarizado con la gente, el efecto general parece ser de aprendizaje mínimo y frustración máxima (25).

El segundo lugar, está el rol de las emociones durante la comprensión del texto, existen investigaciones suficientes (26, 27, 28, 29) que dan cuenta de la importancia de los aspectos emocionales durante la comprensión de textos, específicamente los textos narrativos. Los lectores no siempre tienen que saber qué emoción está experimentando un personaje en una escena descrita, si el texto contiene las condiciones desencadenantes de una emoción específica, se puede inferir su experiencia (27). En cualquier caso, lo que se espera es que todo texto debe contener las instrucciones necesarias y claras para poder ser entendida o interpretada de forma rápida y sencilla (14).

Los textos son comprendidos o no de acuerdo con su tipo narrativo o expositivo, cada cual posee una estructura y características específicas para su comprensión. La comprensión, entonces, no solo es estudiada sobre la base de la cantidad de información retenida o recuperada, sino también en función de la coherencia que existe entre estos elementos sin importar la modalidad de presentación o las condiciones de respuesta, debido a que ambos tienen un mismo fin, que es la comprensión coherente del texto utilizando mecanismos que facilitan el desempeño del lector como la realización de inferencias, la contextualización de la información y la aplicación si es posible.

La conclusión del estudio es que la performance de comprensión que se presenta en general en las dos modalidades de presentación y las cuatro condiciones de respuesta es muy pobre, y que son estas características, modalidad de presentación, condiciones de respuestas, tipo de textos, realización de inferencias, capacidad de memoria operativa, estados emocionales, entre otras, las que parecen determinar la buena o mala comprensión de un texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Huaire EJ. Facilitación del aprendizaje a partir de textos: el rol de las inferencias. En Huaire EJ, Elgier A, Maldonado G, editores. Psicología cognitiva y procesos de aprendizaje. Aportes desde Latinoamérica. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle; 2015. p. 123-135.

2. Amáez P. Leer y escribir en la universidad: una propuesta interdisciplinar. En *Enunciación*. 2009; 13: 7-19.
3. Johnson-Laird P. *Mental models. Towards a cognitive science on language, inference and consciousness*. Cambridge, M.A.: Cambridge University Press; 1983.
4. Singer M. *Psychology of language: an introduction to sentence and discourse processes*. Hillsdale NJ, LEA; 1990.
5. García Madruga JA, Elosúa R, Gutiérrez F, Luque JL, Garate M. *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos o instruccionales*. Buenos Aires: Paidós; 2006.
6. Just MA. y Carpenter PA. *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: Allin and Bacon; 1987.
7. Just MA. & Carpenter PA. A capacity theory of comprehension. *Psychological Review*. 1992; 99: 122-149.
8. Gathercole SE y Baddeley A. *Working memory and language*. Hove UK: Erlbaum; 1993.
9. Ericsson KA, Kintsch W. Long-term working memory. *Psychological Review*. 1995; 102(21): 1-245.
10. Ochs E. Planned and unplanned discourse. In Givón T, editores. *Discourse and syntax*. Syntax and Semantics Series. 1979; 12: 52-80.
11. Rico R, Cohen S, Gi F. Efectos de la interdependencia de tarea y la sincronía en las tecnologías de comunicación sobre el rendimiento de los equipos virtuales de trabajo. *Psicothema*. 2006; 18(4): 743-749.
12. Cain K, Oakhill JV. Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: And Interdisciplinary Journal*. 1999; 11: 489-503.
13. Van den Broek P, Kremer K. The mind in action: What it means to comprehend. In Taylor B, van den Broek P, Graves M, editores. *Reading for meaning*. New York: Teacher's College Press; 2000. p. 1-31.
14. Calsamiglia H, Tusón A. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. 2ª ed. Barcelona: Ariel; 2007.
15. Clark-Carter D. *Investigación cuantitativa en psicología: del diseño experimental al reporte de investigación*. México: Oxford; 2002.
16. Abusamra V, Ferreres A, Raiter A, De Beni R, Cornoldi C. *Test leer para comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós; 2010.
17. Cain K, Oakhill JV. Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*. 2006; 76: 683-696.
18. Taraban R, Rynearson K, Kerr M. College students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading psychology*. 2000; 21: 283-308.
19. Cornoldi C, De Beni R, Palladino P, Pazzaglia F. Lettori che non capiscono. En Di Stefano G, Vianello R, editores. *Psicología dello sviluppo e problemi educativi. Studi e ricerche in onore di Guido. Petter* Florencia: Giunti. 2001. p. 433-451.
20. Stubbs M. *Discourse analysis*. Chicago: University of Chicago Press; 1983.
21. Llamas C. *Discurso oral, discurso escrito; una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula ELE*. Actas del XVI Congreso Internacional De Ásele. Universidad de Navarra; 2005.
22. Matute E. Neuropsicología de la lectura. En Alcaraz VM, Gumán E, editores. *Textos de neurociencias cognitivas*. México D.F.: Manual Moderno; 2001. p. 281-306.
23. Gonzales JA. Atención y memoria: ¿procesos convergentes? En Gonzales AA, Ramos J, editores. *La atención y sus alteraciones: del cerebro a la conducta* México D.F.: Manual Moderno; 2006. p. 51-67.
24. León JA, Escudero I. *Procesamiento de inferencias según el tipo de texto*. Universidad Autónoma de Madrid. [Internet]. 2003. [citado 2016 Feb. 16]; disponible en: <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/LEON%20Y%20ESCUDERO.pdf>
25. Baddeley A, Eysenck MW, Anderson M. *Memoria*. Madrid: Alianza; 2010.
26. Barreyro JP, Molinari C, Cevalco JY, Duarte DA. Generación de inferencias emocionales durante la lectura de textos narrativos. *Anuario de investigaciones*. 2008; 15: 19-24.
27. Molinari C, Burín DI, Saux G, Irrazábal N, Barreyro JP, Bechis MS, Duarte DA. Las inferencias de emociones de personajes durante la lectura de textos narrativos: un estudio de decisión léxica. *Memorias de las XII jornadas de investigación*. 2005; 2, 429-431.
28. Molinari C, Burín DI, Duarte DA, Ramenzoni V, Bechis MS, Irrazábal N, et al. Inferencias en la comprensión de textos narrativos: las inferencias emocionales. Ponencia en la IX jornada de investigación de la Facultad de Psicología (UBA), Buenos Aires; 2002.
29. Molinari C, Barreyro JP. *Recuerdo de narraciones e inferencias emocionales*. Anuario de investigaciones; 2006. 16: 29-32.