

CAPÍTULO 6

Lectura y construcción del conocimiento

Maira Querejeta

Introducción

La comprensión lectora ha sido reconocida como uno de los procesos cognitivos más importantes para la vida académica, no solo por las complejidades que conlleva su aprendizaje sino también por su alto valor en la construcción de conocimientos en la escolaridad primaria y secundaria. La lectura es una actividad esencial para la enseñanza y el aprendizaje, y por esa razón, constituye una preocupación para los y las docentes⁶ formar estudiantes que sean buenos lectores.

El objetivo del presente capítulo es revisar algunos de los aportes teóricos que desde la Psicología Cognitiva se han realizado acerca de la lectura y en especial, de las inferencias en la comprensión de textos. El tema ha sido elegido principalmente por la significación que adquiere alcanzar niveles competentes en comprensión y producción de textos para responder a las demandas de la sociedad actual y la consideración de los altos índices de dificultades que se informan al respecto. Por ende, se hace necesario identificar y precisar los procesos, las habilidades y los conocimientos que intervienen en la lectura; en tal sentido, las inferencias revisten gran relevancia en la comprensión e interpretación del discurso oral y escrito.

El interés reside en transmitir, de manera amigable y accesible a nuestros lectores, un conjunto de nociones básicas y consensuadas acerca de la lectura, una suerte de “abc” de la comprensión lectora desde la perspectiva cognitiva. Para ello, se considerarán aquellos estudios considerados actualmente como pioneros y clásicos en dicha área de investigación.

En este sentido, cabe aclarar que, en los últimos 50 años la Psicología Cognitiva junto con la Neuropsicolingüística, han aportado evidencia teórica y empírica sobre el desarrollo y los procesos involucrados en tal aprendizaje (Abusamra et al., 2011). Sus aportes han permitido, por un lado, especificar la naturaleza del lenguaje escrito en tanto objeto de conocimiento complejo, y consecuentemente la delimitación de las demandas cognitivas implicadas en diferentes sistemas

⁶ En advertencia de los usos sexistas del lenguaje, en adelante se utilizará la expresión “el docente”, “los docentes”, “el lector”, “los lectores”, “los niños”, “los jóvenes”, “el estudiante”, “los estudiantes” de manera inclusiva de la diversidad de géneros.

de escritura. Por otro, identificar el tipo de conocimientos y habilidades necesarios para el procesamiento de tales demandas y, en relación con ello, diseñar estrategias de enseñanza más adecuadas, en situaciones y contextos particulares.

Distinción entre decodificación y comprensión lectora

La Psicología Cognitiva adopta una posición epistemológica estrictamente funcional, que tiene como objetivo explicar los procesos, mecanismos y estrategias que intervienen en las operaciones mentales (Riviere, 1987). En esta perspectiva, la lectura y la escritura son entendidas como productos de la transformación de Información, de una forma de representación a otra. En dicha transformación, variadas operaciones y procesos se ponen en marcha.

En un texto clásico de Defior Citoler (1996), la autora señala la complejidad de las operaciones y procesos involucrados en la lectura y escritura de los sistemas alfabéticos como el español. Aclara que leer y escribir implican procesos de diversa índole, aunque interrelacionados: leer supone el reconocimiento de palabras (decodificación lectora) y la comprensión de la información escrita, mientras que escribir, el deletreo escrito (codificación) y la composición o producción de textos.

En el reconocimiento de palabras escritas intervienen procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. Uno de los modelos teóricos más aceptado sobre los procesos léxicos de la lectura de palabras es conocido como el Modelo de Doble Ruta (Coltheart, 1978), que consiste en:

- Ruta primaria de acceso directo: que se basa en la asociación directa de la palabra con su significado. Supone un reconocimiento visual y global de las palabras previamente almacenadas en el léxico mental.
- Ruta de acceso indirecto o fonológico: implica la transformación de la palabra a sonido mediante el uso de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Se la utiliza en la lectura de pseudopalabras y palabras desconocidas.

Si bien estas vías de procesamiento son funcionalmente diferentes, una lectura competente supone el uso de ambos procesos y estrategias implicadas, en función de la frecuencia y la regularidad de las palabras y de las pseudopalabras. No obstante, comprender un texto implica mucho más que la decodificación de palabras.

La comprensión de oraciones y textos

La comprensión de oraciones y textos es un proceso sumamente complejo que implica la construcción de una representación coherente integrando la información del texto (McNamara y Magliano, 2009) y generando a la vez inferencias que añaden información faltante pero necesaria para su comprensión (León, 2003).

Como lo han señalado investigaciones consideradas clásicas en el tema, en este proceso, intervienen diversos aspectos que brevemente se presentan a continuación:

A) Los *conocimientos previos*, tanto lingüísticos como de contenido (general o específico de dominio), tienen que ver con la edad de los sujetos, con su nivel intelectual y con el tipo particular de experiencias de su historia vital (Piacente & Granato, 2001; Piacente, Granato, Tittarelli, Maglio & Valenzuela, 2000).

B) Los *tipos textuales*. Pueden hacerse distintas clasificaciones sobre los tipos de textos (Ciapuscio, 1994, 2003); la más frecuente distingue entre textos narrativos, expositivos y descriptivos (Brewer, 1980; Molinari Marotto, 1998), por la implicancia que tienen en los aprendizajes de acuerdo con las características que los identifican:

- En los textos narrativos aparece el relato de ocurrencias de sucesos en una secuencia temporal y según relaciones causales y motivacionales. Involucran personajes y acciones. Su finalidad generalmente refiere al arte, la recreación, el entretenimiento o el intercambio sobre información de sucesos de la vida cotidiana.
- Los textos expositivos describen conceptos abstractos y relaciones lógicas entre acontecimientos y objetos con el fin de explicar, informar o persuadir. Su finalidad más general es la de comunicar información en contextos específicos.
- Los textos descriptivos corresponden a descripciones de características físicas perceptibles de situaciones estáticas con fin informativo.

C) El *procesamiento del texto*. Refiere al sistema de operaciones mentales que ocurre tanto a nivel sintáctico como semántico del texto (Kintsch & Rawson, 2005; Kintsch & van Dijk, 1978) y que permitirá la construcción del texto base, es decir el significado del texto tal como es expresado a través del texto. Sin embargo, la comprensión profunda del texto va más allá de aquello explícitamente expresado en un texto. Debido a ello el contenido de un texto debe ser utilizado para construir un modelo de situación, que corresponde a la situación descrita en el texto y que requiere la integración de la información proporcionada en el texto con el conocimiento previo relevante y los propósitos del comprensor.

A estos aspectos es preciso adicionar la decodificación fluida de palabras y la adecuación de las estrategias de lectura al fin perseguido.

Las inferencias

La construcción de una representación coherente del texto no depende sólo del significado de sus oraciones sino también de ideas, intenciones y pensamientos del autor que no son explícitamente expresados pero que el lector debe inferir para lograr comprender el texto. En otras palabras, para que el lector pueda comprender un texto es necesario que realice inferencias. Éstas pueden definirse, en términos de José A. León (2003), como:

(...) representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto... cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse, de facto, una inferencia (...) (p. 23-24).

Las inferencias se basan en el conocimiento lingüístico y general del mundo que posee el lector.

Clasificación de las inferencias

Existen diversos sistemas de clasificación de las inferencias según criterios de contenido, curso temporal, dirección, recursos cognitivos implicados, establecimiento de coherencia local y global, fuente de información, entre otros.

Una de las clasificaciones más utilizadas refiere al curso temporal de las inferencias, ya que proporciona valiosa información sobre el proceso mismo de comprensión. Desde una posición teórica conocida como “hipótesis minimalista” (Mc Koon y Ratcliff, 1992) se reconocen dos tipos de inferencias:

A) las *automáticas* que se generan durante la lectura del texto y establecen relaciones entre segmentos próximos de información que están fácilmente disponibles en la memoria operativa y resultan necesarias para lograr la coherencia local⁷. Entre ellas se mencionan:

- Las inferencias puente, las cuáles unen una parte del texto recién leído con otro leído previamente.
- Las inferencias referenciales, que conectan “referencialmente” a una palabra o frase con un elemento previo del texto y son conocidas como anáforas.
- Las inferencias causales, las cuáles vinculan procesos, hechos o acontecimientos que aparecen en el texto en una cadena causal.

B) las *estratégicas*, que son intencionadas, orientadas por metas y generadas durante los procesos de recuperación de la información, posteriores a la lectura. Dentro de las inferencias estratégicas es posible situar:

- Las elaborativas, de carácter opcional y probabilístico. Tienen como propósito enriquecer y anticipar lo que dice el texto, tales como las semánticas, las instrumentales y las predictivas.
- Las dirigidas a obtener la coherencia global, las cuales conectan distintas partes del texto ampliamente separadas entre sí que no se hallan activadas en la memoria operativa en un mismo momento.

⁷ La comprensión de un texto implica lograr una *coherencia local y global*. La local se refiere a las relaciones que conectan la información de oraciones cercanas o continuas; la global, a la macroestructura del texto.

Como reacción a la “hipótesis minimalista”, surge una concepción más constructivista. Estudios pioneros, como el de Graesser, Singer y Trabasso (1994), entienden que las inferencias necesarias para lograr la coherencia global, además de las ya citadas, son:

- A) Las inferencias de meta supraordenada, en las cuales se conectan las diferentes acciones de un agente con una meta superior que las motiva.
- B) Las inferencias temáticas, que se refieren al tema principal del texto.
- C) Las inferencias sobre las reacciones emocionales de los personajes en respuesta a un suceso o acción.

Estos autores plantean que estas inferencias se realizan generalmente durante la lectura del texto. Sin embargo, en ciertas ocasiones, cuando hay sobrecarga de la memoria operativa y las estructuras de conocimiento necesarias para inferir no son familiares, la probabilidad de que sean generadas durante la lectura es baja.

Para los constructivistas, la meta del lector es construir el significado local y globalmente coherente del texto, logrando un modelo mental o situacional del mismo. Para ello, el lector deberá conectar permanentemente la información recién leída con información leída o inferida previamente. Esto requiere de inferencias que recuperan segmentos de información ya inactivos en la memoria de trabajo, que consumen un tiempo de procesamiento adicional y que no pueden caracterizarse como automáticas.

De este modo, se incluyen en el conjunto de inferencias que se generan durante la lectura aquellas que establecen la coherencia local (tales como las referenciales y las causales) y la coherencia global (de meta supraordenada, temáticas y de reacción emocional del personaje).

Una de las críticas que suele hacerse a estas clasificaciones refiere a su carácter dicotómico, que resulta insuficiente para capturar la fluidez en el procesamiento de un texto. Como alternativa se ha propuesto considerar un continuo donde se integrarían diferentes tipos inferencias propuestos por diferentes modelos y teorías (León, 2003).

Una de las clasificaciones que pueden integrarse a las anteriores es la planteada por Kintsch (1993) y Kintsch y Van Dijk (1978). Dado que no siempre las inferencias adicionan información, estos autores proponen distinguir entre:

- A) Inferencias que reducen la información del texto.
- B) Inferencias que añaden información al texto.

Las primeras están implicadas en la construcción de la macroestructura e incluyen las anteriormente presentadas en relación con el logro de la coherencia global. Las segundas se clasifican según sean recuperadas de la memoria a largo plazo o generadas durante la comprensión, por procesos automáticos o controlados.

Esta taxonomía intenta diferenciar las inferencias a partir de las funciones que realizan en el proceso general de la comprensión, considerando los distintos niveles de la representación del texto. Asimismo, pretende evitar el solapamiento resultante de clasificar las inferencias de acuerdo con el logro de la coherencia local y global.

Las anáforas

Entre los procesos inferenciales necesarios para la construcción de una representación coherente del texto, se halla la resolución de anáforas. Este tipo particular de inferencias procesa las expresiones cuya interpretación depende de otras presentadas previamente. Estas expresiones anafóricas mantienen la continuidad referencial y evitan la repetición de términos, dando lugar a la cohesión del texto.

En términos generales, las anáforas son “lazos cohesivos entre distintas partes de un texto”, que suponen conexiones mentales con un elemento previo al que suele denominarse “antecedente”. Para ello, el lector debe relacionar la información proporcionada por la anáfora con la representación mental del texto construida previamente. Dado que anáfora y antecedente se refieren a la misma entidad con términos lingüísticos diferentes, se dice que son correferenciales (Molinari Marotto & Duarte, 1998).

En el marco de la teoría de los modelos mentales, Sag y Hankamer (1984) clasifican las anáforas en dos categorías: las profundas y las superficiales. Las primeras incluyen los pronombres y las frases nominales; las segundas consisten en la eliminación de una parte de la oración, bajo identidad con una parte de una oración anterior.

Estas dos clases de anáforas corresponden, según estos investigadores, a distintos tipos de procesamiento anafórico. Las anáforas profundas son interpretadas en relación con las entidades del modelo mental y no requieren como antecedente una expresión lingüística. Las superficiales o elipsis, exigen al lector atender a la representación superficial del texto para resolverlas; es decir, restituir las palabras omitidas “copiando” un fragmento de dicha representación.

Estudios posteriores (Garnham, Oakhill, Ehrlich & Carreiras, 1995) han investigado si efectivamente estos dos tipos de anáforas corresponden a diferentes modalidades de procesamiento.

Con respecto a las anáforas superficiales, se ha manipulado la distancia referencial para comprobar si la representación superficial del texto está implicada en la interpretación de aquellas. Si las elipsis se resolvieran recurriendo a la representación superficial, deberían ser difíciles de interpretar aquellos casos en los cuáles la distancia entre la anáfora y el antecedente fuera mayor. Esto se debería a la imposibilidad de mantener el antecedente activo en la memoria operativa por un tiempo extenso.

Por otra parte, se ha examinado la influencia de los factores superficiales y conceptuales en la resolución de anáforas profundas. Entre estos factores se han incluido: la distancia entre la anáfora y el antecedente, la permanencia en primer plano o activación en la memoria operativa del antecedente, la causalidad implícita, la concordancia del género y los indicios de número.

Estos estudios concluyen que tanto las representaciones lingüísticas superficiales como la representación situacional, intervienen en ambos tipos de anáforas. Asimismo, se ha demostrado que en la resolución de anáforas es más importante la permanencia en primer plano de los elementos correferenciales que la distancia entre ellos.

Intervenciones sobre la comprensión lectora

Una propuesta clásica para trabajar la comprensión lectora es la “experiencia lectora andamiada” de Graves, Juel y Graves (2001). Esta experiencia consiste en dos fases: de planeamiento y de implementación.

A) El planeamiento de la experiencia lectora considera tres factores:

- El propósito de la lectura es el motivo que impulsa al lector a leer, variando en función de la edad y de sus inquietudes e intereses.
- La selección del texto. Se podrá elegir un texto narrativo o expositivo, considerando su grado de dificultad textual; esta dificultad dependerá de una multiplicidad de factores: familiaridad del contenido, conocimiento previo requerido, organización, unidad y calidad de la escritura, interés por el tema, complejidad sintáctica, vocabulario y extensión del texto.
- El lector, respecto del que se requiere conocer sus necesidades, intereses y esquemas mentales.

B) La implementación de la experiencia implica actividades prelectoras (previas a la lectura), actividades de lectura (durante la lectura) y actividades post lectura (posteriores a la lectura).

- *Actividades de prelectura.* Preparan cognitivamente y afectivamente al lector para leer el texto y tienen como objetivos: motivar y explicitar el propósito de la lectura; activar y construir el conocimiento previo; construir el conocimiento específico del texto; relacionar la lectura con la vida de los alumnos; enseñar vocabulario y conceptos; preguntar/predecir y sugerir estrategias de comprensión.
- *Actividades de lectura.* El procedimiento de lectura es el que se usa habitualmente para leer cuentos en el aula: el docente hace una lectura en voz alta a los niños, luego se interactúa en función del propósito del texto y se reconstruye y expande el contenido del cuento. Luego se invita al niño a leer el cuento. Para que esto sea posible es fundamental contar con materiales apropiados. Si bien cuando el libro se presenta la maestra lo lee de principio a fin, las lecturas a cargo del niño se hacen por partes (una o dos hojas por vez) y de manera reiterada. Se pueden hacer lecturas compartidas (lecturas a coro o leyendo una parte cada uno). También se puede solicitar al niño que identifique y lea algunas palabras.

Una de las actividades más valiosas durante la lectura es la “lectura guiada”. Esta actividad permite focalizar la atención de los alumnos en ciertas ideas mientras están leyendo y, además: a) incentiva el pensamiento crítico ya que hace que los alumnos analicen ejemplos, opiniones, realicen inferencias, esgriman conclusiones y realicen predicciones; b) impulsa la iniciativa para manipular el texto en la medida en que sea más entendible para los alumnos y éstos puedan retener conceptos, detalles, realizar resúmenes y organizadores gráficos y c) propicia que los alumnos puedan ir monitoreando lo que entienden cuando leen.

- *Actividades post lectura.* Motivan a los alumnos a realizar ciertas operaciones sobre el material que han leído: pensar crítica, lógica y creativamente sobre las informaciones y las ideas que emergen de la lectura, y transformar sus pensamientos en acciones. Para ello, se proponen diferentes actividades, en función del lector, el texto y el propósito de la lectura: hacer preguntas, discutir sobre la información aportada por el texto, dramatizar el contenido del texto, actividades no verbales y/o artísticas, entre otras.

Sobre la base de las consideraciones presentadas hasta aquí, muchas de las investigaciones actuales están dirigidas a diseñar y probar programas de intervención en lectura y comprensión lectora. Algunos de estos programas también incluyen componentes destinados a la promoción de los procesos de escritura.

A continuación, se presenta un listado de programas de intervención en lectura, desarrollados en el país en los últimos años. Dichas propuestas están destinadas a estudiantes de inicial (última salita), primaria o secundaria y cuentan con guía teórica para el docente y cuadernillo de actividades.

Para nivel inicial y primeros años de escolaridad primaria:

- Borzone, A. M, Marder, S. y Sánchez, D. (2015). *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.* Buenos Aires: Paidós.
- Borzone, A. M. y De Mier, V. (2018) *Klofky y sus amigos exploran el mundo.* Parte 1 y 2. Buenos Aires: Akadia Editorial.

Para tercero y cuarto año de la escolaridad primaria:

- Gottheil, B. y Fonseca, L. (2011). Programa *LEE comprensivamente.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Para tercero a sexto año de la escolaridad primaria:

- Abusamra, V. Casajús, A. Ferreres, A. Ratier, A. De Beni, R. y Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para Comprender I.* Buenos Aires: Paidós.

Para primero, segundo y tercer año de la escolaridad secundaria:

- Abusamra, V. Casajús, A. Ferreres, A. Ratier, A. De Beni, R. y Cornoldi, C. (2014). *Programa Leer para Comprender II.* Buenos Aires: Paidós.

Lectura de textos y construcción de conocimientos... ¿o viceversa?

Como se ha mencionado previamente, la comprensión lectora consiste en la construcción gradual de una representación mental coherente que integra la información del texto con la información inferida. Esta representación es almacenada en la memoria y estará disponible para su uso en cualquier tarea cognitiva que requiera de la información del texto (Barreyro y Molinari Marotto, 2013).

Para comprender lo que leen, los niños y jóvenes deben extraer continuamente el conocimiento contextual relevante. Esto significa que para convertirse en un lector habilidoso es imprescindible disponer de una base conceptual y de conocimientos generales del mundo.

La lectura es un proceso en el cual el lector construye activamente el significado de lo que lee, utilizando una variedad de conocimientos previos. Los esquemas, entendidos como estructuras organizadas de conocimiento, asisten al lector cuando está buscando el sentido de lo que lee, relacionando el conocimiento nuevo que está siendo adquirido con los conocimientos previos, determinando la importancia relativa de la información de un texto, haciendo inferencias y rememorando. Tres tipos de esquemas resultan particularmente importantes en la comprensión lectora: conocimientos acerca del mundo, conocimientos sobre los modos en que los diferentes tipos de textos están organizados y conocimientos acerca de los contenidos específicos del texto (Graves, Juel & Graves, 2001).

Entonces uno de los propósitos de la currícula en los primeros años de escolaridad será promover la adquisición de conocimientos, conceptos y vocabulario. Desafortunadamente muchos niños, particularmente aquellos de poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, llegan a la escolaridad secundaria con una base de conocimientos estrecha o insuficiente para los contenidos impartidos en la escuela (Roldán et al., 2021).

Por otra parte, los niños y jóvenes aprenden nuevas palabras y conceptos a una gran velocidad, pero para ello necesitan oportunidades para explorar, manipular, clasificar y usar materiales en una variedad de formas, y ser expuestos a libros de información y otros no ficcionales tanto como a libros de cuentos o novelas. Los docentes deberán considerar el contenido de ambos tipos de textos, teniendo presente cómo esto se conecta al curriculum y se construye sobre lo que ya conocen. Para ello, pueden implementar estrategias tales como:

- Preguntas que los aliente a aprender, a comparar y a integrar.
- Uso de similitudes y conexiones, y dándoles nueva información.
- Consignas que los aliente a recolectar y aplicar la experiencia pasada a nuevas situaciones.

Asimismo, el conocimiento de los niños aumenta a través de las lecciones que pueden extraerse de paseos o excursiones y de las informaciones proporcionadas por distintos interlocutores. Este aprendizaje puede optimizarse si los docentes realizan un trabajo previo a dichas situaciones. Leer un libro pertinente o mostrarles un video (cuando se dispone del mismo) los hace capaces de construir ideas preliminares acerca de cómo es el lugar, qué encontrarán allí o a qué se refiere el invitado. Proporcionar al niño nuevo vocabulario e información anticipando el lugar y el tema, amplía su atención durante el viaje o en la clase.

Los niños encuentran nuevos conceptos, información y vocabulario a través de los libros y de los medios de comunicación, de las salidas familiares y de los viajes de estudio. Pero es a través de sus propias actividades (como los juegos) que asimilan los nuevos aprendizajes, experimentan y comparten fragmentos de información, los unen y hacen propio ese conocimiento. Cuando los niños leen, escriben, dibujan, dictan, dramatizan o utilizan algún modo de representar lo que conocen y experimentan, construyen, internalizan y redefinen el conocimiento y los conceptos.

Además, estas producciones infantiles permiten a los maestros ver qué han comprendido y qué ideas falsas tienen.

De esto se desprende que las relaciones entre lectura y construcción de conocimientos no consisten en una suerte de secuencia lineal. Los niños no aprenden palabras y conocimientos para luego comprender un texto escrito; tampoco comprenden un texto para luego construir conocimientos, más bien:

Ambos aprendizajes se producen en forma simultánea cuando en situaciones de interacción en torno a la escritura el andamiaje del adulto apoya la lectura y escritura de palabras como el aprendizaje de otras estrategias y conocimientos que facilitan la comprensión y producción de textos (Borzzone et al., 2011, p. 78).

A modo de conclusión, puede recuperarse de lo desarrollado un conjunto de ideas sumamente valiosas acerca de la comprensión lectora. En primer lugar, que implica un proceso complejo en el que intervienen factores de diversa índole: lingüísticos, psicolingüísticos, conceptuales, culturales y otros relacionados a la experiencia personal del sujeto. En este sentido, no constituye una habilidad unitaria, sino que la integran competencias interdependientes (Abusamra et al., 2011). En segundo lugar, que consiste en un proceso de construcción de distintos niveles de representación del texto integrando información explícita e inferida. Y, por último, que su intervención requiere de un abordaje integral, en un contexto más amplio de lenguaje oral y escrito que ofrezca experiencias y conocimientos lingüísticos y no lingüísticos para acceder al significado en el acto de lectura. De esta manera, aprender a leer y a escribir será mucho más que eso, será aprender habilidades lingüísticas y cognitivas para el ingreso al mundo de los conocimientos que la humanidad ha producido a lo largo de la historia (Borzzone et al., 2011).

Referencias

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2011). *Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Barreyro, J. P. y Molinari Marotto, C. (2013). Implementación del Modelo de Red Causal en un texto narrativo en español. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica Argentina*, 9 (17), 19-31.
- Borzzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B., Silvestri, A. y Plana, D. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Noveduc.
- Brewer, W. (1980). Literary Theory, Rhetoric and Stylistics: Implications for psychology. En R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 221-239). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ciapuscio, G. (1994). *Los textos*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Ciapuscio, G. (2003). Textos especializados y terminología. *Publicaciones del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA)*. Sèrie Monografies, Nro. 6. Universitat Pompeu Fabra.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood (Ed.), *Strategies in information processing* (pp. 151-216). London: Academic Press.
- Defior Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Garnham, A., Oakhill, J., Ehrlich, M. F., & Carreiras, M. (1995). Representation and processes in the interpretation of pronouns: New evidence from Spanish and French. *Journal of Memory and Language*, 34, 41-62.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Graves, M., Juel, C., & Graves, B. (2001). *Teaching Reading in the 21st. Century. Second Edition*. United States: Allyn and Bacon.
- Kintsch, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing: Inferences. *Discourse Processes*, 16, 193-202.
- Kintsch, W., & Rawson, K. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of reading: A Handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- León, J. A. (2003). Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. En J. A. León (comp.), *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 23-43). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mc Koon, G., & Ratcliff, R (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.
- McNamara, Danielle y Magliano, Joe (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. En B. H. Ross (ed.), *The psychology of learning and motivation, vol. 1* (pp. 297-384). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Molinari Marotto, C., & Duarte A. (1998). El concepto de “Modelo Mental” y su papel en la investigación psicolingüística de las anáforas. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 27-39.
- Piacente, T., & Granato, L. (2001). Competencia Narrativa Verbal y No Verbal. Relación con el Nivel Intelectual. En M. A. Mayor, B. Zubiauz & E. Díez (Eds.), *Estudios sobre la adquisición de las lenguas del Estado* (pp. 1050-1061). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Piacente, T., Granato, L., Tittarelli, A. M., Maglio, N., & Valenzuela, B. (2000). Las Competencias Discursivas Infantiles y su Evaluación. *Revista de la Facultad de Psicología de la U.N.R.*, 3 (1/2), 133-156.
- Rivière, A. (1987). Capítulo 1: “El concepto de Psicología Cognitiva”. En *El sujeto de la Psicología Cognitiva* (pp. 20-32). Madrid: Alianza Editorial.

- Roldán, L. A., Zabaleta, V. y Barreyro, J. P. (2021). Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (89), 575-594.
- Sag, I., & Hankamer, J. (1984). Toward a theory of anaphoric processing. *Linguistics and Philosophy*, 7, 325-345.