

Comprensión oral y escrita: efectos de la estructura textual

Reading and listening comprehension: effects of text structure

Marina Ferroni¹ y Virginia Jaichenco²

¹Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.
<https://orcid.org/0000-0002-1133-663X>. E-mail: ferronimarina@gmail.com

²Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.
<https://orcid.org/0000-0002-7388-5001>. E-mail: vjaichenco@filo.uba.ar

Investigación financiada por el proyecto UBACyT 20020190100187B “Procesamiento del lenguaje oral y escrito: instrumentos de evaluación y estrategias de intervención”

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Resumen

La comprensión lectora resulta fundamental en la vida escolar de los niños, dado que constituye el principal mecanismo para la adquisición de nuevos conocimientos. Distintos estudios han analizado la relación entre la comprensión lectora, las habilidades lingüísticas y el nivel lector de los sujetos. Sin embargo, resulta importante para el estudio del procesamiento textual, atender también al tipo de estructura de los textos. El presente trabajo se propone comparar el desempeño de un grupo de niños hispanohablantes en comprensión oral y escrita de dos tipos textuales distintos: narrativos y expositivos. Para ello, se evaluó a un grupo de 32 niños de 4to grado de una escuela primaria del conurbano bonaerense argentino mediante pruebas de comprensión oral y escrita de textos narrativos y expositivos. Además, se administró una prueba de vocabulario y de precisión y velocidad en la lectura de palabras. Los resultados señalaron la existencia de correlaciones entre la comprensión oral y escrita de los dos tipos textuales evaluados, y entre el desempeño en comprensión oral y escrita y el nivel de vocabulario de los niños. El análisis comparativo entre modalidades de presentación señaló un

desempeño significativamente superior en la comprensión de textos narrativos orales frente a los escritos. Esta diferencia no se trasladó a los textos expositivos en los cuales los niños obtuvieron desempeños bajos, en ambas modalidades. Los datos obtenidos sugieren que los textos expositivos presentan un formato con características específicas que complejizan la comprensión de los niños más allá del soporte en el cual se presenten.

Palabras clave: comprensión lectora, comprensión oral, textos narrativos, textos expositivos, niños

Abstract

Reading comprehension is the ability to create a mental representation of a written text. It constitutes the main mechanism through children incorporate new knowledge at school age. Reading comprehension achievement has been systematically associated with oral comprehension and reading rate. Furthermore, both oral and reading comprehension has been related to inferences generation and different linguistic abilities, like vocabulary and syntax processing. In the case of text comprehension, also orthographic recognition of written words plays a fundamental role and, for that

reason, reading comprehension would be a greater challenge than oral comprehension for early readers. Indeed, word recognition during reading is essential for text meaning construction. It is well known that a slow and laborious reading mechanism would overload cognitive processing and that reading automaticity is essential to carry out text processing. Longitudinal studies realized in different orthographies indicated that reading rate was the variable that had greatest impact on reading comprehension in early readers. In studies carried out in shallow orthographies, it was also observed that reading performance have an important impact on reading comprehension measure after 3 to 5 years of instruction. However, although impact of reading skills and oral comprehension mechanisms on reading comprehension has been reported in several studies, there is another important factor to consider: text structure. Studies propose that children tend to understand “narrative schemas” more easily since they are exposed to this type of text from a very early age. Likewise, all narrative texts present, in general, the same type of structure, respect temporal sequence of events and focus on story characters, their actions and motivations. In contrast, expository texts present new information to children, are oriented to a specific topic, contain less familiar and more technical vocabulary and a higher level of abstraction. This type of structure presents numerous cohesive connections and greater propositional density than narrative texts. The present study aims to compare listening and reading comprehension of narrative and expository text. For this, a group of 32 4th graders was evaluated in oral and reading comprehension of narrative and expository texts. In reading comprehension test, children read narrative and expository texts and then orally answered a series of questions. In oral comprehension, both narrative and expository texts were read aloud to children and then they answered questions about the texts orally. Vocabulary and reading rate were also

measured. Data analysis shows correlations between oral comprehension and vocabulary. Reading comprehension were associated to vocabulary, oral comprehension and reading rate. Results suggest that oral and reading comprehension are associated with different linguistic skills and to each support access skills. In comprehension test, measures show higher performance in narrative oral comprehension texts when compared to reading comprehension. This result could be related to children reading rate. In fact, reading performance shows that children were “slow readers” according to the reading tests scales used in this study. Difference between oral and written comprehension in narrative texts, was not transferred to expository. In this type of texts children had low scores, without significant differences, in oral and reading comprehension. Results suggested that expository structures challenge children comprehension in both, oral and written modality. It is suggested that different types of expository texts difficult hierarchization of information that allows, in turn, the construction of text mental representation. Data of this study suggest the importance of establish interventions that allow children to improve text processing for access higher levels of comprehension in different textual structures. Furthermore, it is necessary in educational practices to expose children to expository structures from an early age. On the other hand, it is necessary to rethink reading instruction methods that originate low reading performance.

Keywords: reading comprehension, oral comprehension, reading rate, vocabulary, narrative text, expository text.

Introducción

El objetivo de este artículo es mostrar los resultados obtenidos mediante una investigación que se propuso comparar el desempeño de un grupo de niños de 4to grado en la comprensión de textos narrativos y expositivos presentados en modalidad oral y escrita.

La comprensión lectora, es decir, la habilidad de los sujetos para construir la representación mental de un texto escrito (Ouellette y Beers, 2010; Perfetti et al., 2005; Van den Broek, 1994) resulta fundamental en la vida escolar de los niños, ya que constituye el principal mecanismo mediante el cual se incorporan nuevos conocimientos (Defior et al., 2008). Esta habilidad ha sido asociada con la capacidad de comprensión oral en numerosos estudios (Caravolas et al., 2013; 2019; Kim, 2017; Martins y Capellini, 2019; Snow, 2018). En líneas generales, estas investigaciones señalan que tanto para la comprensión del lenguaje oral como del escrito se requiere que los sujetos dispongan de un vocabulario amplio y de las habilidades específicas que le permitan llevar a cabo distintos tipos de inferencias.

En relación con el vocabulario, la posibilidad de reconocer y comprender el significado de numerosas palabras resulta fundamental, ya que es imposible comprender un texto sin acceder al significado de las palabras que en él se incluyen (Cromley et al., 2014).

Por otra parte, la generación de inferencias, es decir, la activación de información que no se encuentra explícitamente enunciada en un texto o en el discurso, resulta crucial tanto para la comprensión oral como para la comprensión lectora (Barreyro et al., 2017; van den Broek et al., 2005). Resulta necesario señalar, sin embargo, que la realización de inferencias constituye una operación de mayor complejidad que el procesamiento de información literal, ya que, en ese caso, los sujetos deben completar lagunas informacionales identificando relaciones implícitas en los textos (causales o correferenciales), activando información acerca de eventos hechos y temas no mencionados en el texto (pero relacionados con él) o realizando ambas actividades a la vez (Molinari Maroto, 1998).

Los estudios que han analizado la comprensión lingüística en distintos formatos (oral o escrito) sugirieron que el vocabulario y las habilidades que posibilitan la generación de inferencias impactan en el procesamiento de

los estímulos más allá del soporte utilizado (Oakhill y Cain, 2012; Spencer et al., 2014). Estas investigaciones muestran que las habilidades de procesamiento lingüístico resultan estables entre diversas modalidades de presentación (Kendeou et al., 2009) y que lo que varía es la competencia específica de acceso a la información en cada tipo de soporte en particular.

Sin embargo, se ha señalado que, además de estudiar el impacto de variables como las habilidades lectoras (nivel lector, fluidez) y lingüísticas en la comprensión lectora, existe otro factor que debe ser considerado: las características de la estructura del texto en cuestión.

Estudios realizados sugieren que los niños tienden a comprender más fácilmente los esquemas narrativos (Stein y Glenn, 1979), ya que desde edades muy tempranas se ven expuestos a estos. La narración, en la historia de la humanidad, constituye el modo de comprender los acontecimientos y, por otra parte, es el género literario infantil por excelencia (Kraal, et al., 2018; Oakhill et al., 2014). Asimismo, los textos narrativos presentan, en general, el mismo tipo de estructura (introducción, nudo y desenlace); respetan, en la mayoría de los casos, la secuencia temporal de los hechos y se centran en los personajes que presentan, sus acciones y motivaciones (Kim et al., 2020; Dickens y Meisinger, 2016).

Por otro lado, el procesamiento de los textos expositivos constituiría un desafío más complejo para los niños por varias razones. Estos textos tienen el objetivo de presentar información nueva; en general, están orientados a una temática específica e incluyen terminología menos familiar, más técnica y de mayor nivel de abstracción. Asimismo, las estructuras explicativas que contienen presentan numerosas conexiones cohesivas y mayor densidad proposicional que los textos narrativos, hecho que complejiza su estructura (Lorch, 2017; Oakhill et al., 2014). A su vez, los textos expositivos pueden presentar diferentes tipos de estructuras como los que relacionan un problema o pregunta con una solución o

respuesta (los denominados de “problema/solución”), los que establecen información contrastando las características de los estados u objetos (de comparación), los que establecen relaciones entre una condición antecedente a su consecuente (de causalidad), y, por último, los que relacionan una colección de atributos o información más específica a un evento o idea (descriptivos) (Meyer, 1987). Dado que los sujetos deben reconocer la estructura de los textos durante la lectura para poder jerarquizar la información y construir la representación mental que permita su comprensión, el hecho de que existan múltiples estructuras expositivas podría generar mayor dificultad para el procesamiento (Welie et al., 2017).

Asimismo, para comprender los conceptos e ideas presentes en los textos expositivos resulta de vital importancia el conocimiento previo que los sujetos poseen sobre el tema que presenta. Si el lector posee escaso o nulo conocimiento sobre la temática del texto, la extracción de significado se limitará a la comprensión de información explícita impidiendo la generación de inferencias complejas, que permiten procesar información nueva y vincularla con la existente. Si el lector no puede realizar estas operaciones, el intento de comprender un texto expositivo resultará infructuoso (Botsas, 2017).

Finalmente, resulta importante aclarar que en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires (lugar de residencia de los niños participantes del estudio), si bien se expresa ampliamente que los niños deben realizar un trabajo sistemático con textos literarios como experiencia estética, el trabajo con textos expositivos no se encuentra señalado (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018). La falta de trabajo sistemático con textos expositivos en las aulas agregaría una dificultad de tipo ambiental-educativa para procesar este tipo textual por parte de los niños.

Si bien existe un importante número de trabajos que compara el desempeño en comprensión lectora de textos narrativos y

expositivos, dado lo evidente de la diferencia de las estructuras y, por consiguiente, de los requerimientos cognitivos necesarios para abordar cada tipo de texto, resultaría interesante comparar el rendimiento en la comprensión de diferentes tipos textuales y analizar las diferencias en la competencia oral y la escrita. Es por ello que el presente trabajo se propone comparar el desempeño en la comprensión de textos con diferentes estructuras y presentados en diferentes modalidades (oral y escrita) en un grupo de niños de 4to grado.

Metodología

Se realizó un estudio correlacional y transversal (Hernández Sampieri et al., 2018) con el objetivo de analizar en forma comparativa el desempeño de niños en comprensión de dos tipos de textos presentados en modalidad oral y escrita. Los supuestos que sustentan la investigación se relacionan con la dificultad que la presentación escrita y la estructura textual expositiva le sumarían al procesamiento de narrativas orales.

Participantes

La muestra total estuvo conformada por 32 niños (19 varones y 13 mujeres) de 4to grado (edad, $M = 9.6$ años; $DE = 5.9$) que asistían a una escuela parroquial de un barrio de bajos recursos del conurbano bonaerense.

Para estimar el nivel socioeconómico de los niños incluidos en el estudio se les pidió a los directivos del colegio información (que permanecería confidencial) sobre la ocupación de los adultos responsables de los niños. El estado ocupacional de los padres se clasificó según la escala ocupacional de Sautu (1992) que organiza las ocupaciones de acuerdo con nueve categorías. El uso de esta escala está relacionado con el hecho de que fue diseñada específicamente para incluir trabajos típicos de la economía argentina. Todos los padres tenían ocupaciones clasificadas en las tres categorías inferiores de la escala.

Antes de comenzar las sesiones de evaluación, las familias firmaron un consentimiento informado y expresaron su conformidad para que los niños participaran en el proyecto de investigación. A su vez, los niños aceptaron, en forma verbal, participar de las tareas. En el transcurso de las sesiones de trabajo, la evaluadora estuvo atenta a que no se produjera ningún tipo de malestar que justificara la exclusión de algún niño del estudio.

Materiales

Pruebas estandarizadas

Lectura de palabras y pseudopalabras: con el fin de medir la precisión y la velocidad en la lectura se administró la prueba de lectura de palabras y pseudopalabras del PROLEC R (Cuetos Vega, 2014). Esta consta de 40 ítems de diferente longitud y complejidad silábica que se presentaban a los participantes para su lectura en voz alta. Se asignó un punto a cada palabra correctamente decodificada y se tomó el tiempo de lectura para calcular la cantidad de palabras por minuto que lograban leer correctamente los niños.

Vocabulario: para conocer la amplitud del vocabulario de los niños se seleccionaron 59 estímulos de la prueba de Vocabulario en Imágenes del test Peabody (Dunn et al., 1986). En esta prueba, se les mostraba a los niños diferentes láminas, cada una con cuatro ilustraciones que representaban objetos manufacturados, animales, acciones humanas, plantas, entre otras categorías. Los niños debían seleccionar de cada lámina la ilustración que correspondía a la palabra que le decía la examinadora en cada caso. Se asignó un punto a cada respuesta correcta.

Pruebas no estandarizadas

Comprensión oral y escrita de textos narrativos: se diseñó una prueba de comprensión en dos modalidades, oral y escrita. Para ello,

se redactaron dos textos narrativos acordes a la edad escolar de los niños a partir de la adaptación de dos mitos griegos: Aracne la tejedora y el Rey Midas. Estos textos (textos A y B respectivamente de aquí en más) eran de aproximadamente 300 palabras cada uno. Luego de leer o escuchar la narración, los niños debían responder cuatro preguntas sobre información literal y cuatro sobre información inferencial del texto. En los dos casos, respondían las preguntas en forma oral.

En la condición de lectura, la mitad del grupo leía el texto A y la otra mitad, el texto B. Los textos fueron contrabalanceados para que los niños que hubieran leído el texto A, escucharan el texto B en la condición de comprensión oral y viceversa. El alfa de Cronbach determinado a partir de las respuestas dadas para el texto A –tanto en la condición oral como en la condición escrita– fue de .76 y para las respuestas dadas al texto B, de .83.

Comprensión oral y escrita de textos expositivos: al igual que con los textos narrativos, se diseñó una prueba de comprensión lectora en las dos modalidades de presentación, oral y escrita. Se adaptaron dos textos expositivos extraídos de manuales escolares sobre temáticas abordadas en el área de ciencias naturales (los peces y el sistema solar) para que resultaran acordes a la edad escolar de los niños. Estos textos (textos A y B de aquí en más) eran de aproximadamente 300 palabras cada uno. Luego de leer o escuchar los textos expositivos los niños debían responder cuatro preguntas sobre información literal y cuatro preguntas sobre información inferencial en forma oral. La mitad del grupo leía el texto A y la otra mitad, el texto B. Los textos fueron contrabalanceados para que los niños que hubieran leído el texto A, escucharan el texto B en la condición de comprensión oral y viceversa. El alfa de Cronbach determinado a partir de las respuestas dadas para el texto A (tanto en la condición oral como en la condición escrita) fue de .72 y para las respuestas dadas al texto B, del .73.

Análisis de datos

Se inspeccionaron las distribuciones de los puntajes obtenidos en las pruebas administradas para observar qué medidas se alejaron de la distribución normal (Z de Kolmogorov-Smirnov) y se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables medidas. Luego se realizaron una serie de pruebas no paramétricas de contraste (U de Wilcoxon) con el fin de analizar la existencia de diferencias significativas en el procesamiento de distintas estructuras textuales (textos narrativos y expositivos) presentadas en distintas modalidades (oral y escrita). Por último, se calcularon correlaciones (Rho de Spearman) entre la comprensión de los diferentes tipos de textos (textos narrativos y expositivos) presentados en las diferentes modalidades (oral y escrita) y las demás habilidades evaluadas (vocabulario, precisión y velocidad de lectura).

Procedimiento

Todas las pruebas fueron administradas de manera individual en una sala aislada de la escuela, en dos sesiones de evaluación. La toma de datos se llevó a cabo entre los meses de octubre y noviembre, es decir, finalizando el año escolar.

Resultados

Se realizó, en primer lugar, la inspección de las distribuciones de los puntajes obtenidos en las pruebas administradas. El análisis mostró que la tarea que se alejó significativamente de la distribución normal asintótica fue la prueba de comprensión de textos expositivos escritos (Z de Kolmogorov-Smirnov = 2.418; $p = .004$), por tal razón, las pruebas que contemplaron dicha medida se realizaron con pruebas no paramétricas.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos (en porcentajes) de todas las variables evaluadas

	<i>M</i>	<i>D.E.</i>
Comprensión de textos narrativos		
Condición oral total	76.78	16.88
<i>Información literal</i>	82.69	21.37
<i>Generación de inferencias</i>	71.15	24.67
Condición escrita total	53.56	36.01
<i>Información literal</i>	69.23	30.87
<i>Generación de inferencias</i>	51.92	29.68
Comprensión de textos expositivos		
Condición oral total	41.34	20.65
<i>Información literal</i>	50.00	22.36
<i>Generación de inferencias</i>	32.50	23.71
Condición escrita total	36.53	20.06
<i>Información literal</i>	35.41	27.09
<i>Generación de inferencias</i>	30.58	24.90
<i>Vocabulario</i>	77.99	9.87
<i>Precisión lectora</i>	97.98	4.56
<i>Velocidad lectora (sgdos.)</i>	69.37	34.4

Seguidamente, se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables incluidas en el estudio. Como puede observarse en la tabla de estadísticos, los niños obtuvieron un desempeño cercano al 100 % de aciertos en la precisión en la lectura. Sin embargo, en relación con la velocidad de lectura, los niños serían calificados como “lectores lentos” mediante los baremos de la prueba utilizada para evaluar el nivel lector, en la cual se señala que el tiempo de lectura de la lista de palabras debe ser menor a 59 segundos (PROLEC R, Cuetos Vega, 2014).

En relación con el desempeño en comprensión de textos expositivos y narrativos y por tipo de modalidad, los estadísticos muestran que en la condición escrita los niños comprendieron en mayor medida los textos narrativos (53 % de aciertos en la prueba de comprensión) que los expositivos (36 % de aciertos en la prueba de comprensión). Una prueba de contrastes para medias no paramétricas (*U* de Wilcoxon) señaló que esta diferencia fue significativa ($Z = -2.409, p = .016$). Asimismo, se observó que la comprensión de textos narrativos fue significativamente mejor cuando los textos eran escuchados (76 % de aciertos en la prueba de comprensión) que cuando debían ser leídos (53 % de aciertos en la prueba de comprensión), por lo que esta

diferencia es también estadísticamente significativa. ($Z = 2.698, p = .007$). El mejor desempeño en condición oral frente a la escrita que se observó con los textos narrativos no se replicó cuando los niños procesaban textos expositivos. Si bien obtuvieron una media de comprensión de textos expositivos mayor en la condición oral que en la condición escrita, la diferencia entre medias en este caso no fue significativa ($Z = 3.898, p = .147$). De hecho, los estadísticos señalan que los niños tuvieron medias por debajo del nivel del azar tanto en la comprensión de textos expositivos orales (41 % de aciertos en la prueba de comprensión) como en la comprensión de textos expositivos escritos (36 % de aciertos en la prueba de comprensión).

En la comparación entre información literal e inferencial, el análisis mostró que los niños realizaban más inferencias en la modalidad oral que en la modalidad escrita, tanto en textos narrativos ($Z = -1.300, p = .027$) como en textos expositivos ($Z = -2.126, p = .033$).

Con el fin de analizar la relación entre la comprensión de los diferentes tipos de textos presentados en las diferentes modalidades y las demás habilidades evaluadas se calcularon correlaciones (Rho de Spearman) entre las medidas obtenidas.

Tabla 2.

Correlaciones entre la medida de comprensión lectora y otras habilidades evaluadas

	1	2	3	4	5	6
Comprensión narrativa oral	1					
Comprensión narrativa escrita	.536*	1				
Comprensión expositivo oral	.102	.602*	1			
Comprensión expositivo escrito	.223	.206	.227	1		
Vocabulario	.555*	.647*	.790**	.795*	1	
Precisión lectora	-.067	.202	-.501	.362	-.061	1
Velocidad lectora	-.076	-.555*	.059	-.646*	-.343	-.637**

El análisis de las correlaciones entre el nivel de comprensión lectora y las demás habilidades evaluadas señaló la existencia de correlaciones positivas, significativas y moderadas entre el nivel de vocabulario y el procesamiento de textos narrativos orales y escritos

y textos expositivos orales. Por otra parte, se detectaron correlaciones negativas y moderadas entre el procesamiento de ambos tipos de textos (narrativos y expositivos) escritos y la velocidad lectora.

Discusión

Este trabajo se propuso analizar el desempeño de niños de 4to grado en la comprensión de textos narrativos y expositivos presentados de manera oral y escrita. Con este fin, se evaluó a 32 niños mediante pruebas de comprensión de textos narrativos y expositivos, presentados de manera oral y escrita. También se evaluaron sus habilidades lectoras (velocidad y precisión) y su nivel de vocabulario.

En primer lugar, en relación con las medias de comprensión respecto de la estructura textual, los resultados señalaron que, tanto en la condición oral como en la presentación escrita, los niños comprendieron mejor los textos narrativos que los expositivos. Estos resultados coinciden con los obtenidos en diferentes estudios que establecen que las características de los textos narrativos (entre ellas, la familiaridad estructural y léxica para los niños) facilitan la comprensión frente a otros tipos de textos (Kim y Petscher, 2020; Kraal, et al., 2018; Dickens y Meisinger, 2016; Oakhill et al., 2014).

Analizado el tipo de presentación, en el caso del texto narrativo, los datos obtenidos señalan que el nivel de comprensión fue mayor cuando se trataba de textos orales que cuando los niños debían leerlos. Este resultado podría estar relacionado con el hecho de que los niños evaluados tuvieron un desempeño calificado como de “lectores lentos” en la comparación con los baremos de la prueba utilizado para evaluar el nivel lector. En dicha prueba, los lectores son calificados como lentos si demoran entre 59 a 69 segundos para leer la lista de 42 palabras presentadas (PROLEC R, Cuetos Vega, 2014).

Este resultado, en primer lugar, aporta evidencia sobre la estrecha relación que existe entre la comprensión lectora y el reconocimiento de palabras escritas. Como está ampliamente descripto, la automaticidad en los mecanismos de reconocimiento y lectura de palabras permite liberar los recursos cognitivos que son necesarios para llevar a cabo

los procesos lingüísticos y cognitivos de nivel más alto nivel -sintácticos, semánticos, inferenciales- para completar el proceso de comprensión textual. Contrariamente, un procesamiento lento y trabajoso de reconocimiento de palabras dificultaría las tareas de comprensión (Ferroni et al., 2019; Ferroni y Jaichenco, 2020; Perfetti y Stafura, 2014; Rakhlin, et al., 2019).

Sin embargo, el mejor desempeño en el procesamiento de textos narrativos de forma oral frente a los escritos, no se vio reflejado en el caso de los textos expositivos. En este tipo de textos, el rendimiento fue bajo (menos del 41 % de aciertos en las respuestas) en ambas modalidades (sin diferencias significativas entre medias). Este resultado pone en evidencia que no es exclusivamente el nivel lector lo que determina el bajo nivel de comprensión lectora de los niños de la muestra, sino que las dificultades en el procesamiento, por lo menos en parte, pueden ser explicadas por el mayor nivel de dificultad que presentan los textos expositivos en comparación con los narrativos (Lorch, 2017; Meyer y Ray, 2011; Oakhill et al., 2014). Dado que la dificultad para procesar textos expositivos se presentó en ambas modalidades, no resultaría erróneo pensar que el escaso desempeño en este tipo textual se relaciona con las características propias de su estructura.

Otra posible explicación podría ser de naturaleza experiencial. En efecto, distintos documentos educativos revisados hacen hincapié en el trabajo sistemático con textos literarios (como fuente de placer estético), pero parecen prestarle mucha menos atención al trabajo con textos expositivos como portadores de información nueva para niños y niñas. De hecho, este tipo de texto no se encuentra contemplado en el 1er ciclo de la escuela primaria (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018). En este sentido, la falta de exposición frecuente a este tipo de textos podría colaborar en la configuración de las dificultades que presentan para el procesamiento de este tipo textual.

Respecto de la relación entre el procesamiento textual y las demás habilidades evaluadas, los resultados señalaron la existencia de un patrón de correlaciones muy similar entre dichas habilidades y las modalidades de presentación en ambos tipos de textos. En efecto, se observó que la comprensión lectora se relacionó con el desempeño en la comprensión oral, y que la comprensión en ambos tipos de modalidades correlacionó con el nivel de vocabulario de los niños. A su vez, la comprensión de textos escritos se relacionó con la velocidad lectora. Sin embargo, respecto de los resultados con textos expositivos escritos, resulta importante aclarar que las correlaciones entre el nivel de comprensión y el vocabulario y el reconocimiento de palabras fueron más altas que en los textos narrativos presentados en la misma modalidad.

Este dato también podría evidenciar la mayor complejidad que presentan los textos expositivos frente a los narrativos. Como ya se ha señalado, la automaticidad en el reconocimiento de palabras resulta fundamental para el procesamiento de textos escritos. Asimismo, la cantidad y calidad de las representaciones léxico-semánticas de las palabras que posea el lector, es decir, el nivel de vocabulario, permite construir significado mientras avanza en la lectura (Perfetti, 2007; Swart et al., 2017). El grado de correlación entre la comprensión lectora de textos expositivos, en contraste con los textos narrativos, con el nivel de lectura y de vocabulario, parece sugerir que las estructuras expositivas imponen la necesidad de contar con mayores recursos para un adecuado procesamiento (Meyer y Ray, 2011; Wu et al., 2020).

La diferencia en la dificultad de procesamiento entre los dos tipos de texto se observó también en la comparación entre información literal e inferencial. En dicho análisis se evidencia que, en los textos narrativos, los niños comprendieron significativamente mejor la información literal que la inferencial tanto en comprensión oral como en comprensión lectora. A diferencia de la información

literal, para que el lector acceda a la información implícita resulta necesaria la realización de inferencias, es decir, el acceso a información que forma parte de la representación que el lector debe hacer del texto, pero que no está incluida de forma explícita en él (Barreyro et al., 2017; 2020; van den Broek et al., 2005). En este sentido, no resulta sorprendente que los niños puedan comprender más fácilmente información literal que información inferencial.

Sin embargo, en los textos expositivos escritos, no se computaron estas diferencias entre el desempeño en la información literal e inferencial, siendo ambos puntajes, sumamente bajos (30 % de respuestas correctas). Este resultado puede ser interpretado como consecuencia de una interacción entre la dificultad que presentan la estructura expositiva sumado al bajo nivel lector que presentaban los niños de la muestra.

A modo de conclusión, los resultados obtenidos en el presente estudio tienen implicancias educativas. Los datos señalan que los textos expositivos tienen un formato con características (léxicas y estructurales) que complejizan la comprensión de los niños más allá del soporte en el cual se presente. Resulta importante entonces que, en la práctica educativa, se lleven a cabo actividades que impliquen, tempranamente, el trabajo explícito con este tipo de textos. Por otra parte, resulta importante proponer intervenciones que permitan mejorar el desempeño en el procesamiento básico de los textos (reconocimiento de palabras escritas) para que los niños puedan llevar a cabo procesos de comprensión más exitosos en las diferentes estructuras textuales. En cuanto a las limitaciones del presente estudio, sería interesante ampliar el estudio con una muestra mayor para analizar si se sostienen los resultados aquí obtenidos.

Referencias

Barreyro, J. P., Formoso, J., Alvarez-Drexler, A., Leiman, M., Fernández, R., Calero, A., Fuma-

- galli, J. y Injoque-Ricle, I. (2020). Comprensión de narraciones en niños de 5 y 6 años: Efectos de la memoria de trabajo verbal y la atención sostenida. *Interdisciplinaria*, 37,31-32. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.16>
- Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I., Álvarez-Drexler, A., Formoso, J. y Burin, D. I. (2017). Generación de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: el rol de la memoria de trabajo y el conocimiento previo específico. *Suma Psicológica*, 24, 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.09.002>
- Botsas, G. (2017). Differences in Strategy Use in the Reading Comprehension of Narrative and Science Texts among Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(1), 139-162.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Sedlová-Málková, G. y Hulme, C. (2013). Different Patterns, but Equivalent Predictors, of Growth in Reading in Consistent and Inconsistent Orthographies. *Psychological Science*, 24(8), 1398-1407. <https://doi.org/10.1177/0956797612473122>.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Sedlová-Málková, G. y Hulme, C. (2019). A Cross-Linguistic, Longitudinal Study of the Foundations of Decoding and Reading Comprehension Ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386-402. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>.
- Cromley, J., Snyder-Hogan, L. y Luciw-Dubois, U. (2014). Cognitive activities in complex science text and diagrams. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 59-74. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.10.002>
- Cuetos Vega, F. C. (2014). *PROLEC-R: batería de evaluación de los procesos lectores, revisada*. Tea Ediciones.
- Defior, S., Serrano, F. y Marín, M. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. En E. Díez (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 339-348). Universidad de Oviedo/Instituto de Ciencias de la Educación.
- Dickens, R. H. y Meisinger, E. B. (2016). Examining the effects of skill level and reading modality on reading comprehension. *Reading Psychology*, 37(2), 318-337. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1055869>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocurricularparaeducacionprimaria2ciclo.pdf>
- Dunn, L. M., Padilla, E. R., Lugo, D. E. y Dunn, L. M. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Ferroni, M., Barreyro, J., Mena, M. y Diuk, B. (2019). Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con dificultades en la velocidad lectora: análisis de los resultados de una intervención. *Interdisciplinaria*, 36(1), 273-288.
- Ferroni, M. y Jaichenco, V. (2020). Comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis desde la Visión Simple de la Lectura. *Lenguaje*, 48(2), 225-240. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8610>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J. y Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Kim, Y. (2017). Why the Simple View of Reading Is Not Simplistic: Unpacking Component Skills of Reading Using a Direct and Indirect Effect Model of Reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310-333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>

- Kim, Y., Quinn, J. M. y Petscher, Y. (2020). Reading prosody unpacked: A longitudinal investigation of its dimensionality and relation with word reading and listening comprehension for children in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 423–445. <https://doi.org/10.1037/edu0000480>
- Kraal, A., Koornneef, A. W., Saab, N. y van den Broek, P. W. (2018). Processing of expository and narrative texts by low-and high-comprehending children. *Reading and Writing*, 31(9), 2017-2040. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9789-2>
- Lorch, R. F. (2017). What is so difficult about expository text? In J. A. León y I. Escudero (Eds.), *Reading comprehension in educational settings* (pp. 145-167). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/swll.16.06lor>
- Martins, M. y Cappellini, S. (2019). Relation between oral reading fluency and reading comprehension. *CoDAS*, 31(1). <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018244>
- Meyer, B. (1987). Following the author's top-level organization: An important skill for reading comprehension. In R.J. Tierney, P.L. Anders y J.N. Mitchell (Eds.), *Understanding readers' understanding: Theory and practice* (pp. 59–Erlbaum.
- Meyer, B. y Ray, M. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127–152. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070453.pdf>
- Molinari Marotto, C. (1998), Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje. EUDEBA.
- Oakhill, J. V. y Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific studies of reading*, 16(2), 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Oakhill, J., Cain, K. y Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. Routledge.
- Ouellette, G. y Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23(2), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9159-1>.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>.
- Perfetti, C., Landi, N. y Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Blackwell Publishing.
- Perfetti, C. y Stafura, J. (2014). Word knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Rakhlin, N. V., Mourgues, C., Cardoso-Martins, C., Kornev, A. N. y Grigorenko, E. L. (2019). Orthographic processing is a key predictor of reading fluency in good and poor readers in a transparent orthography. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 250-261. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.002>
- Sautu, R. (1992). *Teoría y medición del estatus ocupacional. Escalas ocupacionales objetivas y de prestigio*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Snow, C. E. (2018). Simple and Not-So-Simple Views of Reading. *Remedial and Special Education*, 39(5), 313-316. <https://doi.org/10.1177/0741932518770288>.
- Spencer, M., Quinn, J. M. y Wagner, R. K. (2014). Specific reading comprehension disability: Major problem, myth, or misnomer? *Learning Disabilities Research y Practice*, 29(1), 3-9. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12024>.
- Stein, N. y Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *New directions in discourse processing*, 2, 53-120. <https://eric.ed.gov/?id=ED121474>
- Swart, N., Muijselaar, M., Steenbeek-Planting, E., Droop., P., de Jong., P. y Verhoeven, L. (2017). Differential lexical predictors of reading comprehension in fourth graders. *Reading and Writing*, 30:489–507. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9686-0>

- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. En M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*. Academic Press.
- van den Broek, P. y Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: The role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 335-351. <https://doi.org/10.1002/acp.1418>
- Welie, C., Schoonen, R., Kuiken, F. y van den Bergh, H. (2017). Expository text comprehension in secondary school: for which readers does knowledge of connectives contribute the most? *Journal of Research in Reading*, 40, 542-565. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12090>
- Wu, Y., Barquero, L., Pickren, S., Barber, A. y Cutting, L. (2020). The relationship between cognitive skills and reading comprehension of narrative and expository texts: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 4. *Learning and Individual Differences*, 80, 101848. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101848>.

Recibido: 21 de enero de 2022

Aprobado: 6 de agosto de 2022