

Tipo: Artículo original
Sección: Artículos varios

Comprensión oral y lectora de diferentes tipos textuales en la escuela

Listening and reading comprehension of different type of texts at school

Julieta Fumagalli

CONICET – Universidad de Buenos Aires,
Facultad de Filosofía y Letras,
Instituto de Lingüística,
Buenos Aires – Argentina.
<https://orcid.org/0000-0002-9532-5777>

e-mail de contacto autoral: julietafumagalli@filo.uba.ar

Camila Katz

Universidad de Buenos Aires,
Facultad de Filosofía y Letras,
Instituto de Lingüística,
Buenos Aires – Argentina.
<https://orcid.org/0009-0005-8742-9911>

Virginia Jaichenco

Universidad de Buenos Aires,
Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística,
Universidad Nacional de Hurlingham, Instituto de Educación,
Buenos Aires – Argentina.
<https://orcid.org/0000-0002-7388-5001>

Recibido: 11/2/2026
Aprobado: 29/7/2026

RESUMEN

En las evaluaciones internacionales como Pisa quedan de manifiesto las dificultades para comprender textos que presentan estudiantes tanto de nivel primario como secundario y esto constituye un tema de preocupación para la comunidad educativa. El presente trabajo analiza las habilidades de comprensión oral y lectora de textos narrativos y expositivos en un grupo de estudiantes adolescentes de 7º grado de nivel primario y 1º año de nivel secundarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Los alumnos respondieron una de comprensión oral y otra de comprensión lectora diseñadas *ad hoc* que evalúan las habilidades para recuperación de información literal y generación de inferencias en ambos tipos textuales. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes evaluados presentan mejores habilidades de comprensión lectora y que los textos narrativos resultan más sencillos de comprender que los expositivos.

Palabras clave: Comprensión lectora; comprensión oral; generación de inferencias; textos narrativos; textos expositivos.

ABSTRACT

International assessments like Pisa reveal that primary and high school students have difficulties to understand different types of texts and this is a matter of concern for the educational community. In this research reading and oral comprehension of narrative and expository texts were tested. For that purpose, a sample of students who attend to 7th grade (primary school) and 1st year (secondary school) from Ciudad Autónoma de Buenos Aires y

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20260202c-A6>

BIBLID: 2707-1642, 8, 2, pp. 62-77

Editor responsables: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>).

Provincia de Buenos Aires, Argentina were tested with a listening and a reading comprehension task designed ad hoc in order to test their skills for retrieving literal information and generating inferences in both types of texts. The results showed that students were better in reading comprehension task and that narrative texts were easier to understand than expository texts.

Keywords: Reading comprehension; Listening comprehension; narrative text; expository text; inference making process.

Presentación

Uno de los modelos más difundidos en educación y que se utiliza para explicar y comprender cómo las habilidades de comprensión oral y lectora se relacionan entre sí es el *Modelo de la visión simple de la lectura* (en adelante VSL) (Hoover & Gough, 1990; Hoover & Tunmer, 2018). Según el VSL, la comprensión lectora es el resultado de dos componentes independientes: la decodificación y la comprensión oral. Si bien su nombre parece indicar lo contrario, este modelo señala que leer y comprender un texto escrito es complejo, ya que cada componente involucra numerosos procesos. Por un lado, para alcanzar competencia en la decodificación se requieren habilidades de conciencia fonológica, el dominio fluido de las reglas de conversión grafema/fonema y la automatización de los procesos lectores para asegurar el acceso léxico (Perfetti & Stafura, 2014; Ehri, 2005; 2014). Por otro lado, la comprensión oral es la responsable de que los comprendedores puedan integrar la información que brinda el texto con sus conocimientos previos para construir una representación mental integrada, coherente y cohesiva o modelo de situación (Van Dijk, & Kintsch, 1983; Kintsch & Rawson, 2005). La comprensión oral involucra distintos procesos como el conocimiento de vocabulario, que permitirá identificar el significado de las palabras, la comprensión sintáctica, que está a cargo de establecer relaciones entre las palabras que componen las oraciones, así como entre las oraciones para extraer su contenido proposicional y así elaborar una representación del texto base. Además, pone en juego la memoria de trabajo, el control inhibitorio, los procesos inferenciales, el monitoreo y requiere de conocimiento previos o del mundo, entre los que se incluye el conocimiento sobre los tipos textuales (Ouellette & Beers, 2010; Scott, 2004; Kim & Phillips, 2014; Kendeou et al., 2008; McCarthy & McNamara, 2021; McNamara & Magliano, 2009).

La mayoría de los trabajos que toman como marco teórico el modelo VSL han sido realizados con niños de nivel primario (Lonigan et al., 2018; Nation, 2019; Kim, 2020; Tunmer & Hoover, 2019) y han mostrado cómo, al comenzar el aprendizaje de la lectura, la correlación entre comprensión oral y escrita es baja y los estudiantes muestran un mejor desempeño para comprender oralmente. Esto se debe a que al estar aprendiendo a decodificar y a identificar las palabras, la comprensión de los textos escritos se ve limitada porque se están destinando numerosos recursos cognitivos y atencionales a los procesos lectores básicos (García & Cain, 2014).

Sin embargo, conforme avanza el proceso de alfabetización y se consolidan y automatizan los procesos de acceso léxico, los estudiantes se vuelven lectores autónomos y pueden aprender a partir de los textos. Esto da como resultado que la correlación entre comprensión oral y escrita aumente y tienda a equipararse al finalizar el nivel primario y en la escuela secundaria (Stich & James, 1984; Diakidoy et al., 2005; Hudson et al., 2009; Nichols et al., 2009).

En los últimos cursos del nivel primario y durante el secundario, aprender a partir de los textos es fundamental y se espera que los estudiantes sean lectores fluidos a nivel textual, es decir, que dominen sin problema los mecanismos de decodificación y acceso léxico, y cuenten

con las habilidades de comprensión necesarias para poder adquirir información de los textos estructural y temáticamente más complejos con los que se trabaja en el aula. Sin embargo, evaluaciones internacionales, como Pisa, señalan que un alto porcentaje de estudiantes que están finalizando el nivel primario y secundario obtienen puntuaciones que indican que sus habilidades de comprensión lectora están en el nivel básico o por debajo del nivel esperado para su edad y nivel escolar (Hussar et al., 2020; Schleicher, 2018; Martín-Ruiz & González-Valenzuela, 2022; Sait, Mehmet & Zeliha, 2016).

Dado que las dificultades para comprender textos que presentan los niños y adolescentes constituyen un tema de preocupación para la comunidad educativa, cabe preguntarse si los estudiantes que están finalizando su escolarización primaria y comienzan el nivel secundario muestran habilidades de comprensión oral y lectora equivalentes cuando se enfrentan a distintos tipos de textos. Tener información sobre esto es importante ya que, en el ámbito escolar, se trabajan cotidianamente diferentes tipos textuales tanto en soporte escrito como oral. Los estudiantes no solo leen textos expositivos presentes en los libros y manuales escolares de las diversas asignaturas y trabajan con diversos textos narrativos como novelas o cuentos en el área de prácticas del lenguaje. También, cotidianamente se enfrentan a textos orales que toman fundamentalmente la forma de textos expositivos/explicativos durante las exposiciones docentes sobre las distintas temáticas a trabajar en el ámbito del aula.

Comprensión oral y comprensión lectora

La comprensión de un texto oral o escrito implica elaborar una representación mental coherente de su significado y esta representación está formada por la información que brinda el texto, pero también por información que aportan los lectores u oyentes (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; Kintsch, 2018). Sin embargo, no todos los lectores y oyentes comprenden los textos del mismo modo. Kintsch y Van Dijk (Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983, Kintsch & Rawson, 2005) explican que la comprensión de textos suele describirse como una habilidad cognitiva que involucra diferentes niveles de procesamiento y proponen hablar de tres niveles de representación. El primero se denomina *texto de superficie* y es una representación compuesta por el significado de las palabras y la forma sintáctica de la oración. El segundo, el *texto base*, es una representación proposicional del significado de las oraciones del texto y está basado solamente en la información que provee el texto. Si bien la elaboración del texto base va a permitir que el lector u oyente reproduzca el texto, no va a ser suficiente para comprenderlo en profundidad. Para esto, el contenido del texto tiene que utilizarse para construir un *modelo de situación*. Este tercer nivel configura una representación mental de la situación que describe el texto e incluye a los personajes, en caso de que haya, el marco, las acciones y los sucesos que son mencionados en él. Para elaborarlo es necesario integrar la información provista por el texto con los conocimientos previos, tanto en términos de conocimiento de mundo como relativos a la temática que aborde el texto, así como con los objetivos que se había propuesto el lector antes de comenzar a leer y el tipo de texto al que se enfrenta, entre otros. El modelo de situación podría pensarse como el producto final del proceso de comprensión.

En relación con las investigaciones que comparan las habilidades de comprensión oral y lectora, antes de la aparición del modelo VSL, Stich y colaboradores (Sticht et al., 1974; Stich & James, 1984) llevaron adelante un metaanálisis de distintos trabajos realizados hasta los años setenta en los que se comparaban las habilidades de comprensión oral y lectora. En base a los resultados propusieron una secuencia de desarrollo en la cual las habilidades de comprensión oral superan a las de comprensión lectora hasta 6to/7mo grado, mientras en los grados más avanzados los estudiantes, al igual que los adultos, comienzan a mostrar un mejor rendimiento

en la comprensión de textos escritos. La cronología de la relación entre comprensión oral y lectora propuesta por Stich y colaboradores fue retomada y discutida en varios trabajos a lo largo de los años (Hoover & Gough, 1990; Perfetti et al., 2005; Cain & Oakhill, 2009). Por ejemplo, Diakidoy y colaboradores (2005) llevaron adelante un estudio en el que compararon las habilidades de comprensión oral y comprensión lectora de textos narrativos y expositivos en estudiantes griegos de 2°, 4°, 6° y 8° grado¹. En este trabajo, los participantes escuchaban y leían dos textos narrativos y dos expositivos y luego respondían una tarea de verdadero o falso para evaluar la comprensión lectora literal e inferencial. En este estudio hallaron que los niños de 2° grado tuvieron un mejor rendimiento en comprensión oral que en comprensión lectora mientras que los de 4° y 6° mostraron un rendimiento equiparable en ambas modalidades. A su vez, hallaron que los estudiantes de 8° grado rindieron mejor en comprensión lectora tanto en textos expositivos como narrativos. Los resultados de Diakidoy y colaboradores muestran que las habilidades de comprensión oral y escrita cambian su relación antes de lo propuesto por Stich y colaboradores, lo que plantea la necesidad de revisar la secuencia de propuesta por estos autores. En este sentido, en un estudio más reciente, Verlaan, Pearce y Zeng (2017) realizaron una revisión de la secuencia propuesta por Stich y colaboradores y evaluaron el rendimiento en comprensión oral y lectora de estudiantes de 4°, 6° y 8° grado² de nivel lector acorde a su escolaridad o descendido, con fragmentos breves seguidos de preguntas de opción extraídos de una evaluación estandarizada. Los autores encontraron que los estudiantes muestran mejor rendimiento en comprensión lectora en todos los niveles evaluados y solamente los niños de 4° con bajo rendimiento lector presentan mejores habilidades de comprensión oral que lectora.

Tipos de textos

Al estudiar las diferencias entre comprensión oral y comprensión lectora, no solo se han tenido en cuenta aspectos relativos a los participantes como su edad, nivel educativo y nivel lector, sino también características inherentes a los textos como la longitud, la complejidad y el tipo textual, entre otros. En relación con los tipos de textos, en distintos trabajos que abordan la incidencia de las características de la estructura textual en la comprensión (Kendeou & van den Broek, 2007; Kendeou et al., 2011; Williams, 2018), se señala que el conocimiento que los lectores tienen acerca de las características de la estructura textual de cada tipo de texto incide en su comprensión lectora.

Una diferencia básica en relación con la estructura de los tipos textuales es la que se puede hacer entre textos narrativos y expositivos. Los primeros, en términos generales, suelen presentar historias organizadas en una secuencia de eventos que se relacionan causalmente para lograr un objetivo, las acciones que se desarrollan están situadas en un tiempo y un espacio determinado y hay uno o varios personajes que llevan adelante estas acciones para lograr ese objetivo.

Los textos expositivos, por su parte, explican hechos o conceptos para informar o persuadir a los lectores (u oyentes) y describen contextos abstractos y relaciones lógicas entre los hechos que presentan. Generalmente, los textos expositivos presentan títulos y subtítulos que permiten organizar la información e incluyen distintos recursos como descripciones,

¹ El Sistema educativo griego tiene tres niveles de educación formal: seis años de nivel primario en el que los niños tienen entre 6 y 12 años, nivel secundario que se divide en dos: tres años de escuela media (13 a 15 años de edad) y tres años de Liceo (16 a 18 años de edad).

² En EEUU, el sistema educativo se divide en Elementary school que comienza en kindergarten y se extiende hasta 5to grado y los niños tienen durante este período entre 5 y 10 años de edad. Luego, entre los 11 y 13 años concurren a Middle School o Junior High School que abarca 6, 7 y 8 grado y entre los 14 y 18 concurren a High School o Secondary School que contempla de 9 a 12 grado.

explicaciones, comparaciones e incluso la presentación de secuencias de eventos que dan cuenta, por ejemplo, de relaciones de tipo causa/efecto. Asimismo, los textos expositivos y narrativos difieren en el tipo de información y el vocabulario. Los primeros suelen introducir información poco familiar y vocabulario específico, mientras los narrativos emplean mayormente términos presentes en la vida cotidiana.

Según distintos autores (Clinton et al., 2020; Mar et al., 2021; Kraal et al., 2019), los textos narrativos suelen ser más fáciles de comprender que los textos expositivos. Esto posiblemente se deba a que, por un lado, los niños están en contacto con textos narrativos muy tempranamente y en el inicio del proceso de alfabetización se utiliza fundamentalmente este tipo textual (Smith, 2003). Por otra parte, mientras los textos narrativos suelen tener una estructura y organización similar, los textos expositivos presentan distintos formatos (Lorch, 2015).

Los textos narrativos (novelas, cuentos, fábulas, etc.) se caracterizan por presentar un escenario, personajes que llevan adelante diversas acciones y distintos sucesos organizados en una secuencia temporal o causal que se desprende de las intenciones de los personajes (Stetter & Hughes, 2010). Los textos expositivos, por su parte, recurren al uso de vocabulario técnico o específico de la disciplina y se construyen utilizando una variedad de recursos como descripciones, definiciones, clasificaciones, comparación entre ideas y conceptos y gráficos, entre otros (Duke, 2000; Duke & Kays, 1998). Asimismo, plantean la presencia de distintos tipos de recursos como las relaciones de causa y efecto o la organización cronológica. Estos motivan el uso de distintos marcadores textuales que permiten organizar la presentación de la información.

Otro aspecto a destacar en relación con los textos expositivos está relacionado con los objetivos de la tarea. Cuando los estudiantes comienzan a leer para aprender necesitan extraer información, fundamentalmente, de textos expositivos e informativos. Muchas veces no tienen conocimientos previos sobre el tema ni el vocabulario específico (Samuelstuen & Braten, 2005; Sanchez & Garcia, 2009) y tampoco tienen un manejo fluido de la estructura de esos tipos textuales (Williams et al., 2004), ya que son pocas las situaciones en las cuales reciben una instrucción explícita que les brinde herramientas y estrategias para leer de manera silenciosa y extraer información por sí mismos de textos expositivos (Hiebert et al., 2012). Esto tiene como consecuencia que se observen diferencias de rendimiento en la comprensión de textos narrativos y expositivos. Diakidoy y colaboradores (2005) al comparar las habilidades de comprensión oral y lectora en textos narrativos y expositivos hallaron que los niños de 2° grado mostraron niveles de comprensión equiparables en ambos tipos textuales mientras que los estudiantes de 4° a 8° tuvieron un mejor rendimiento en comprensión oral y lectora cuando se enfrentaron con textos narrativos. Sin embargo, a pesar de que los textos expositivos resultaran más complejos, los resultados de este estudio indican que a partir de 4° grado comienzan a aumentar las habilidades de comprensión de este tipo de textos y que en 8° grado decaen las de comprensión de narrativos.

Si bien son escasas las investigaciones con niños y adolescentes que abordan las diferencias relativas a los niveles de comprensión según los tipos textuales, varios trabajos han demostrado que, aunque los estudiantes que están finalizando el nivel primario y comienzan el nivel secundario suelen enfrentarse con numerosos textos expositivos, para la mayoría este tipo textual resulta más desafiante y complejo que los textos narrativos (Eason et al., 2012; Saenz & Fuchs, 2002; Denton et al., 2015). Eason y colaboradores (2012) llevaron adelante un estudio en el que analizaron las habilidades de comprensión lectora de textos narrativos, expositivos e instruccionales en una muestra de estudiantes de 10 a 14 años. En este trabajo consideraron distintas variables relativas a los sujetos como nivel lector, conocimiento de vocabulario,

habilidades de planificación y generación de inferencias y evaluaron la comprensión al medir el rendimiento en preguntas literales e inferenciales.

Los autores hallaron un mejor rendimiento en los textos instruccionales y un rendimiento similar en la comprensión de textos narrativos y expositivos. Asimismo, señalan que para comprender textos narrativos es suficiente apoyarse en las habilidades lectoras y de conocimiento de vocabulario, pero para la comprensión de textos expositivos también son necesarias otras habilidades cognitivas como la planificación y puesta en juego de procesos inferenciales y, en consecuencia, conocimientos previos. Estos resultados coinciden con los de otros autores (Kraal et al., 2018; Denton et al., 2015; Saénz & Fuch, 2002; Clinton et al., 2020; Mar et al., 2021; Kendeou & van den Broek, 2007; Best et al., 2008) que señalan que niños, adolescentes y adultos muestran mayores dificultades para la generación de inferencias en textos expositivos que en textos narrativos.

A partir de lo expuesto, el propósito de este trabajo es estudiar las habilidades de comprensión oral y comprensión lectora de textos narrativos y expositivos en una muestra de estudiantes de que cursan 7° grado de nivel primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 1° año de nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. También se indagará si existen diferencias entre los procesos de recuperación de información literal y de generación de inferencias según la modalidad de presentación de los textos y el tipo textual.

Metodología

Participantes

Participaron del estudio un total de 154 alumnos que concurren a 7° grado de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 1° año de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires³ de ambos sexos (78 hombres) con una media de edad de 11.67 (DE = 0.43). Siguiendo los criterios de Sautu (1991) los estudiantes concurrían a colegios privados de nivel socioeconómico medio de ambas localidades. Los participantes contaron con el consentimiento firmado por los padres o tutores responsables y aceptaron realizar las tareas voluntariamente. Como criterio de inclusión, y a fin de que las habilidades lectoras no fueran un impedimento para resolver las tareas propuestas, todos los participantes fueron evaluados con la tarea de lectura del Test Prolec-r (Cuetos et al., 2014) y alcanzaron puntuaciones acordes a la media esperada para su edad.

Materiales

Para evaluar las habilidades de comprensión oral y lectora se elaboraron cuatro textos *ad hoc*, dos narrativos, resultantes de la adaptación de mitos clásicos, y dos expositivos que abordan temáticas presentes en los libros de texto de ciencias naturales del nivel escolar de los participantes. Los textos están emparejados en longitud e índice de legibilidad INFLESZ (Barrio-Cantalejo et al., 2008). En la Tabla 1 se presentan las características de cada uno de ellos.

³ En Argentina, el sistema Educativo se divide en nivel inicial, primario y secundario. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires los niños que concurren al nivel primario tienen entre 5 y 12 años y los cursos se dividen en 7 cursos (1ero a 7mo grado). El nivel secundario se extiende de 1° a 5to año y los estudiantes tienen entre 12 y 18 años. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, los cursos del nivel primario se dividen en 6 años (1ero a 6to año del nivel primario) y los niños que concurren este nivel tienen entre 5 y 11. El nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires contempla edades entre los 12 y 18 años y se distribuye en 6 años (1ero a 6to año del nivel secundario).

Tabla 1. Característica de los textos diseñados para las tareas de comprensión oral y lectora

	Textos Narrativos		Textos expositivos	
	<i>Euridice y Orfeo</i>	<i>Rómulo y Remo</i>	<i>Las abejas</i>	<i>El ciclo del agua</i>
Párrafos	8	10	5	4
Oraciones	22	19	18	14
Palabras	321	319	320	310
Índice Inflesz	60,03	58,43	61,93	61,80

Procedimiento

Los estudiantes fueron evaluados en una única sesión en un salón de su colegio, procurando el resguardo de su privacidad en el primer trimestre de clases durante los meses de abril y mayo.

Para resolver la tarea de comprensión oral, los participantes debían escuchar un texto narrativo y uno expositivo. Luego de la administración de cada texto respondían ocho preguntas de opción múltiple, cuatro que requerían la recuperación de información literal y cuatro que requerían la generación de inferencias elaborativas.

En la tarea de comprensión lectora, cada estudiante leía a su propio ritmo un texto narrativo y uno expositivo. Luego de leer cada texto y sin texto presente, respondían las ocho preguntas de opción múltiple, cuatro literales y cuatro inferenciales.

A fin de detectar posibles dificultades relacionadas con las características de cada texto, estos fueron administrados con un criterio contrabalanceado: Condición 1: Euridice y Orfeo y El ciclo del agua y Condición 2: Las abejas y Rómulo y Remo. De este modo, la mitad de los estudiantes escuchó la condición 1 y leyó la condición 2 y la otra mitad escuchó la condición 2 y leyó la uno.

La puntuación de las respuestas en ambas tareas se otorgó según fueran correctas (1 punto) o incorrectas o no respuesta (0 punto). De este modo, las tareas de comprensión tenían un puntaje total de 8 puntos por texto, 4 puntos para las preguntas literales y 4 para las inferenciales.

Análisis de datos

Una vez obtenidos los puntajes de comprensión oral y lectora, se analizaron las distribuciones de los puntajes y se obtuvieron los estadísticos descriptivos. Luego, se llevó a cabo un Anova de medidas repetidas 2x2x2 a fin de establecer diferencias de rendimiento entre las habilidades de comprensión (oral vs. lectora), los tipos de texto (narrativo vs. expositivo) y los procesos implicados en la comprensión (literal vs. inferencial). Todos los análisis estadísticos fueron llevados a cabo con el programa *Jamovi* (The Jamovi Project, 2022).

Resultados

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos (Media, Desvío Estándar) de los valores de comprensión total, de las preguntas literales (PL) e inferenciales (PI) en comprensión oral y lectora en los diferentes tipos de textos (narrativos y expositivos) (ver Tabla 2).

Tabla 2. Media y Desvío Estándar de las medidas de comprensión oral y lectora de textos narrativos y expositivos

		Comprensión lectora		Comprensión oral	
		Media	DE	Media	DE
Textos expositivos	Total comprensión	0.72	0.21	0.64	0.19
	Preguntas inferenciales	0.64	0.21	0.53	0.24
	Preguntas literales	0.74	0.24	0.67	0.24
Textos Narrativos	Total comprensión	0.90	0.14	0.71	0.26
	Preguntas inferenciales	0.91	0.13	0.79	0.30
	Preguntas literales	0.89	0.21	0.64	0.27

Luego se llevó adelante un análisis de medidas repetidas a fin de comparar las medidas alcanzadas por los participantes en las tareas de comprensión oral y lectora. El análisis mostró diferencias significativas a favor de la tarea de comprensión lectora [$F(1,153) = 20.86, p < .001$] (Fig. 1) y se hallaron diferencias entre los tipos textuales a favor de los textos narrativos [$F(1,153) = 41.57 p < .001$] (Fig. 2).

Figura 1. Gráficos de media e intervalo de confianza de las medidas de comprensión oral y lectora

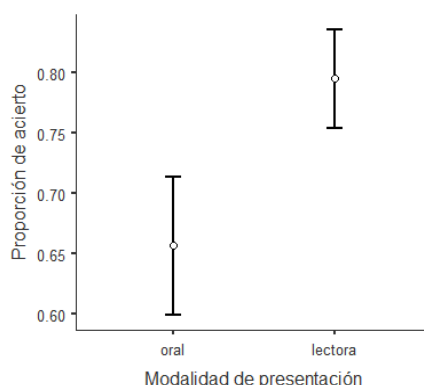
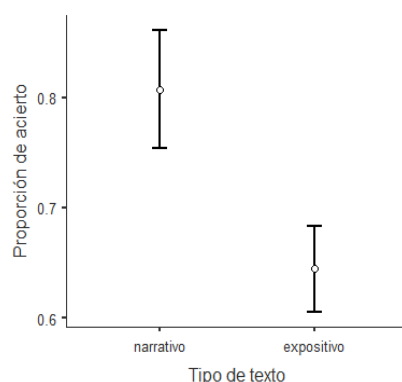
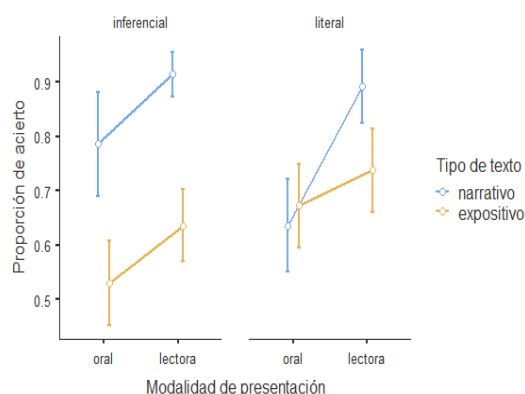


Figura 2. Gráficos de media e intervalo de confianza de las medidas de recuperación de información literal y generación de inferencias.



Finalmente, los resultados mostraron efectos de interacción entre tipo de texto (narrativo/expositivo) y el tipo de pregunta (literal/inferencial) [$F(1,153) = 26.45, p < .001$] y entre la modalidad de evaluación de la comprensión (oral/lectora), el tipo de texto (narrativo/expositivo) y el tipo de pregunta (literal/inferencial) [$F(1,153) = 4.20, p < .05$].

Figura 3. Gráficos de media e intervalo de confianza de las medidas de recuperación de información literal y generación de inferencias según tipo de texto y modalidad de administración.



Los análisis post hoc realizados para analizar la interacción entre tipo de texto y tipo de pregunta mostraron que, en el caso de los textos narrativos, los estudiantes presentaron un mejor desempeño en la resolución de PI en comparación con su desempeño en las PL ($p < .01$). El mismo efecto, pero inverso se observó en los textos expositivos dado que los alumnos mostraron un mejor desempeño para resolver PL que PI ($p < .01$).

En el caso del análisis de la interacción hallada entre modalidad de evaluación, tipo de texto y tipo de pregunta, el análisis post hoc mostró que en la tarea de comprensión oral se observa el mismo patrón hallado en la interacción antes explicada. Esto es, en la comprensión oral de textos narrativos los participantes muestran mejor rendimiento para resolver las PI ($p < .01$), mientras que en la comprensión oral de textos expositivos se encontró el patrón inverso: mejor desempeño para la resolución de las PL ($p < .01$). En el caso de la tarea de comprensión lectora de textos narrativos, los estudiantes no mostraron diferencias de rendimiento en la resolución de PL y PI ($p = .99$), mientras que, en la comprensión lectora de textos expositivos, se observa un mejor rendimiento en las PL ($p < .01$).

Discusión

El objetivo de este trabajo fue estudiar la relación entre comprensión oral y lectora de textos narrativos y expositivos en estudiantes que cursan el último grado del nivel primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el 1° año del nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires a partir de la evaluación de los procesos de recuperación de información literal y generación de inferencias. Una vez obtenidas las muestras, se realizaron distintos análisis estadísticos a fin de establecer diferencias de rendimiento entre las habilidades de comprensión oral y comprensión lectora, los tipos de texto y los procesos de recuperación de información implicados en la comprensión.

Los resultados mostraron, por un lado, que los participantes presentan un mejor desempeño en las tareas de comprensión lectora que en las de comprensión oral. Estos resultados están en línea con los de Verlaan y colaboradores (2017) que hallaron que en todos los niveles evaluados los niños y adolescentes con un nivel lector acorde a su edad escolar rinden mejor en comprensión lectora y los de Diakidoy y colaboradores (2005) quienes también encontraron un mejor rendimiento en comprensión lectora a partir de 8° grado.

Una posible explicación del mejor rendimiento en comprensión lectora de los estudiantes de nivel secundario de la muestra evaluada en este trabajo podría plantearse como resultado de

la consolidación y automatización de los procesos lectores (Hudson et al., 2009; Nichols et al., 2009; Lonigan et al., 2018) que permiten la internalización de las prácticas de la lectura silenciosa que comienzan a implementarse durante los últimos años el nivel primario y continúan a lo largo de la escolarización secundaria. La lectura silenciosa implica tanto la posibilidad de leer de manera autorregulada y a un ritmo personal, así como la de releer y volver atrás en el texto generando una representación del significado de lo que se lee más robusta.

En relación con este resultado, según la VSL en estudiantes que finalizan el nivel primario y cursan el nivel secundario se esperaría un rendimiento equivalente en comprensión oral y lectora (Stich & James, 1984). Sin embargo, dado que los materiales empleados en la evaluación oral y lectora son paralelos, las diferencias halladas podrían estar asociadas a las características del input: evanescencia de lo oral vs. permanencia de lo escrito. Esto último, como se señaló, permite monitorear la comprensión del texto durante la lectura. Además, dado que, como se señaló en los criterios de inclusión en la muestra, los participantes rinden acorde a su nivel escolar en relación a la eficiencia de sus procesos lectores básicos podemos pensar que se trata de lectores expertos en términos de trayectoria escolar y en relación a las prácticas aúlicas y esto les permite procesar los textos con un menor costo cognitivo y emplear estrategias de resolución de problemas de forma consciente ante cualquier dificultad que pueda surgir como consecuencia de las características de las tramas textuales de los materiales, esto es alternación del orden cronológico en la presentación de la información, uso de diversos marcadores de cohesión, entre otros.

Por otra parte, en términos generales, los resultados de este estudio son consistentes con los reportados en diferentes investigaciones, ya que los participantes mostraron un mejor rendimiento en las tareas de comprensión al enfrentarse a textos narrativos. La mayor facilidad para comprender textos narrativos ha sido estudiada en distintos trabajos realizados tanto en niños como en adolescentes y adultos (Clinton et al., 2020; Mar et al., 2021; Kraal et al., 2019; Denton et al., 2015; Kendeou & van den Broek, 2007; Best et al., 2008) y, según las investigaciones previas, estas diferencias se deben fundamentalmente a que los estudiantes están más expuestos a este tipo de texto incluso antes de iniciar su escolarización y a las características estructurales de cada tipo textual (Dickens & Meisinger, 2017; Mar et al., 2021; Williams, 2018). Muy tempranamente los niños se familiarizan con las distintas categorías que están presentes los textos narrativos (el marco o escenario, en el que se establece el tiempo y espacio en el que se desarrollará la historia así como los personajes, el tema u objetivos que persiguen los personajes, la trama o la secuencia de acciones necesarias para alcanzar estos objetivos y, finalmente, la resolución), ya que los adultos les leen cuentos o narran historias y participan de intercambios en los se habla sobre eventos de la vida cotidiana. En relación con las características estructurales, los textos narrativos suelen centrarse en los objetivos que persiguen los personajes, mientras los textos expositivos poseen una variedad de estructuras y recursos que se combinan como descripciones, definiciones, ejemplos, comparaciones y relaciones de causa-efecto, entre otras, que dificultan la familiarización con este tipo textual que, a su vez, presenta vocabulario y contenidos poco familiares.

En relación con los procesos evaluados en la tarea de comprensión lectora (recuperación de información literal y generación de inferencias), en este trabajo también se observan diferencias en relación con los tipos textuales evaluados. En el caso de los textos narrativos los resultados muestran que, en la tarea de comprensión oral, a pesar de tener un rendimiento más bajo en la puntuación general, los alumnos logran resolver con mayor eficiencia las preguntas inferenciales. Sin embargo, en la tarea de comprensión lectora, no muestran diferencias de rendimiento entre recuperación de información literal y generación de inferencias. Esto

probablemente se deba, por un lado, a que para comprender textos narrativos los conocimientos previos y relativos a las experiencias cotidianas son suficientes para poder generar inferencias y, por otro lado, se pueden volver a señalar las diferencias relativas al tipo de input, ya que sostener información literal mientras se escucha un texto es un proceso muy costoso y no parece ser necesario para llevar adelante los propósitos de la tarea en términos de estrategias metacognitivas al enfrentarse a textos narrativos.

En el caso de los textos expositivos, la diferencia la presentación oral o escrita de los textos no parecería incidir en el rendimiento de los participantes, ya que en ambas modalidades logran mayor cantidad de aciertos en las preguntas literales que en las inferenciales. Estos datos coinciden con la evidencia presentada en otros trabajos en niños, adolescentes y adultos (Best et al., 2008; Kraal et al., 2018; 2019; Denton et al., 2015) que señalan que para comprender textos expositivos es necesario recurrir a conocimientos y vocabulario específicos y si el comprendedor no posee estos conocimientos no podrá generar las inferencias, fundamentalmente elaborativas, necesarias para comprenderlo en profundidad (Best et al., 2008; Dagaard et al., 2017; Shahr-Yames & Prior, 2018).

Generalmente, los textos expositivos se utilizan escolarmente para abordar temáticas nuevas o con las que los estudiantes tienen poca experiencia previa lo que genera que el vocabulario específico del tema, así como la información nueva se presente durante la lectura o al escuchar los textos. Esto, en el caso de los comprendedores que no tienen experiencia previa en un tema en particular dificulta que recuerden y comprendan los contenidos nuevos y hace que, como estrategia de abordaje de este tipo de textos, se detengan en palabras específicas u oraciones que presentan un concepto o ejemplos lo que les permite construir representaciones a nivel del texto de superficie y/o base, pero les dificulta la elaboración del modelo de situación (Kintsch, 2018; Van Dijk & Kintsch, 1983).

Además, se puede plantear una explicación alternativa de las diferencias entre recuperación de información literal y generación de inferencias en los textos expositivos y narrativos a partir de las prácticas de lectura y de trabajo en el aula que suelen proponerse en función de los distintos tipos textuales. Mientras en el caso de los textos narrativos se plantean actividades que requieren recuperar información sobre el argumento del texto, así como elaboraciones que establecen relaciones entre este y los hechos o eventos de la vida real, entre las acciones de los personajes y sus intenciones, entre otras, luego de la lectura de textos expositivos generalmente se presentan cuestionarios o actividades que no apuntan a una comprensión profunda del texto y que pueden resolverse solamente con la información literal que brinda el texto.

Para finalizar, es necesario señalar algunas limitaciones. Por un lado, se puede mencionar el tamaño reducido de la muestra y su conformación, ya que se siguió un criterio no aleatorio por conveniencia dado que solamente participaron de la evaluación los estudiantes autorizados que concurrían a las instituciones que participaron del estudio. Sin embargo, a futuro se espera ampliar la muestra de participantes con alumnos de nivel primario de 4° a 6° grado y otros cursos del nivel secundario para establecer comparaciones entre los grupos etarios a fin de obtener información sobre las posibles diferencias entre comprensión oral y lectora de textos narrativos y expositivos a lo largo de la escolarización a fin de cotejar los resultados con los obtenidos en otras investigaciones. Asimismo, a pesar de lo acotado de la muestra, el presente trabajo constituye un aporte a una temática poco trabajada, la comprensión de textos narrativos y expositivos administrados de manera oral y presentados para que sean leídos de manera silenciosa en estudiantes adolescentes, un grupo etario poco estudiado y que reclama ser abordado en las investigaciones sobre lectura y comprensión de textos.

Referencias

- Akbasli, S., Sahin, M., & Yaykiran, Z. (2016). The Effect of Reading Comprehension on the Performance in Science and Mathematics. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 108-121. Recuperado en 09 de febrero de 20206 de <https://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/31539/32399>
- Barrio-Cantalejo, I.M., Simón-Lorda, P., Melguizo, M., Escalona, I., Marijuán, M.I., & Hernando, P.. (2008). Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 31(2), 135-152. Recuperado en 09 de febrero de 2026, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272008000300004&lng=es&tlng=es.
- Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading psychology*, 29(2), 137-164. <https://doi.org/10.1080/02702710801963951>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years: The contribution of component skills and processes. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 143–175). The Guilford Press.
- Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: A systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 33(9), 2223–2248. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2>
- Cuetos, F., Blanca, R., Elvira, R., & David, A. (2014). *PROLEC-R. Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores. Bateria de Evaluación de Los Procesos Lectores*. Madrid: TEA Ediciones.
- Daugaard, H. T., Cain, K., & Elbro, C. (2017). From words to text: Inference making mediates the role of vocabulary in children's reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30(8), 1773–1788. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9752-2>
- Denton, C. A., Enos, M., York, M. J., Francis, D. J., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., ... & Carter, S. (2015). Text-processing differences in adolescent adequate and poor comprehenders reading accessible and challenging narrative and informational text. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 393-416. <https://doi.org/10.1002/rrq.105>
- Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). he relationship between listening and reading comprehension of diferent types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26, 55-80. <https://doi.org/10.1080/02702710590910584>
- Dickens, R. H., & Meisinger, E. B. (2017). Examining the Effects of Reading Modality and Passage Genre on Reading Comprehension in Middle School Students. *Reading Psychology*, 38(3), 321–347. <https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1263701>
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader–text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 104(3), 515. <https://doi.org/10.1037/a0027182>.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4

- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific studies of reading*, 18(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- García, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of educational research*, 84(1), 74-111. <https://doi.org/10.3102/0034654313499616>
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.3.371>.
- Hiebert, Elfrieda & Samuels, S. & Rasinski, Timothy. (2012). Comprehension-Based Silent Reading Rates: What Do We Know? What Do We Need to Know? *Literacy Research and Instruction*. 51. 110-124. <https://doi.org/10.1080/19388071.2010.531887>.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2, 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2018). The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304-312. <https://doi.org/10.1177/0741932518773154>
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 25(1), 4–32. <https://doi.org/10.1080/10573560802491208>
- Hussar, B., Zhang, J., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., Cui, J., ... & Dilig, R. (2020). The Condition of Education 2020. NCES 2020-144. *National Center for Education Statistics*. Recuperado 9 de febrero de 2026 de <https://eric.ed.gov/?id=ED605216>
- Kendeou, P., van den Broek, P. The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition* 35, 1567–1577 (2007). <https://doi.org/10.3758/BF03193491>
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & Van Den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of research in reading*, 31(3), 259-272. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x>
- Kendeou, P., Muis, K. R., & Fulton, S. (2011). Reader and text factors in reading comprehension processes. *Journal of Research in Reading*, 34(4), 365-383. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01436.x>
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology*, 101(4), 765–778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Kim Y. G. (2020). Toward Integrative Reading Science: The Direct and Indirect Effects Model of Reading. *Journal of learning disabilities*, 53(6), 469–491. <https://doi.org/10.1177/0022219420908239>
- Kate Nation (2019) Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24:1, 47-73, <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>

- Kim, Y. S., & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281. <https://doi.org/10.1002/rrq.74>
- Kintsch, W. (2018). Revisiting the construction—integration model of text comprehension and its Implications for Instruction. In *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 178-203). Routledge.
- Kintsch, W. y Rawson, K. (2005) Comprehension. En Snowling y Hulme ed. *The Science of Reading: A handbook*.
- Kintsch, W., & Kozminsky, E. (1977). Summarizing stories after reading and listening. *Journal of educational psychology*, 69(5), 491. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.5.491>
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kraal, A., Koornneef, A. W., Saab, N., & van den Broek, P. W. (2018). Processing of expository and narrative texts by low- and high-comprehending children. *Reading and writing*, 31(9), 2017–2040. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9789-2>
- Kraal, A., van den Broek, P. W., Koornneef, A. W., Ganushchak, L. Y., & Saab, N. (2019). Differences in text processing by low-and high-comprehending beginning readers of expository and narrative texts: Evidence from eye movements. *Learning and Individual Differences*, 74, 101752. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101752>.
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It’s Simple, But Complex. *Child development*, 89(5), 1821–1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Schatschneider, C. (2018). Examining the simple view of reading with elementary school children: Still simple after all these years. *Remedial and Special Education*, 39(5), 260–273. <https://doi.org/10.1177/0741932518764833>
- Lorch, R. F. (2015). What about expository text? In E. J. O’Brien, A. E. Cook, & R. F. Lorch (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 348–361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mar, R. A., Li, J., Nguyen, A. T., & Ta, C. P. (2021). Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 28, 732-749. <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01853-1>
- Martín-Ruiz, I., & González-Valenzuela, M.-J. (2022). Analysis of reading comprehension and disabilities among teenagers. *Anales De Psicología Annals of Psychology*, 38(2), 251–258. <https://doi.org/10.6018/analesps.419111>
- McCarthy, K. S., & McNamara, D. S. (2021). The multidimensional knowledge in text comprehension framework. *Educational Psychologist*, 56(3), 196-214. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1872379>
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 51, 297-384. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)

- Nichols, W. D., Rupley, W. H., & Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond the repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48, 1-13. <https://doi.org/10.1080/19388070802161906>.
- Ouellette, G., Beers, A. A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Read Writ* 23, 189–208 (2010). <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9159-1>
- Pearson, P. D., & Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *The Elementary School Journal*, 88(2), 151-165. <https://doi.org/10.1086/461530>
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>.
- Sáenz, L. M., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23(1), 31-41. <https://doi.org/10.1177/074193250202300105>
- Samuelstuen, M. S., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(2), 107–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2005.00441.x>
- Sánchez, E., & García, J. R. (2009). The relation of knowledge of textual integration devices to expository text comprehension under different assessment conditions. *Reading and Writing*, 22, 1081-1108. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9145-7>
- Sautu, R. (1991). Oportunidades ocupacionales diferenciales por sexo en Argentina: 1970/1980. *Revista Estudios del Trabajo*, 1, 47-76.
- Schleicher, A. (2018). Educating learners for their future, not our past. *ECNU Review of Education*, 1(1), 58-75. <https://doi.org/10.30926/ecnuroe2018010104>
- Scott, C. (2004). Syntactic ability in children and adolescents with language and learning disabilities. *Language development across childhood and adolescence*, 3, 111-133. <https://doi.org/10.1075/tilar.3.09sco>
- Shahar-Yames, D., & Prior, A. (2018). The challenge and the opportunity of lexical inferencing in language minority students. *Reading and Writing*, 31, 1109-1132. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9830-0>
- Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>.
- Smith, C. S. (2003). *Modes of discourse: The local structure of texts* (Vol. 103). Cambridge University Press.
- Stetter, M. E., & Hughes, M. T. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education & Treatment of Children*, 33(1), 115–151. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0087>

- Sticht, T. G., & James, J. H. (1984). Listening and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 124-147). New York: Longman
- Sticht, T., Beck, L., Hauke, R., Kleiman, G., & James, J. A. (1974). Reading: A Developmental Model. *Alexandria, VA: Human Resources Research Organization*, 10.
- Tobia, V., & Bonifacci, P. (2015). The simple view of reading in a transparent orthography: The stronger role of oral comprehension. *Reading and Writing*, 28, 939-957. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9556-1>.
- Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: A framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75-93. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44195-1>.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Nueva York, Academic Press.
- Verlaan, W., Pearce, D. L., & Zeng, G. (2017). Revisiting Sticht: The changing nature of the relationship between listening comprehension and reading comprehension among upper elementary and middle school students over the last 50 years. *Literacy Research and Instruction*, 56(2), 176-197. <https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1275070>
- Williams, J. P. (2018). Text structure instruction: the research is moving forward. *Reading and Writing*, 31(9), 1923-1935. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9909-7>
- Williams, J. P., Hall, K. M., & Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: Building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality*, 12(3), 129-144. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1203_2