

COMPRENSIÓN DE NARRACIONES EN NIÑOS DE 4 AÑOS: SU RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO PREVIO Y LA ATENCIÓN SOSTENIDA

NARRATIVE COMPREHENSION IN CHILDREN: ITS RELATIONSHIP WITH PRIOR KNOWLEDGE AND SUSTAINED ATTENTION IN 4 YEAR OLDS

Fernandez, Rocío M.¹; Barreyro, Juan Pablo²; Injoque-Ricle, Irene³

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es estudiar la relación entre la atención sostenida y el conocimiento previo con la comprensión de narraciones en niños de 4 años de edad. La muestra comprendía 30 niños a los que se les presentaron dos cuentos y se les solicitó que respondieran una serie de preguntas para evaluar comprensión de información literal y la generación de inferencias. Se utilizaron además una prueba de atención sostenida y un cuestionario de conocimiento previo. Los resultados demuestran la existencia de una asociación entre la comprensión de textos y el conocimiento previo, y se observa una relación diferenciada del conocimiento previo con distintos aspectos de la comprensión, comprobándose una asociación con la habilidad para generar inferencias, no así con la comprensión de información de tipo literal. Además, la atención sostenida posee valor predictivo sobre la comprensión de texto global, específicamente sobre la comprensión de información de tipo literal.

Palabras clave:

Comprensión de narraciones - Conocimiento previo - Atención sostenida - Niños

ABSTRACT

The aim of this project is to study the relationship between sustained attention and prior knowledge with narrative comprehension in 4 years-old children. For that purpose, two narrative stories and a questionnaire to assess comprehension of literal information and inference generation were administered to 30 children. Also, a sustained attention test and a prior knowledge questionnaire were administered. Results showed an association between text comprehension with prior knowledge, and an association of sustained attention with different aspects of text comprehension, observing an association with the ability to generate inferences, but not with literal information comprehension. Also, a predictive role of sustained attention on global comprehension and more specifically on literal information comprehension was found.

Key words:

Narrative comprehension - Prior knowledge - Sustained attention - Children

¹Estudiante de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Becaria estímulo UBACyT. Integrante de proyecto de investigación: Procesos Cognitivos Involucrados en la Comprensión de Textos Narrativos: Exploración del Rol de la Memoria de Trabajo y la Atención Sostenida en la Generación de Inferencias en Niños de 4 a 6 Años. E-mail: rmfernandez@psi.uba.ar

²Dr. en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Investigador Asistente de la carrera del Investigador Científico de CONICET. Jefe de Trabajos Prácticos Regular de la Materia Psicología General I, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

³Dra. en Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Asistente de la carrera del Investigador Científico de CONICET. Ayudante de Trabajos Prácticos Regular de la Materia Neurofisiología I, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Comprensión de narraciones en niños de 4 años: su relación con el conocimiento previo y la atención sostenida

La comprensión de narraciones implica la construcción gradual de una representación coherente en memoria episódica, y constituye para un niño una tarea cognitiva muy compleja (Cain, 2009; Cain & Bignell, 2014; Oakhill & Cain, 2006; Zwaan & Singer, 2003; Cornoldi & Oakhill, 2013; Kendeou & van den Broek, 2007; Kintsch, 1998; van den Broek & Kendeou, 2008). Las narraciones describen como acontecimientos y acciones de objetos, situaciones y/o personajes causan cambios en el estado de otros objetos y/o personajes o sobre sí mismos (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; László, 2008; Lynch *et al.*, 2008; van den Broek, 1994). En este proceso, el niño debe conectar ideas provenientes desde distintas partes de la narración e integrarlas, es decir, realizar inferencias (Elbro & Buch-Iversen, 2013; van den Broek, 1994). La generación de inferencias, es decir, la activación de información que no se encuentra explícitamente enunciada en la narración es crucial y ha sido considerada como nuclear en la comprensión (Cain, Bryan, & Oakhill, 2004; Rapp, van den Broek, & Kendeou, 2005; van den Broek, Rohleder, & Narváez, 1996).

De acuerdo con el modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1998), el conocimiento previo cumple un rol crucial en la comprensión de cualquier tipo de texto. De acuerdo con este modelo, la comprensión se definiría como la integración de la información provista por el texto (ya sea narrativo o expositivo) más la proveniente del conocimiento previo del lector (Gernsbacher, 1995; Kintsch & van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983). El conocimiento previo es, entonces, crucial, dado que entender el significado de las palabras y los conceptos permite establecer conexiones entre las diferentes partes del texto, y relacionar lo leído con el conocimiento almacenado en memoria (Gromley, Snyder-Hogan, & Luciw-Dubas, 2010; Katzir, Lesaux, & KimLaw, 2009; Wood, 2009). Gran cantidad de investigaciones han mostrado el rol facilitador del conocimiento previo en el recuerdo del texto, la generación de inferencias y la resolución de problemas, sosteniendo que esta información previa permite sostener una representación más organizada en memoria para su posterior recuerdo (Kendeou, Rapp, & van den Broek, 2003; Kendeou & van den Broek, 2007; Mannes & St. George, 1996; McNamara, 2001; O'Reilly & McNamara, 2007; Rawson & Kintsch, 2002). Dentro de esta línea de trabajos, estudios llevados a cabo con niños de 8 y 9 años (Amado & Borzone, 2011) encuentran que el conocimiento previo facilita la retención de mayor cantidad de información del texto, y proporciona respuestas más completas referidas a los textos expositivos trabajados. Empleando textos expositivos en niños de segundo grado Pearson, Hansen y Gordon (1979) encuentran un importante efecto del conocimiento previo sobre la comprensión de información inferencial, pero no así sobre la información literal. En esta misma línea pero en niños de tercer grado Youmans Lipson (1982) encontró un efecto del conocimiento previo sobre comprensión general de textos

expositivos, evaluados a partir del recuerdo y de respuestas a preguntas.

Otros factores pueden influir sobre la generación de inferencias y la comprensión en general, entre ellos la memoria de trabajo del lector y la atención sostenida (van den Broek *et al.*, 1996). La atención sostenida es una función atencional básica y cumple un rol importante para poder sobrellevar una gran cantidad de tareas cognitivas. Se la puede definir como la capacidad de mantener el foco atencional sobre una tarea durante períodos prolongados de tiempo (Sater, Givens, & Bruno, 2001). La atención sostenida resulta vital para la comprensión. Al escuchar una narración se requiere de la capacidad de sostener el foco de atención para un correcto procesamiento on-line (esto es de las palabras y frases que se van enunciado). En el caso del texto escrito, si no prestamos atención al mismo, solamente podemos realizar procesos de decodificación o de bajo nivel, pero no comprender el significado de lo que se está diciendo.

En niños, generalmente las dificultades asociadas a la comprensión de narraciones guardan relación con la capacidad de generar inferencias a partir de la narración, con dificultades en la integración de ideas explícitas y en el monitoreo de la comprensión (Cain & Oakhill, 1999; Oakhill, Hartt, & Samols, 2005).

Se encuentra en la literatura estudios que relacionan la atención con la comprensión de texto en sujetos con patologías (Carreti, Borella, Cornoldi, & De Beni, 2009; Daza, Phillips-Silver, Ruiz-Cuadra, & López-López, 2014; Stern & Shalev, 2013). Carreti y cols. (2009) trabajaron con sujetos con dificultades en la comprensión y comprobaron que un desempeño pobre de memoria de trabajo en sujetos de baja comprensión depende parcialmente de la modalidad de la memoria de trabajo, pero también puede ser causado por fallas en el control atencional. Confirmaron que las tareas de memoria de trabajo que involucran alta demanda atencional son mejores predictores del desempeño de la comprensión de texto que las tareas de amplitud simple. Por su parte, Stern y Shalev (2013) trabajaron con adolescentes normales y con déficits atencionales y concluyeron que las dificultades en la lectura pueden deberse a impedimentos en la atención sostenida. Por último, Daza y cols. (2014) estudiaron las diferencias en la comprensión lectora en niños sordos, y su relación con la atención, la memoria de trabajo y la función ejecutiva, encontrando que los buenos lectores tenían un desempeño significativamente mejor en dichas habilidades cognitivas que los lectores pobres.

Si bien, el efecto del conocimiento previo y de vocabulario es robusto en la literatura en general, en adultos y niños normales, son pocas las investigaciones que se han ocupado de vincular el proceso atencional con la comprensión de textos. Por esta razón, el objetivo de este trabajo es estudiar la relación entre el conocimiento del vocabulario, la capacidad de sostener la atención, y la comprensión de información literal e inferencial durante la narración de un cuento en niños de 4 años de edad.

Método

Participantes La muestra estuvo compuesta por un total de 30 niños de ambos sexos (14 mujeres -46.70%-, 16 varones -53.30%), de 4 años de edad con una media en meses de 52.20 ($DE=3.27$). Los niños asistían a un colegio privado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Los niños participaron con el consentimiento escrito de los padres, a los que se les informó en una reunión las características del estudio, se les aseguró la confidencialidad de la información y el anonimato de la participación.

Fueron excluidos del estudio niños con dificultades de aprendizaje, déficits auditivos o del lenguaje y trastornos neurológicos o psiquiátricos. Esta información fue brindada por los padres y los miembros de la institución educativa.

Instrumentos

Tareas de comprensión (ad hoc). Se utilizaron dos textos narrativos para niños contados por una narradora profesional. Los cuentos fueron filmados y presentados a los niños en una computadora, con parlantes para garantizar el sonido del video. Luego de cada texto se administra oralmente un cuestionario de seis preguntas generadas a partir del modelo de red causal (Suh & Trabasso, 1993; van den Broek & Lorch, 1993), que tienen como objetivo evaluar la comprensión de información literal -tres preguntas- y la generación de inferencias -tres preguntas-. Se obtienen de este proceso tres índices: un índice de comprensión global, un índice de comprensión de información literal y un índice de comprensión de información inferencial. Los textos utilizados fueron: *La sorpresa de Nandi* de Eileen Browne (1996) e *Hipo no nada* de Pablo Bernasconi (2007) que tienen una extensión de entre 191 y 310 palabras. Las respuestas brindadas por los niños se puntúan, dependiendo de la riqueza de las respuestas, con 2 o 0 para las preguntas de tipo inferencial, y con 2, 1 o 0, para el caso de las preguntas literales.

Tarea de atención sostenida. Se administró la prueba *casita de animales* del WPPSI (Wechsler, 1998). Tiene como objetivo medir la atención sostenida en un período limitado de tiempo. Consiste en la presentación de un tablero con dibujos de animales, y cilindros de madera de distintos colores, cada color correspondiente a un animal. El niño debe aparear la mayor cantidad de animales con su cilindro correspondiente durante 5 minutos. Se le indica al niño que realice la tarea en el menor tiempo posible, que realice la tarea en orden, indicándole sentido de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, sin omitir ningún animal. Los puntajes obtenidos de esta prueba son el tiempo utilizado para la realización de la tarea, medido en segundos, y la cantidad de aciertos menos la cantidad de omisiones y errores.

Vocabulario. Con el fin de evaluar el conocimiento previo del niño se utilizó la prueba de vocabulario del WPPSI (Wechsler, 1998). La prueba permite medir el conocimiento de las palabras que demuestra el niño, así como la capacidad de expresar y explicar el significado de dichas palabras y conceptos. La prueba está compuesta por 22 ítems de dificultad creciente. El niño tiene que definir o explicar cada una de las palabras que el evaluador pre-

senta. El puntaje de esta técnica se obtiene al sumar los puntajes de cada palabra, pudiendo otorgarse 2, 1 o 0, de acuerdo a la riqueza de la definición. El criterio de corte para esta tarea es de 5 fallas consecutivas.

Procedimiento. Los instrumentos fueron administrados en forma individual, en un ambiente libre de ruidos y posibles distracciones. Cada sesión tuvo 20 minutos de duración aproximadamente, separadas por una semana. En una primera sesión se incluyó la prueba de *vocabulario* y la de *casita de animales*, y en la segunda sesión se administraron las tareas de comprensión (*La sorpresa de Nandi* e *Hipo no nada*).

Análisis de datos. En primer lugar, se realizó un análisis de normalidad con el estadístico Kolmogorov-Smirnov para determinar si debían ser utilizados estadísticos paramétricos o no paramétricos. Luego se realizó un análisis descriptivo de las variables. En tercer lugar, se realizó un análisis de correlaciones para determinar el nivel de asociación de las variables. Por último, se hizo un análisis de regresión lineal para estimar el poder explicativo de la atención sostenida y el conocimiento previo sobre la comprensión de textos.

Resultados.

Relación entre la comprensión de textos, la atención sostenida y el conocimiento previo.

El análisis de normalidad indicó que todas las variables se ajustan a una distribución normal asintótica, por lo que se utilizarán estadísticos paramétricos (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Prueba de normalidad de las puntuaciones

	K-S ^a	gl	p
Casita de Animales	.524	30	.947
Vocabulario	.720	30	.678
Comprensión de información literal	.845	30	.473
Inferencias	1.182	30	.123
Comprensión	.878	30	.424

Nota. a: Valor z de Kolmogorov-Smirnov

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables incluidas en el estudio.

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos de las variables incluidas en el estudio.

	Mínimo	Máximo	Media	DE
Casita de Animales	72	230	131.600	36.459
Vocabulario	8	29	15.570	4.688
Comprensión de información literal	1	11	6.400	2.711
Inferencias	0	8	4.100	2.264
Comprensión	1	17	10.500	4.191

El análisis de correlaciones de Pearson realizado mostró una asociación negativa y significativa de moderada intensidad entre el tiempo en casita de animales con comprensión de información literal y con comprensión general. Además, se observó una asociación positiva significativa de moderada/baja intensidad entre vocabulario e inferencias (ver Tabla 3).

Tabla 3.
Correlaciones entre las puntuaciones de las tareas de atención sostenida, conocimiento previo y comprensión.

	<i>r</i>				
	1	2	3	4	5
1. Casita de Animales	-	-.210	-.455*	-.299	-.456*
2. Vocabulario		-	.171	.371*	.311
3. Comprensión de información literal			-	.414*	.871**
4. Inferencias				-	.808**
5. Comprensión					-

** $p < .01$

* $p < .05$

Valor predictivo de la atención sostenida y el conocimiento previo sobre la comprensión de textos.

Se pusieron a prueba tres modelos de regresión lineal. En el primero, se introdujo la comprensión de información literal como variable dependiente, y vocabulario y tiempo en casita de animales como variables independientes. El análisis mostró que el modelo testeado fue significativo [$F_{(2,27)} = 3.653$, $MSE = 6.215$, $p = .039$], con un porcentaje de varianza explicada de 21.3% ($R^2 = .213$). La variable independiente que tiene un efecto sobre el funcionamiento de la variable dependiente fue el tiempo en casita de animales ($\beta = -.438$, $p = .018$) (ver Tabla 4).

Tabla 4.
Modelo de regresión lineal con comprensión de información literal como variable dependiente

	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Vocabulario	.079	0.454	.653
Tiempo en Casita de Animales	-.438	-2.510	.018

Nota. $R^2 = .213$

En el segundo modelo se introdujo comprensión de información inferencial como variable dependiente. El análisis mostró que el modelo testeado fue marginalmente significativo [$F_{(2,27)} = 3.144$, $MSE = 4.467$, $p = .059$], con un porcentaje de varianza explicada de 18.9% ($R^2 = .189$). Ninguna de las variables independientes explica el funcionamiento de comprensión información inferencial (ver Tabla 5).

Tabla 5.
Modelo de regresión lineal con Inferencias como variable dependiente.

	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Vocabulario	.323	1.820	.080
Tiempo en Casita de Animales	-.231	-1.304	.203

Nota. $R^2 = .189$

En el tercer modelo puesto a prueba, se tomó la comprensión global como variable dependiente, y vocabulario y tiempo en casita de animales como variables independientes. El análisis mostró que el modelo fue significativo [$F_{(2,27)} = 4.655$, $MSE = 14.032$, $p = .018$], con un porcentaje de varianza explicada de 25.6% ($R^2 = .256$). En este caso, la variable independiente que tiene un efecto sobre el funcionamiento de la variable dependiente es el tiempo en casita de animales ($\beta = -.408$, $p = .023$) (ver Tabla 6).

Tabla 6.
Modelo de regresión lineal con comprensión global como variable dependiente.

	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Vocabulario	.226	1.329	.195
Tiempo en Casita de Animales	-.408	-2.406	.023

Nota. $R^2 = .256$

Discusión

El objetivo del estudio consistió en estudiar la relación entre la atención sostenida y el conocimiento previo, y la comprensión de narraciones en niños de 4 años de edad. Para ello se trabajó con una muestra de 30 niños de ambos sexos (14 mujeres -46.70%, 16 varones), de 4 años de edad.

Los resultados obtenidos en el estudio se corresponden con lo hallado por Amado y Borzone (2011), Pearson y cols. (1979), Youmans Lipson (1982) y Lynn Taft y Leslie (1985) en relación a la asociación entre la comprensión de textos y el conocimiento previo. Además Pearson y cols. (1979) encontraron, al igual que en el presente trabajo, una relación diferenciada del conocimiento previo con distintos aspectos de la comprensión, específicamente se aprecia una asociación con la comprensión de información de tipo inferencial, y no así con la comprensión de información de tipo literal.

Esto por lo tanto indica que el conocimiento acerca del vocabulario de los niños tiene una incidencia en la construcción de la representación mental que los mismos hacen de la narración, ya que está relacionada con la generación de inferencias, esto es la activación de información no explícitamente mencionada.

En relación con la atención sostenida, se puede concluir que tiene un rol predictivo sobre la comprensión global, y más específicamente sobre la comprensión de información de tipo literal. Estos resultados son novedosos dado que hasta el momento no se han realizado investigacio-

nes que consideren tanto la relación como el posible rol predictivo de la atención sostenida sobre la comprensión de texto. Esto indicaría que la atención juega un rol en los primeros momentos de la comprensión que un niño hace sobre una narración. La capacidad que tiene un niño de poder sostener el foco de su atención sobre una tarea predice el desempeño que el mismo pueda realizar durante la comprensión de una narración simple. Para lograr una buena comprensión de un texto es fundamental poder realizar inferencias. Para esto, ante una narración, el niño tiene que estar atento a la información literal que se le presenta, y simultáneamente a la información que no se encuentra explícitamente enunciada.

Futuros estudios podrían consistir en replicar los análisis con una muestra de mayor número, para corroborar si la tendencia a la significatividad del modelo de regresión con comprensión inferencial como variable dependiente y el rol predictivo del conocimiento previo sobre la misma se comprueba. Además, se podrían incluir en la muestra edades más amplias, y se podría estudiar la relación de las variables trabajadas con otros aspectos, cómo la riqueza de las narraciones y el número de cuentos que se utiliza para cada sujeto. Estos datos, en su conjunto, brindarían información importante para poder entender cómo se relacionan las habilidades cognitivas, específicamente, la atención y la comprensión de textos, dos procesos cognitivos poco estudiados conjuntamente, y también permitirían comprender la importancia de la integridad de los procesos cognitivos básicos, en este caso la atención, para el funcionamiento óptimo de un proceso de orden superior como es la comprensión de textos, ya sea narrados o escritos, tal como sucede con la memoria de trabajo, un proceso básico fuertemente estudiado en relación a la comprensión de textos (Cain, Bryan, & Oakhill, 2004; Carretti, Borella, Cornoldi, & De Beni, 2009; Currie & Cain, 2015; Oakhill & Cain, 2006; Wang & Gathercole, 2013; Waters & Caplan, 2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, B. M. C., & Borzone, A. M. (2011). La comprensión de textos expositivos: Relevancia del conocimiento previo en niños de distintos entornos socioculturales. *Interdisciplinaria*, 28(2), 261-277.
- Cain, K. (2009). Making sense of text: skills that support text comprehension and its development. *Perspectives on Language and Literacy*, 35 (2), 11-14.
- Cain, K., & Bignell, S. (2014). Reading and listening comprehension and their relation to inattention and hyperactivity. *British Journal of Educational Psychology*, 84(Pt 1), 108-124. doi: 10.1111/bjep.12009
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing*, 11, 489-503.
- Cain, K., Bryan, P., & Oakhill, J. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.31
- Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 246-251. doi: 10.1016/j.lindif.2008.10.002
- Cornoldi, C., & Oakhill, J. V. (2013). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Oxford, UK: Routledge.
- Currie, N.K., & Cain, K. (2015). Children's inference generation: The role of vocabulary and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 137, 57-75.
- Daza, M. T., Phillips-Silver, J., Ruiz-Cuadra, M., & López-López, F. (2014). Language skills and nonverbal cognitive processes associated with reading comprehension in deaf children. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 3526-3533. doi: 10.1016/j.lindif.2008.10.002
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452. doi: 10.1080/10888438.2013.774005
- Gernsbacher, M. A. (1995). Activating knowledge of fictional characters' emotional states. In C. A. Weaver, S. Mannes & C. R. Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension. Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 141-156). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Gromley, J., Snyder-Hogan, L., & Luciw-Dubas, U. (2010). Reading comprehension of scientific text: A domain-specific test of the direct an inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 687-700.
- Katzir, T., Lesaux, N. K., & KimLaw, Y. S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 261-276. doi: 10.1007/s11145-007-9112-8
- Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577. doi: 10.3758/BF03193491
- Kendeou, P., Rapp, D., & van den Broek, P. (2003). The influence of reader's prior knowledge on text comprehension and learning from text. In R. Nata (Ed.), *Progress in Education* (Vol. 13 pp. 189-209). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394. doi: 10.1037/0033-295X.85.5.363
- László, J. (2008). *The science of stories: An introduction to narrative psychology*. New York, NY: Routledge.
- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008). The Development of Narrative Comprehension and Its Relation to Other Early Reading Skills. *Reading Psychology*, 29(4), 327-365. doi: 10.1080/02702710802165416
- Lynn Taft, M., & Leslie, L. (1985). The effects of prior knowledge and oral reading accuracy on miscues and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, XVII(2), 163-179.
- Mannes, S., & St. George, M. (1996). Effects of prior knowledge on text comprehension: A simple modeling approach. In B. Britton & A. Graesser (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 115-139). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McNamara, D. S. (2001). Reading both high-coherence and low-coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55, 51-62. doi: 10.1037/h0087352
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.

- Oakhill, J. V., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing, 18*, 657-686. doi: 10.1007/s11145-005-3355-z
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). Reversing the reverse cohesion effect: Good texts can be better for strategic, high-knowledge readers. *Discourse Processes, 43*, 121-152. doi: 10.1080/01638530709336895
- Pearson, P. D., Hansen, J., & Gordon, C. (1979). The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior, XI*(3), 201-209.
- Rapp, D. N., van den Broek, P., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes, 39*, 299-316.
- Rawson, K., & Kintsch, W. (2002). How does background information improve memory for the text content? *Memory & Cognition, 30*, 768-778. doi: 10.3758/BF03196432
- Stern, P., & Shalev, L. (2013). The role of sustained attention and display medium in reading comprehension among adolescents with ADHD and without it. *Research in Developmental Disabilities 34*, 431-439. doi: 10.1016/j.ridd.2012.08.021
- Suh, S., & Trabasso, T. (1993). Inferences during reading: Converging evidence from discourse analysis, talk-aloud protocols, and recognition priming. *Journal of Memory & Language, 32*, 279-300. doi: 10.1006/jmla.1993.1015
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego, CA: Academic Press.
- van den Broek, P., & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: The role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology, 22*, 335-351. doi: 10.1002/acp.1418
- van den Broek, P., & Lorch, R. F. (1993). Network representations of causal relations in memory for narrative texts: Evidence from primed recognition. *Discourse Processes, 16*, 75-98.
- van den Broek, P., Rohleder, L., & Narváez, D. (1996). Causal inferences in the comprehension of literary text. In R. J. Kreuz & M. S. MacNealy (Eds.), *Empirical approaches to literature and aesthetics*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.
- Wang, S., & Gathercole, S.E. (2013). Working memory deficits in children with reading difficulties: memory span and dual task coordination. *Journal of Experimental Child Psychology, 115*(1), 188-197.
- Waters, G., & Caplan, D. (2005). The relationship between age, processing speed, working memory capacity, and language comprehension. *Memory, 13*(403-413).
- Wechsler, D. (1998). *Test de inteligencia para preescolares (WPPSI)*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- Wood, D. E. (2009). Modeling the relationships between cognitive and reading measures in third and fourth grade children. *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*, 96-112. doi: 10.1177/0734282908323609
- Youmans Lipson, M. (1982). Learning new information from text: The role of prior knowledge and reading ability. *Journal of Reading Behavior, XIV*(3), 243-261. doi: 10.1080/10862968209547453 *Journal of Literacy Research* September 1982 vol. 14 no. 3 243-261

Fecha de recepción: 10 de mayo de 2016

Fecha de aceptación: 28 de septiembre de 2016