

COMPRENSIÓN ORAL DE DISCURSOS EXPOSITIVOS Y NARRATIVOS EN NIÑOS CON PROBLEMAS EN COMPRENSIÓN LECTORA

CARMEN JULIA COLOMA
*Escuela de Fonoaudiología
Universidad de Chile*

RESUMEN

Los discursos orales narrativo y expositivo son de gran importancia para el aprendizaje escolar. Los niños con problemas en comprensión lectora pueden presentar descendido el manejo de estos discursos. Por lo tanto, es probable que estos menores evidencien un rendimiento escolar deficitario. En nuestro medio existe poca información sobre el desempeño en comprensión oral y niños con dificultades lectoras. Por ello, el propósito de este trabajo es presentar evidencia relacionada con la comprensión de discursos narrativos y expositivos (de tipo descriptivo) orales en niños con problemas en comprensión lectora. Los resultados indican que estos menores presentan un desempeño descendido en la comprensión de discursos narrativos y expositivos (de tipo descriptivo).

Palabras clave: comprensión lectora, comprensión oral, discurso

ABSTRACT

Narrative and expositive discourses are very important for learning at school. Children experiencing problems with reading comprehension may encounter difficulties when using the oral narrative or the oral expositive discourses. Therefore the academic achievement of these children may be decreased. There is little information in the literature about the performance of oral comprehension in children with reading difficulties. The purpose of this study is to provide some evidence about the comprehension of both narrative and expositive oral discourse in children with difficulties in reading comprehension. Results suggest that these children have difficulties in comprehending narrative and expositive (descriptive type) discourses. Comprehension difficulties are mainly evidenced in tasks of identification and elaboration of macrostructures.

Key words: reading comprehension, oral comprehension, discourse

INTRODUCCIÓN

La comprensión oral de discursos narrativos y expositivos es fundamental en el desempeño escolar, ya que ambos son utilizados durante toda la enseñanza y presentan características relevantes para el rendimiento académico.

El discurso narrativo es un buen predictor del aprendizaje de la lectoescritura porque la capacidad de narrar implica algunas habilidades como secuenciar sucesos, utilizar un léxico preci-

Correspondencia: ccoloma@med.uchile.cl

so, organizar el relato en torno a un tema y usar mecanismos de cohesión. Todas ellas son destrezas importantes para un buen aprendizaje de la lectura (Gutiérrez-Clellen & Iglesias, 1992).

Además, se lo concibe como una transición entre el lenguaje oral y escrito ya que el niño construye un relato sin participación de otros y cuenta acontecimientos que no están sucediendo en ese momento. Es decir, al narrar se elabora un discurso monológico y descontextualizado. Estas características son las mismas que están presentes en el lenguaje escrito, por lo tanto, el niño al relatar un acontecimiento se acerca a esta modalidad lingüística (Paul & Smith, 1993).

La importancia de comprender oralmente el discurso narrativo ha sido reconocida por el MINEDUC (2003), ya que en sus planes y programas destaca que los alumnos de 1° y 2° de enseñanza básica deben ser capaces de identificar aspectos generales como personajes, hechos y lugares donde se realiza la acción de las narraciones. Por su parte, en 3° básico, se espera que los estudiantes puedan explicitar e identificar los sentimientos y las emociones de los personajes de los discursos narrativos.

Por otro lado, se ha determinado que la habilidad para narrar y comprender relatos orales puede estar deficitaria en los niños con problemas lectores (Paul, 2001). También, se ha observado que los disléxicos elaboran narraciones más incoherentes y más breves que las de los menores sin problemas de lectura (Devenport, 1986; Roth & Spekman, 1986). Además, existe evidencia que la capacidad para estructurar narraciones orales se relaciona con la comprensión lectora (Naremore, Desmore & Harman, 2001).

Por otra parte, el discurso expositivo también es relevante en la vida escolar ya que gran parte de los conocimientos que adquieren los estudiantes es a través de lecturas y presentaciones orales de este tipo de discurso (Gilliam, Peña & Miller, 1999).

Por lo anterior, el MINEDUC (2003) lo ha considerado dentro de sus planes y programas. Por ello, enfatiza la relevancia de la comprensión oral de las exposiciones desde 3° básico. Así, plantea que los alumnos de estos cursos deben ser capaces de identificar la idea principal, la información más relevante y los propósitos del emisor.

Además se sabe, que al igual que el discurso narrativo, puede estar deficitario en los niños con dificultades lectoras (Paul, 2001).

En síntesis, las narraciones y las exposiciones orales son de gran importancia en la escolaridad y se ha determinado que los niños con problemas en comprensión lectora pueden presentar dificultades tanto en la producción como en la comprensión de estos discursos.

El hecho de que los niños con problemas en lectura presenten dificultades en la comprensión de discursos orales no es sorprendente porque ambos tipos de comprensión comparten una serie de procesos (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo & Alonso-Quecuty, 1990).

En términos generales la comprensión se logra cuando se elabora la macroestructura del discurso que es la representación del significado global de este (Van Dijk & Kintsch 1983). Esta concepción se basa en un supuesto cognitivo y en uno contextual (Parodi, 2003).

El supuesto cognitivo consiste en que el lector u oyente construye una representación mental de la comprensión del texto a partir de los conocimientos que posee sobre el tema y sobre la forma en que el proceso de comprensión se realiza.

Por su parte, el supuesto contextual apunta a que el proceso de comprensión se da en una situación específica y en un contexto sociocultural determinado. Por lo anterior, la comprensión trasciende lo cognitivo y se constituye en un proceso psicosocial.

La elaboración de la macroestructura permite al lector u oyente: a) organizar la información compleja y b) reducir contenidos facilitando el almacenaje y la recuperación de la información (Aguilar & Olmos, 1983).

Además, comprender discursos, tanto orales como escritos, implica dos etapas que tienen como finalidad integrar la información del discurso con el conocimiento previo que posee el sujeto (Kintsch, 1988, en Tomlin, Forrest, Pu & Kim, 2003).

La primera consiste en que el sujeto utiliza el material lingüístico del discurso para construir una representación mental del significado de la emisión. Lo anterior se traduce en una serie de proposiciones relacionadas que se denominan base textual.

En la segunda etapa el lector u oyente incluye a la red de proposiciones del discurso conocimientos previos almacenados en su memoria. Además, cada proposición activa a las más cercanas elaborando un conjunto de conocimientos generales. Este proceso origina una base textual que incluye tanto la información presente en el discurso como aquella generada desde la memoria.

También, la comprensión está influida por la superestructura del discurso. Se plantea que el lector u oyente al enfrentarse a un discurso identifica la superestructura y sus categorías. A cada una de ellas le asigna la información que le corresponde. De este modo, los contenidos son organizados en base a la superestructura (Parodi, 2003).

La superestructura se entiende como la estructura esquemática del texto. Está compuesta por una serie de categorías formales que establecen su ordenación global (Van Dijk, 1980). Cada tipo de discurso presenta una superestructura que lo caracteriza. De este modo, el discurso narrativo posee una diferente a la que presenta el discurso expositivo.

El discurso narrativo se concibe como una serie de acontecimientos ocurridos en el tiempo y relacionados causalmente. Su superestructura presenta *ambientación* (presentación del protagonista y alusión al tiempo y al espacio de la narración), *comienzo* (acontecimiento que precipita la acción), *reacción* (respuesta interna del protagonista y formación de un propósito), *intento* (esfuerzo del protagonista por lograr el objetivo), *resultado* (éxito o fracaso del intento) y *final* (desenlace de la narración) (Fitzgerald, 1991).

Por otra parte, la exposición es un discurso informativo que evidencia distintos tipos de superestructura. Una de ellas es la descriptiva que informa sobre los aspectos característicos de un objeto, un lugar, una persona o una escena. El describir diferentes elementos implican superestructuras particulares que permitan dar cuenta de los rasgos de lo que se describe (Vega & Pérez, 2001).

Así, la descripción de una persona tiene básicamente las categorías formales de *atributo* y *personaje*. En cambio, la descripción de un lugar presenta las categorías de *espacio* y *atributo*.

En la descripción de una escena la superestructura presenta tres grandes categorías formales: *ambientación* (presentación del espacio en que se da la descripción), *personajes* (sujeto o sujetos que realizan la acción principal) y la *acción* (acción central de la situación).

Al comparar los desempeños en comprensión de discursos narrativos y expositivos se ha determinado que los rendimientos en las narraciones son mejores que en las exposiciones. Al parecer estas diferencias están dadas porque el discurso narrativo posee más relaciones de causalidad que el expositivo (León, 2003).

La importancia de la comprensión oral de los discursos narrativos y expositivos orales para la escolaridad es evidente. Además, la comprensión lectora cumple un papel fundamental en todas las áreas del aprendizaje, por lo tanto, también es determinante en el éxito académico.

Por otro lado, la literatura muestra que los niños con problemas en comprensión lectora presentan un desempeño descendido en el manejo de los discursos orales narrativos y expositivos. Lo anterior, implica que los alumnos con estas dificultades probablemente tendrán un rendimiento escolar deficiente.

En nuestro medio existe escasa información sobre el desempeño de la comprensión oral en niños con problema de comprensión lectora. Por ello, el propósito de este trabajo es contribuir a un mayor conocimiento sobre la comprensión oral de los discursos narrativos y expositivos en alumnos con dificultades lectoras que cursan 4° año de enseñanza básica.

MÉTODO

Selección y características de los participantes

La selección de los participantes se obtuvo evaluando la comprensión lectora de 60 niños de 4° año de educación básica, alumnos de dos escuelas municipales de San Felipe (Escuela José de San Martín y Liceo San Felipe). Se estimó pertinente este curso porque en este nivel de escolaridad

los niños han logrado un manejo adecuado de la decodificación y su lectura implica fundamentalmente comprensión de textos.

Para la evaluación de la comprensión lectora se aplicó, de manera grupal, el postest 2° nivel de la *Prueba Interamericana*. Este instrumento permite distinguir niveles de comprensión lectora. A partir del puntaje que los niños obtuvieron en la prueba, se determinó el promedio y la desviación estándar. Luego, se estableció que aquellos niños que tuvieron un puntaje que se ubicaba una desviación estándar bajo el promedio del grupo presentaban problemas en comprensión lectora. Por el contrario, los niños sin dificultades fueron aquellos que obtuvieron un puntaje igual o superior al promedio.

Así, de los 60 niños evaluados solo 17 presentaron problemas en la comprensión lectora, constituyendo el grupo de estudio. Es importante destacar que dentro de este grupo había 14 niños que presentaban un mal rendimiento escolar.

Por su parte, el grupo control se conformó seleccionando aleatoriamente de los 43 niños restantes 25 alumnos. De ellos, solo 3 tenían un desempeño académico deficitario.

El hecho de que en el grupo en estudio la mayoría de los niños presentaran dificultades escolares era esperable porque es muy difícil que un niño con problemas en comprensión lectora evidencie un desempeño académico exitoso. Por lo anterior, no fue posible controlar la variable rendimiento escolar.

Todos los participantes pertenecían al nivel socioeconómico medio y sus edades fluctuaba entre los 6 y los 9 años.

Instrumentos para evaluar comprensión de discursos expositivos y narrativos

La comprensión de discursos presentados oralmente se evaluó de manera individual con un instrumento modificado del *Protocolo para evaluar comprensión de discursos orales*¹. Está constituido por 6 discursos agrupados en tres sets (cada set consta de un discurso narrativo y de uno expositivo). Los discursos tratan temas cercanos al mundo juvenil y escolar, tienen un léxico simple (con palabras familiares y sin ambigüedad) y una complejidad sintáctica similar. El promedio de cada uno de ellos es de 152 palabras y su duración aproximada es de 1 minuto. Fueron grabados en una cámara sonoamortiguada alternando voces femeninas y masculinas.

Las exposiciones son descripciones de escenas. Su estructura formal está constituida por tres categorías básicas: ambientación, personaje(s) y acción del personaje principal.

Los discursos narrativos son una breve historia, que se caracteriza por tener una superestructura formada por: ambientación, comienzo, reacción, intento, resultado y final.

En las exposiciones, se evalúa la comprensión de la acción y del personaje principal. En cambio, en las narraciones se pregunta por el comienzo y el final de la historia.

En todos los discursos se evalúa la macroestructura de dos maneras diferentes. La primera requiere que el sujeto formule frases que representen la macroestructura de los discursos escuchados. Se considera correcta la frase que corresponde a la idea principal del texto.

La segunda modalidad consiste en que el niño identifica macroestructuras de diferente complejidad (todas son correctas y por consiguiente reflejan el significado global de los textos). La complejidad se determinó estableciendo dos niveles.

El primer nivel son frases que están presentes en el discurso. Estas macroestructuras corresponden a los títulos o frases temáticas de los textos (Van Dijk & Kintsch, 1983). El segundo nivel está constituido por enunciados que representan macroestructuras que implican una frase que se elabora integrando la información presente en el discurso con el conocimiento previo del sujeto. Por lo tanto, no se encuentran en el discurso.

¹ Este protocolo fue elaborado en la investigación "Estudio del discurso oral y su relación con el rendimiento escolar en adolescentes de 1° y 3° medio", dirigido por la profesora María Mercedes Pavez. Esta investigación se desarrolló en la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile con financiamiento FONDECYT (Proyecto N° 1940267).

Además, el instrumento consta de un set de 16 láminas que se requieren para que el niño responda algunas de las interrogantes. En la descripción se utilizan tres láminas que tienen la misma ambientación. En una aparece el personaje y la acción descritos, en otra está el personaje realizando una acción diferente pero semejante a la descrita y en la tercera lámina hay otro personaje haciendo la acción descrita.

En las narraciones también se usan tres láminas. En una de ellas se presenta una acción de la narración, en la otra el comienzo y en la tercera está el final del relato.

Los puntajes se obtienen asignando 1 punto a las respuestas correctas y a la formulación de macroestructuras. Por su parte, a la identificación de macroestructuras se le otorga 1 ó 2 puntos dependiendo del nivel de complejidad que representen. A las macroestructuras que corresponden a frases presentes en el discurso se les asigna 1 punto y a las que son representadas por enunciados que integran la información del discurso con el conocimiento previo tienen 2 puntos. Así, el puntaje máximo es de 36 puntos.

Procedimientos para evaluar comprensión de discursos expositivos y narrativos.

La evaluación se efectuó individualmente en una sala de clases sin distractores. Primero se daban las instrucciones generales al niño, asegurándose de que las comprendiera. Luego escuchaba un discurso descriptivo y después uno narrativo. Al término de cada discurso, se le formulaban las preguntas.

En el caso de las descripciones los niños responden a las siguientes preguntas: a) “muéstrame dónde está el personaje que corresponde a lo que escuchamos” (corresponde a identificación de personaje) y b) “muéstrame dónde pasa algo distinto a lo que escuchamos” (corresponde a identificación de la acción).

En las narraciones las preguntas formuladas a los niños son: a) “muéstrame dónde aparece lo que movió a... (se dice el nombre del personaje de cada narración) a hacer lo que escuchamos” (corresponde a la identificación del comienzo), y b) “ahora muéstrame dónde se ve el final de la historia que escuchamos” (corresponde a la identificación del final).

Luego de realizar las preguntas en cada discurso, se solicita al niño que enuncie una frase corta que exprese lo más importante del discurso escuchado. Finalmente, se mencionan oralmente dos frases (que representan diferentes niveles de complejidad de macroestructura) y se le pide al niño que elija la que dice lo más importante de lo escuchado. Este procedimiento se realiza con cada discurso.

RESULTADOS

Los resultados corresponden a las comparaciones efectuadas entre los rendimientos obtenidos por el grupo en estudio y el grupo control en la comprensión de discursos expositivos y narrativos. La comparación se realizó aplicando la prueba estadística *t* de Student.

En la Tabla N°1 se presenta la comparación de los resultados obtenidos en la comprensión de discursos narrativos y expositivos por los niños de ambos grupos.

Como se observa en la Tabla N° 1, el grupo en estudio presenta rendimientos significativamente inferiores a los del grupo control. Es decir, los niños con problemas en comprensión lectora evidencian mayores dificultades para comprender oralmente exposiciones de tipo descriptivo y narraciones que los niños sin problemas en lectura.

También se analizó el rendimiento en la comprensión de los aspectos específicos considerados en cada tipo de discurso. La comparación de los desempeños de ambos grupos en la comprensión de exposiciones de tipo descriptivo se presenta en la Tabla N° 2.

En esta tabla, se observa que en la mayoría de los aspectos específicos de la comprensión de discursos expositivos no existen diferencias significativas entre ambos grupos. No obstante, en

Tabla N° 1
Comparación del rendimiento obtenido por el grupo en estudio y el grupo control en comprensión de discursos descriptivos y narrativos

	Grupo en estudio n 17		Grupo control n 25		t
	X	D.S.	X	D.S.	
Total comprensión discursos descriptivos	8.41	1.90	10.88	2.84	18.1*
Total comprensión discursos narrativos	7.64	1.73	9.28	1.99	20.5*

*P = 0.0001

Tabla N° 2
Comparación del rendimiento obtenido por el grupo en estudio y el grupo control en los aspectos específicos de la comprensión de discursos descriptivo

	Grupo en estudio n 17		Grupo control n 25		t
	X	D.S.	X	D.S.	
Identificación de personaje	1.64	1.16	1.76	1.05	1.6
Identificación de acción	1.47	1.00	2.16	0.85	2.5*
Identificación de macroestructuras que corresponden a enunciados presentes en el discurso	1.82	0.80	1.08	0.70	0.2
Identificación de macroestructuras que corresponden a enunciados que no están presentes en el discurso	1.41	1.37	2.48	1.66	2.2**
Formulación de macroestructuras	

*P = 0.01; **p = 0.02.

— = No hubo respuestas correctas

la identificación de acciones y de macroestructuras que corresponden a frases que no están en el discurso hay diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo control. Es decir, los niños del grupo en estudio identifican significativamente menos acciones centrales y macroestructuras representadas por frases que no están presentes en el texto cuando se les compara con el grupo control.

Por último, es importante destacar que ambos grupos no formularon frases que correspondieran a la macroestructura correcta.

Finalmente, en la Tabla N° 3 se presenta la comparación de los rendimientos obtenidos en la comprensión de los aspectos específicos de los discursos narrativos en ambos grupos de niños.

En términos generales, el grupo en estudio se comporta de manera similar al grupo control en la comprensión de los aspectos específicos de los discursos narrativos. Solo se observan diferencias en la formulación de macroestructuras, ya que el grupo control realiza significativamente más macroestructuras correctas que el grupo en estudio.

DISCUSIÓN

Los resultados indican que los niños con dificultades en comprensión lectora tienen un rendimiento descendido en la comprensión de discursos orales expositivos y narrativos. Lo anterior, corrobora investigaciones previas sobre el tema (Devenport, 1986; Roth & Spekman, 1986; Paul, 2001).

Tabla N° 3
Comparación del rendimiento obtenido por el grupo en estudio y el grupo control en los aspectos específicos de la comprensión de discursos narrativos

	Grupo en estudio n 17		Grupo control n 25		t
	X	D.S.	X	D.S.	
Identificación del comienzo	1.10	0.85	1.20	0.81	1.5
Identificación del final	1.40	1.06	1.08	0.95	1.4
Identificación de macroestructuras que corresponden a enunciados presentes en el discurso	1.88	0.99	1.44	1.15	1.2
Identificación de macroestructuras que corresponden a enunciados que no están presentes en el discurso	0.44	1.24	1.60	2.00	2.4
Formulación de macroestructuras	0.29	0.58	0.88	0.83	4.5***

** P = 0.001; ***p = 0.0001.

Además, el menor desempeño en la comprensión de discursos orales que evidenciaron los niños con problemas lectores es explicable porque comparte con la comprensión lectora una serie de procesos (De Vega, 1990).

Con respecto a los rendimientos que estos niños presentaron en la comprensión de los aspectos particulares del discurso expositivo, se observa que las diferencias se manifestaron en la *identificación de la acción* y en la *identificación de la macroestructura que no están presentes en el texto*.

Se determinó que en la *identificación de la acción* los niños con dificultades lectoras señalan menos acciones que los del grupo control, lo que indica que tienen problemas para comprender esta categoría. Es destacable que la *acción* es fundamental para la comprensión global del significado de las descripciones de escenas ya que corresponde a una de las tres categorías centrales de su superestructura.

Por otra parte, se evidenció que los niños del grupo en estudio identificaron menos macroestructuras que corresponden a frases que no están presentes en el discurso. Lo anterior sugiere que los menores con problemas en comprensión lectora aún presentan dificultades en la identificación de macroestructuras que implican un nuevo enunciado que no está explícito y que requiere relacionar la información del discurso con el conocimiento previo.

Con respecto a la elaboración de macroestructuras en los discursos expositivos, se observó que ambos grupos no pudieron realizar correctamente esta tarea. Por consiguiente, es posible proponer que a esta edad los menores aún no han adquirido esta habilidad, lo que coincide con otros estudios en que se ha observado que niños de 8 años no elaboran la macroestructura de textos expositivos (Vidal Abarca, 1993). Según lo anterior, es probable afirmar que en el discurso expositivo esta habilidad se desarrolla más tardíamente y, por lo tanto, no se puede considerar como un aspecto deficitario.

Con respecto al discurso narrativo, ambos grupos presentaron un desempeño semejante en la identificación del comienzo, el final y las macroestructuras. Solo se observó un rendimiento distinto en la *elaboración de las macroestructuras*. En este caso los niños del grupo control elaboraron significativamente más macroestructuras correctas que los menores del grupo en estudio. Es importante señalar que aunque hubo diferencias todos los niños realizaron muy pocas macroestructuras correctas, lo que sugiere que también en este tipo de discurso el desarrollo de esta habilidad no se ha completado.

Al comparar los rendimientos que el grupo en estudio presentó en los dos tipos de discursos se observa que su desempeño fue mejor en las narraciones. De hecho, las mayores diferencias con el grupo control se evidenciaron en la comprensión de discursos expositivos. Lo anterior no es sorprendente porque existe evidencia que plantea que el discurso narrativo es más fácil de comprender que el expositivo (León, 2003).

En síntesis, este estudio muestra que los niños con problemas lectores presentan un desempeño descendido en la comprensión de discursos narrativos y expositivos orales. Además se observa que las dificultades se manifiestan fundamentalmente en la macroestructura, es decir, en la capacidad para determinar semánticamente el contenido general del discurso que permita establecer su coherencia global (Vidal- Abarca, 1990).

En este sentido los problemas que los niños evidencian se relacionan más con el plano semántico que con el de la superestructura, porque comprenden las categorías básicas de ella. Sin embargo, esto no es suficiente para elaborar la macroestructura, que es la última meta de la comprensión (Vidal- Abarca, 1990).

Por último, el bajo rendimiento académico que evidencia la mayoría de los niños del grupo en estudio probablemente se deba tanto a sus dificultades lectoras como a sus problemas en comprensión oral. Por consiguiente, es necesario abordar la comprensión tanto oral como escrita para contribuir a que estos menores logren un adecuado desempeño escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, J. y OLMOS, A. (1986) El papel de las macroestructuras en la comprensión y el recuerdo, *Lectura y Vida* (2), 1986, 4-7.
- DE VEGA, M.; CARREIRAS, M.; GUTIÉRREZ-CALVO, M. & ALONSO-QUECUTY, M. (1990) *Lectura y Comprensión: Una perspectiva Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- DEVENPORT, L.; YINGLING, C.; FEIN, G.; GALIN, D.; JONHSTONE, J. & CLIN, J. (1986) Narrative speech deficits in dyslexia. *Journal Annoucement*, 8 (4) 347-361.
- FITZGERALD, J. Investigación sobre el texto narrativo (1991). En Muth, D. (Comp.) *El texto narrativo estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique.
- GILLIAM, R., PEÑA, E. & MILLER, L. (1999) Dynamic assessment of narrative and expository discourse. *Topics Language Disorders*, (20) 1, 33-47.
- GUTIÉRREZ-CLELLEN, V. & IGLESIAS, A. (1992) Causal coherence in the oral narrative of spanish-speaking children, *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 363-372.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003). Planes y Programas NB1 y NB2. Lenguaje y Comunicación. Santiago de Chile: MINEDUC.
- NAREMORE, R., DESMORE, A. & HARMAN, D. (2001) *Assesment and Treatment of school age language disorders*. San Diego: Singular
- KINTSCH, W. (1994) *Handbook of psicolinguistic*. New York: American Press.
- LARRIVEE, L. & CATTS, H. (1999) Early Reading Achievement in Children With Expressive Phonological Disorders, *American Journal of Speech-Language Pathology*, (8) 118-128.
- LEÓN, J., ESCUDERO, I. & VAN DEN BROEK, P. (2003) La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias elaborativas. En León, J. (Coord.) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- PAUL, R. & SMITH, E. (1993) Narrative Skills in 4 year-olds eith normal, Impaired, and Late-developing language, *Journal of Speech and Hearing Research* 36, 592-598.
- PAUL, R. (2001) *Language disorders*, Missouri: Mosby
- PARODI, G. (2003) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva discursiva cognitiva*. Valparaíso: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- PÉREZ, M. & VEGA, O. (2001) *Claves para la Conexión textual*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- ROTH, F. & SPEKMAN, N. (1986) Narrative discourse: Spontaneously generated stories of learning disabled and normally achieving students, *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 51, 008-023.
- TOMLIN, R., FORREST, L. PU, M. & KIM, M. (2003) Semántica del discurso. En Van Dijk, T. (comp.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- VAN DIJK, T. (1980) *La ciencia del texto*. México: Siglo XXI.
- VAN DIJK, T. & KINTSCH, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. San Diego: Academic Press.
- VELLUTINO, F. (1993) Componentes de la habilidad lectora: implicancias para el disgnóstico y tratamiento. En 1º Jornada internacional sobre aspectos psicolingüísticos del aprendizaje de la lectura.
- VIDAL - ABARCA, E. (1990) Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, (49) 53-71.
- VIDAL - ABARCA, E. (1993) Diferencias evolutivas en procesamiento de textos mediante tarea de ordenación de frases. *Infancia y Aprendizaje*. (61) 89-106.