



UN ESTUDIO DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE PROCESAMIENTO TEXTUAL EN PRODUCCIÓN ORAL

PILAR VIEIRO IGLESIAS
Universidad de La Coruña.

Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer los cambios que se producen con la edad en el paso de las representaciones micro- a las macroestructurales. Para ello, partimos del modelo de Kintsch y van Dijk, utilizando los resúmenes orales de una muestra de 60 sujetos (Media de edad: 5,4; 8,3 y 10,6). Los niveles de la variable dependiente vinieron determinados por las siguientes medidas: Recuerdo Literal, Omisiones, Adiciones, Confusiones y Macrorreglas de Generalización, Construcción, Selección y Supresión. Los resultados indicaron una pauta muy similar en los niños de 5 y 8 años de edad, donde la estructura de integración atomista se mostró asociada a una mayor coherencia microestructural, produciéndose un cambio significativamente importante en el uso de macrooperadores a la edad de 10 años donde la estrategia de integración holística apareció asociada a la coherencia macroestructural.

Palabras clave: comprensión lectora, representación textual, macrooperadores.

Abstract

The aim of this research is to study the developmental changes in micro- and macrostructural representations. To begin with, we assume the Kintsch & van Dijk's model, analyzing the oral summaries of 60 subjects (average age 5,4; 8,3 and 10,6 years). The levels of the dependent variable are determined by the following measures: Literal Recall, Omissions, Additions, Confusions; and Generalization, Construction, Deletion and Integration Macrorules. The analysis showed a similar pattern of results in children of 5 and 8 years, with whom the atomistic integration strategy had a great microstructural coherence associated. A significantly important change in the use of macrorules takes place at the age of 10, when the holistic integration strategy appears associated to the use of macrostructural coherence.

Key words: reading comprehension, textual representation, macrorules.

Introducción

El presente trabajo pretende examinar el desarrollo de las habilidades de procesamiento textual en niños de entre 5 y 10 años de edad. Tradicionalmente, el aprendizaje a partir de textos narrativos ha sido estudiado a dos niveles de procesamiento, uno micro- y otro macroestructural;

si bien hay que reconocer que cuando los textos trabajados han sido narrativos, el estudio del nivel superestructural ha primado sobre los dos anteriores. Con respecto los primeros estudios, sus objetivos fueron conocer más en detalle cómo las diferencias interindividuales en comprensión y aprendizaje de textos situaban a los sujetos como buenos y malos lectores; quedando replegados a un segundo plano los estudios de corte transversal, los cuales se han centrado, fundamentalmente, en las diferencias que se producen con la edad a nivel superestructural, tal y como lo reflejan la mayoría de los estudios llevados a cabo en el ámbito de las gramáticas de cuentos (Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979).

Sea cual sea el dominio estudiado, a nadie se le niega que el desarrollo cognitivo de niños con edades comprendidas entre los 5 y los 10 años de edad está marcado por un sofisticado y acelerado uso de estrategias cognitivas. Por lo que se refiere al ámbito de la comprensión de textos, los estudios muestran que mientras que a la edad de 5 años los niños comienzan a descubrir el discurso oral como vehículo de comunicación (Stein y Glenn, 1979); a los 8 años estos están más preocupados por la tarea de decodificación que por la extracción del significado, de selección de ideas principales, de conexión entre las mismas, y de retener la información para posteriormente transmitirla. Por la contra, a los 10 años, edad en la que se produce un cambio cualitativo importante a cerca del control metacognitivo los niños ya debieran de poseer ciertas estrategias que le permitiesen la transformación de la micro- a la macroestructura textual (Flavell, 1976).

De todas formas no nos hemos de olvidar que aunque los textos narrativos por su familiaridad suelen ser más manejables por los niños de estas edades, hemos de tener en cuenta que una comprensión efectiva de los mismos requiere del sujeto un procesamiento activo y multinivel de construcción del significado que requiera estrategias que operen cada vez a niveles más complejos (Brown y Day, 1983; Harris, Rogers y Qualls, 1998; Lorch, 1998; Myers y O'Brien, 1998; Tapper, 1996). Este proceso de construcción multinivel se refiere a los procesos micro-dirigidos a captar la coherencia local y los procesos macro-nivel dirigidos a conectar los significados de las distintas proposiciones en un nivel superior de significados (van Dijk y Kintsch, 1983, Kintsch, 1988). Este último proceso requiere de la aplicación de una serie de operaciones de borrado, selección, construcción y generalización, apoyadas por procesos inferenciales que le permitan conectar al sujeto lo nuevo con lo ya dado (Graesser, Bertus y Magliano, 1995; Trabasso, Suh, Payton y Jain, 1995; Costermans y Fayol, 1997).

La literatura existente sobre estudios evolutivos en comprensión y aprendizaje a partir de textos nos muestra que una de las preocupaciones fundamentales en su investigación es analizar los componentes implicados en el procesamiento de la información, así como los procesos intermedios que interactúan para lograr una representación mental de los mismos. En este sentido, han sido muchos los investigadores que han demostrado que incluso los niños menores de 10 años muestran una cierta sensibilidad a la estructura textual, adaptando su lectura y posterior recuperación de la información a dichos niveles (Brown y Day, 1983; Long y Bourg, 1996). Sin embargo, las actividades de niños de estas edades son inmaduras y lineales, procesando elemento a elemento, raramente realizando procesos constructivos (Kintsch, 1989; Trabasso y cols., 1995). Pero, conforme aumentamos en edad notamos una discriminación más fina entre los niveles de importancia textual (Brown, Day y Jones, 1983; van den Broek, 1994), y un mayor uso de estrategias de supresión, selección, construcción e generalización (Kintsch, 1989; Vauras, 1991; Vieiro, 1994, Vieiro y García Madruga, 1997).

En este contexto, nuestro trabajo trata profundizar en el estudio de estos cambios producidos con la edad en los dos niveles de representación micro- y macroestructural. Es decir, evaluar las consecuencias que tienen en la producción de textos, el tipo de estrategias utilizadas por los sujetos a ambos niveles de procesamiento. Para analizar estas diferencias tomamos como enfoque metodológico el análisis textual de Kintsch y van Dijk. La hipótesis de trabajo supone

que, a mayor edad, existirá un mayor predominio de la estructura de nivel superior, es decir, un predominio del uso de macrooperadores que permitan al sujeto-lector el paso de la microestructura textual a contenidos de mayor nivel de abstracción. El objetivo ahora es conocer cómo y cuando se produce dicho cambio y qué operaciones implica.

Al respecto mantenemos que los niños de Preescolar (5 años) trabajarán a un nivel muy microproposicional, con ausencia de procesos constructivos y, que será, como señala Vauras (1991) a la edad de 8 años cuando se comiencen a utilizar procesos macro-nivel, tales como construcción de resúmenes coherentes, reflejado en un avance en el uso de las estrategias de selección, generalización, construcción y borrado. Por último prevemos que a la edad de 10 años será cuando se produzca el cambio cualitativo más importante en el uso de macrooperadores.

Método

Sujetos

En nuestro estudio participó una muestra de 180 niños de dos colegios de la ciudad de La Coruña, con edades comprendidas entre 5 y 10:8 años de edad.

Veinte de dichos sujetos pertenecían a segundo curso de Educación Infantil, ochenta pertenecían a 3º y otros ochenta a 5º de Primaria (Media de edad: 5:4; 8:2; 10:3 respectivamente).

Materiales

Se utilizaron un total de quince textos narrativos. Estos fueron seleccionados en relación a la edad de los niños a los que se les iba a aplicar.

Todos presentan una variación en cuanto a su contenido, aunque éste se ajusta en todos los casos al contenido temático específico de un cuento.

Los textos fueron seleccionados, siguiendo estos criterios, de libros de lectura del nivel correspondiente al que pertenecían los niños. Ninguno de los niños conocía los textos.

Un grupo de profesores en ejercicio juzgó la adecuación de los textos; todas las medidas de comprensión utilizadas en el análisis de resultados son siempre relativas al tamaño y características de cada texto, con el objeto de que las diferencias entre los textos de cada grupo no impidieran analizar las diferencias en comprensión.

En Educación Infantil 2 seleccionamos el cuento «Las estrellas y la princesa Liwaiwai» recogido del libro de textos de Infantil-2 de la editorial Santillana; en 3º de Primaria utilizamos el cuento «La princesa tenía un piojo» y en 5º de Primaria el texto «Juan está de suerte» recogidos ambos de los libros de lectura de EDEBE correspondientes a cada curso.

Con el objetivo de medir la comprensión a nivel proposicional y superestructural, se le pedía a los sujetos que resumiesen (forma oral o escrita) el cuento que habían leído o escuchado.

Diseño

El trabajo que nos ocupa consta de un estudio diacrónico (nos interesan las diferencias que se producen a lo largo de la edad y la escolarización tanto en el tipo de esquemas que median la comprensión como en el tipo de resumen que se realizan) cuyo objeto profundizar en los orígenes del esquema de resumen, desde una perspectiva transversal.

Como sistemas de medida hemos utilizado el análisis microproposicional (Kintsch y van Dijk, 1978) el cual nos proporciona información sobre el tipo de transformaciones semánticas que los niños llevan a cabo bajo el control de un esquema de resumen.

Como variables dependientes usamos: el Recuerdo, las Omisiones, las Distorsiones (Confusiones + Adiciones) y las Macrorreglas (de Selección, de Construcción, de Generalización y de Supresión).

Operativización de las Variables:

Recuerdo: número de proposiciones recordadas de forma literal (se recuerda tanto el predicado como los argumentos de la proposición).

Omisiones: número de proposiciones no recordadas (no se recuerda ni el predicado ni los argumentos).

Debido a que el recuerdo de los niños no se ajusta exactamente a las proposiciones que se les han presentado (se producen múltiples modificaciones de las mismas), hemos considerado nuevas categorías para las proposiciones presentes en el texto. Estas transformaciones que los niños realizan sobre el texto que ellos leen o escuchan pueden suponer una distorsión del material original (se añade o se confunde información), o una sustitución de la forma de presentación de la misma, es decir que la proposición del resumen está lógicamente relacionada o implícita en la información original (inferencia). De ahí que hayamos distinguido entre proposiciones añadidas (Adiciones), proposiciones confundidas (Confusiones) y proposiciones inferidas (Macrorreglas).

Entendemos por *Confusión* de los personajes y/o sus acciones, a la confusión concreta de un personaje por otro, o al hecho de atribuir a un personaje las acciones, los papeles y las características de la conducta de otro personaje.

Entendemos por *Adición* de material erróneo la inclusión de proposiciones que, o bien distorsionaron el significado de una proposición, o no tenían nada que ver con el significado de la proposición original.

En un intento de conocer qué operaciones cognitivas habían llevado a cabo los niños en la tarea de resumen, analizamos los protocolos atendiendo a las elaboraciones realizadas, resultantes de la aplicación de las Macrorreglas de Construcción, Supresión, Generalización y Selección:

Determinamos que un niño había aplicado una inferencia o macrorregla cuando derivaba algún tipo de macroestructuras de la microestructura textual base.

Si un niño sustituía unos elementos del texto por otros que denotaban la misma idea, incorporando información nueva, entendimos que aplicaba una *Macrorregla de Construcción*.

Por ejemplo cuando el niño sustituía:

«Cómo te atreves a acercarte a mi, insecto miserable?, rugió el león/ Crees que te tengo miedo porque eres más grande?/ O porque te crees el rey de la selva?»,

por:

«El mosquito amenazó al león».

Si un niño sustituía diversas proposiciones del texto por un concepto más genérico o abstracto consideramos que estaba utilizando una *Macrorregla de Generalización*.

Por ejemplo si sustituía:

«Después el mosquito, que había dejado el cuello/le picó en el lomo, después en una zarpa y luego el hocico/cuando para colmo de humillación se le metió en la nariz»,

por:

«El mosquito le picó en todo el cuerpo».

Si un niño omitía una serie de proposiciones, y estas proposiciones coincidían ser aquellas que no eran relevantes o, por el contrario, eran redundantes para la comprensión del texto, a la vez que incluía información nueva con respecto al texto base considerábamos que se estaba aplicando una *Macrorregla de Selección*.

Por ejemplo si sustituía:

«Figuraos/cómo se enorgulleció el mosquito/el había conseguido vencer al rey de la selva/infinitamente más pequeño que el león»,

por:

«El mosquito se enorgulleció».

Si un niño suprimía aquellas proposiciones que considerábamos irrelevantes para la comprensión del texto, determinamos que se estaba aplicando una *Macrorregla de Supresión*. Obsérvese, en los ejemplos siguientes, la ausencia de elaboración o literalidad existente en la comprensión del texto.

Por ejemplo, si sustituía:

«Una tarde, Liwaiwai salió a bordar al jardín/ era un día espléndido/ los pájaros cantaban a la princesa/ Como la princesa le pesaban mucho las joyas/se quitó el broche del pelo, los pendientes y el collar de brillantes».

por:

«Como la princesa le pesaban mucho las joyas/se quitó el broche del pelo, lo pendientes y el collar de brillantes»

Resultados

En *análisis proposicional* a partir de los porcentajes de respuesta de los grupos de Infantil-2, 31 y 51 de Primaria (ver Tabla I) aplicamos, en primer lugar, un ANOVA unidireccional y, seguidamente, para conocer la dirección de las diferencias, aplicamos una serie de pruebas *Scheffé*.

Tabla 1.- Porcentaje de proposiciones según las medidas micro- y macro-proposicionales proposiciones recordadas según la naturaleza de las proposiciones recordadas

	RECUER.	OMISIÓN	ADICIÓN			MACRORREGLAS		
			DISTORS.	CONFUSION	CONSTRUC	GENERALIZ.	SUPRESIÓN	SELEC.
INFANTIL-2 5 AÑOS	7	66	7	10	6	1	0	3
3º PRIMARIA 8 AÑOS	18	29	11	17	12	4	1	8
5º PRIMARIA 10 AÑOS	46	20	4	5	8	9	5	4

Los resultados del ANOVA indican diferencias significativas debidas al grupo de edad en las cuatro medidas: Recuerdo ($F_{(3,59)} = 45,988$; $p < .01$); Omisiones ($F_{(3,59)} = 12,975$; $p < .01$); Distorsiones ($F_{(3,59)} = 23,997$; $p < .01$) y Macrorreglas ($F_{(3,59)} = 3,998$; $p < .01$). También se encontraron diferencias en los dos tipos de Distorsiones (Confusiones: $F_{(3,59)} = 13,986$; $p < .01$ y Adiciones: $F_{(3,59)} = 9,872$; $p < .01$) y en los cuatro tipos de Macrorreglas (Generalización: $F_{(3,59)} = 19,087$; $p < .05$; Construcción: $F_{(3,59)} = 15,543$; $p < .01$; Supresión: $F_{(3,59)} = 9,651$; $p < .01$ y Selección: $F_{(3,59)} = 5,812$; $p < .01$).

El contraste de medias entre el grupo de Infantil y de 3º mostró diferencias significativas a favor del grupo de 3º en Recuerdo ($p < .01$), Confusiones ($p < .05$), Adiciones ($p < .05$) y Macrorreglas de Generalización ($p < .05$), Construcción ($p < .01$) y Supresión ($p < .05$); y a favor del grupo de Preescolar en Omisiones ($p < .01$).

El contraste de medias entre Infantil-2 y 5º mostró diferencias significativas a favor del grupo de 5º en Recuerdo ($p < .01$), Macrorreglas de Generalización ($p < .01$), Supresión ($p < .05$) y Selección ($p < .05$); y a favor del grupo de Preescolar en Omisiones ($p < .01$).

El contraste de medias entre el grupo de 3º y el de 5º mostró diferencias significativas a favor del grupo de 5º en Recuerdo ($p < .01$) y Macrorreglas de Generalización ($p < .05$) y Selección ($p < .05$); y a favor del grupo de 3º en Adiciones ($p < .01$).

Discusión

Si consideramos globalmente los resultados obtenidos en los tres grupos de edad, podríamos concluir diciendo que:

1) Se confirma la tendencia de los niños de los niveles iniciales de escolarización a procesar el texto a nivel microproposicional y lineal, concretando como edad crítica en el uso de macroproposiciones de alto nivel los 10 años.

2) Los resúmenes de los niños de 8 años se caracterizaron por el uso de estrategias de bajo nivel. Sus resúmenes, semánticamente coherentes, fueron construidos principalmente con microproposiciones, estrategia de «lista por defecto» propuesta por Meyer (1984), con la estrategia «tema + detalles» descrita por Scardamalia y Bereiter (1984).

3) De entre las macrorreglas propuestas por van Dijk para generar la macroestructura textual utilizaron mayoritariamente la Macrorregla de Construcción, mientras que la Macrorregla de Selección fue la menos utilizada.

En esta misma línea Waters y Hon (1987) o Trabasso (1991) encontraron que los niños de 10 y 11 años tenían más facilidad para crear textos coherentes utilizando conexiones temporales y/o causales tanto a nivel micro- como macroproposicional. Por su parte, Stein y Nezworski (1978) o Vieiro y García Madruga (1997) mostraron que se produce un cambio significativo general a lo largo de las primeras edades de escolarización, siendo este cambio mucho más visible en la edad de los 11 años. En esta edad sus recuerdos son mucho menos literales, incorporan expresiones nuevas, producen más elaboraciones textuales e inferencias y tienden a integrar en una sola proposición aquellas que presentan un contenido semejante. La mayoría de los cambios cualitativos observados en este estudio longitudinal están en consonancia con los resultados de estudios previos (Meyer y cols., 1980; Kintsch, 1989 y Vauras, 1991; Graesser, Bertus y Magliano, 1995; Kintsch y Franzke 1995; Graesser, Millis y Zwaan, 1997), sin embargo, este estudio creemos proporciona una visión más amplia de las habilidades de procesamiento textual en sujetos en edad escolar.

La representación textual de los niños de entre 5 y 10 años de edad estuvo marcada por el uso de estrategias atomistas, no-estructuradas y uninivel. Los resúmenes, aunque, en general, eran semánticamente coherentes, estos estaban fundamentalmente construidos a base de proposiciones de bajo nivel, copiadas del texto base. Sin embargo, aunque en los resúmenes de los niños de 10 años todavía predominaba la misma estrategia, sus resúmenes fueron más coherentes.

Una interpretación a los resultados y teniendo en cuenta que la naturaleza precisa de las estrategias utilizadas por los niños es relativamente desconocida, ésta puede encontrarse en la importante influencia que padres, profesores y otras personas pueden estar influyendo en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora. Con respecto al papel del profesor en la construcción de estrategias hemos de decir que estudios como los de Hämäläinen y Lehtinen (1989) encontraron que durante los primeros años de escolarización las interacciones pregunta-respuesta del profesor con el alumno fomentan un aprendizaje constructivo dirigido hacia la búsqueda de significado. Vauras, Lehtinen, Kinnunen y Salonen (1992) también encontraron resultados similares.

Sea cual sea la razón de tal progreso, consideramos que nuestro estudio aporta mayor claridad, por una parte, a las relaciones que se establecen entre la representación microestructural del texto «dado» y la representación macroestructural elaborada por el sujeto después de un proceso de interacción activa con el texto, y por otra, a las diferencias que se producen con la edad en dichos tipos de representación. Además, el reconocimiento de una pauta progresiva en la actividad de aprendizaje, evidentemente puede constituir la base de una importante consideración sobre el aprendizaje y la instrucción y, consecuentemente, para mejorar el aprendizaje de las prácticas educativas.

Finalmente, los resultados de este estudio parecen mantener la idea de que la eficacia de unas estrategias macroestructurales dependen de un adecuado nivel de coherencia microestructural y local. Así la estrategia de integración atomista se mostró asociada a una mayor coherencia microestructural; sin embargo, la estrategia de integración holística apareció más asociada a la coherencia macroestructural.

Referencias

- Brown, A.L. y Day, J.D. (1983). Macrorules for summarizing text: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22, 1-14.
- Brown, A.L.; Day, J.D. y Jones, R.S. (1983). The development of plans of summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.
- Costermans, J y Fayol, M. (1997). *Processing interclausal relationships. Studies in the productions and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Flavell, J. H. (1976). *The development of metacommunication*. Comunicación presentada en el Twenty First International Congress of Psychology, Paris.
- Graesser, A.; Bertus, E. y Magliano, J. (1995). Inference during the comprehension of narrative text. En R. Lorch y E. O'Brien (Eds.), *Sources of coherence in reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graesser, A.; Millis, K. y Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189.
- Hämäläinen, M. y Lehtinen, E. (1989). The formation of learning skills in teacher-student interaction. *Paper presented at The Third European Conference for Research on Learning and Instruction*. Madrid: España.
- Kintsch, E. (1989). *Macroprocesses and microprocesses in development of summarization skill*. (Tech. Rep. No. 89-5). Boulder: University of Colorado, Institute of Cognitive Science.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. y van Dijk T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. y Franzke, M. (1995). The role of background knowledge in the recall of a new story. En R. Lorch y E. O'Brien (Eds.), *Sources of coherence in reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Long, D.L. y Bourg, T. (1996). Thinking aloud: telling story about a story. *Discourse Processes* 21(3), 329-339.
- Lorch, R. F. (1998). Memory-based text processing: assumptions and issues. *Discourse Processes*, 26 (2&3), 231-241.
- Mandler, J.M. y Johnson, N.S. (1977). Remembrance of things parsed. Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Meyer, B.J.F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (Comp.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meyer, B.J.F.; Brandt, D.M. y Bluth, G.J. (1980). Use of top-level structure in text: key for reading comprehension in ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- Myers, J. y O'Brien, E. (1998). Accessing the discourse representation during reading. *Discourse Processes* 26 (2&3), 131-157.
- Sánchez Miguel, E. (1987). *Estructuras textuales y estrategias de comprensión. Un programa para instruir en la comprensión de textos*. Tesis Doctoral: Universidad de Salamanca.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1984). Development of strategies in text processing. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stein, N.L. y Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes. Vol. 2: New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Stein, N.L. y Nezworski, M. T. (1978). The effect of organization and instructional set on story memory. *Discourse Processes*, 1, 177-193.

- Tapper, J. (1996). Exchange patterns in the oral discourse of International students in university classrooms. *Discourse Processes*, 22(1), 25-55.
- Trabasso, T. (1991). The development of coherence in narratives by understanding intentional action. En G. Denhière y J-P. Rossi (Eds.), *Advances in Psychology (N. 79): Text and text processing*. Amsterdam: North-Holland.
- Vauras, M. (1991). *Text learning strategies in school-age students*. Annales Academiae Scientiarum Fennicae, Dissertationes Humanarum Litterarum 59. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Vauras, M.; Kinnunen, R. & Kuusela, L. (1994). Development of text-processing skills in high-, average-, and low-achieving primary school children. *Journal of Reading Behavior*, Vol. 26 (2), 361-389.
- M. (1994). Vauras, M.; Lehtinen, E.; Kinninen, R. Y Salñone, P. (1992). Socioemotional coping and cognitive learning disabilities children. En B. Wong (Ed.), *Contemporary intervention research with students with learning disabilities*.(pp.163-189). New York: Springer-Verlag.
- Vieiro, P. (1994). *Los esquemas de comunicación oral y escrita como mediadores en la comprensión de textos narrativos*. UNED: Madrid: Tesis Doctoral no publicada.
- Vieiro, P. y García Madruga, J. A. (1997). An analysis of story comprehension through spoken and written summaries in school-age children. *Reading and Writing*, 1-13.
- Waters, H.S. y Hou, F. (1987). Children's production and recall of narrative passages. *Journal of Experimental Child Psychology*, 44, 348-363.
- Whitney, P. y Budd, D. (1996). Thinking -aloud protocols and the study of comprehension. *Discourse Processes*, 21(3), 341-351.