



**LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS Y NARRATIVOS Y SU RELACIÓN
CON EL VOCABULARIO. LA EFICACIA LECTORA Y EL CONTROL INHIBITORIO EN
NIÑOS DE CUARTO GRADO**

**EXPOSITORY AND NARRATIVE TEXT COMPREHENSION AND ITS ASSOCIATION
WITH VOCABULARY. READING EFFICACY AND INHIBITORY CONTROL IN
FOURTH GRADE CHILDREN**

Ángel Javier Tabullo¹

Facultad de Humanidades y Ciencias Económicas,
Pontificia Universidad Católica Argentina (Sede Mendoza)

CONICET

atabullo@mendoza-conicet.gov.ar

Alejandro Javier Wainseboim²

awainseboim@mendoza-conicet.gov.ar

Luis Alberto París³

paris@mendoza-conicet.gov.ar

Grupo de Lingüística y Neurobiología Experimental del Lenguaje
(LyNEL), Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales
(INCIHUSA), CCT-Mendoza, CONICET
Argentina

Resumen

La comprensión de textos depende de habilidades lingüísticas específicas (como el vocabulario y la fluidez de lectura) y procesos cognitivos de dominio general, como las funciones ejecutivas. Si bien existe evidencia de la participación del control inhibitorio en la comprensión en niños de escolaridad primaria, hay aún cierta controversia en cuanto al rol de procesos específicos, como

la inhibición perceptual o la supresión de respuestas prepotentes. Por otra parte, los modelos teóricos y la evidencia empírica sugieren que el tipo de procesamiento y la demanda cognitiva sería diferente al comparar textos expositivos y narrativos. El presente estudio se propuso: 1) analizar y comparar la contribución del vocabulario, la eficacia lectora y el control inhibitorio (resistencia a distractores e inhibición de respuesta) a la comprensión de textos expositivos y narrativos, en niños de cuarto grado; 2) examinar la contribución de estas variables al rendimiento académico. Participaron del estudio 57 niños de 9 a 10 años de edad. Se encontraron mayores efectos del vocabulario, la eficacia lectora y la inhibición de respuestas verbales sobre la comprensión de textos expositivos, indicadores de una mayor demanda cognitiva en este género. La facilidad del acceso léxico-semántico y la inhibición perceptual contribuyeron a la comprensión de ambos tipos de texto, siendo este último efecto mediado por la eficacia lectora. Por último, la comprensión del texto expositivo fue la variable más relevante para explicar el rendimiento académico.

Palabras clave: Comprensión de textos - Textos expositivos y narrativos - Vocabulario - Fluidez de lectura - Control inhibitorio

Abstract

Reading comprehension requires specific linguistic abilities (such as vocabulary and reading fluency) and general domain cognitive processes, such as executive functions. Despite the evidence of inhibitory control involvement in primary school children's reading comprehension, there is still controversy regarding the role of specific inhibitory processes, like perceptual inhibition and suppression of prepotent responses. Moreover, theoretical models and empirical evidence suggest that processing and cognitive demands may vary when comparing expository and narrative text comprehension. The present study aimed to: 1) analyze and compare the contribution of vocabulary, reading efficacy and inhibitory control (resistance to distracters and response inhibition) to expository and narrative text comprehension in fourth grade children and 2) examine the contribution of these variables to academic achievement. Fifty-seven children participated on the study. We observed larger effects of vocabulary, reading efficacy and verbal response inhibition on expository text comprehension, suggesting a higher cognitive demand for this genre. Lexical-semantic access speed and perceptual inhibition contributed to comprehension of both text types, and this effect was mediated by reading efficacy. Lastly, expository text comprehension was the most relevant variable to explain academic achievement.

Keywords: Reading comprehension - Expository and narrative text - Vocabulary - Reading fluency - Inhibitory control

Recepción: 15-12-2022

Aceptación: 26-05-2022

INTRODUCCIÓN

La comprensión de textos es una habilidad cognitiva compleja de vital importancia para el éxito académico en todos los niveles del sistema educativo (Meneghetti et al., 2006; Royer et al., 1990). Por otro lado, los estudios internacionales indican serias dificultades para la comprensión lectora en estudiantes de países latinoamericanos (Bos et al., 2014) y en Argentina en particular, cuyos resultados continúan siendo inferiores a los niveles del año 2000 (OECD, 2019). A continuación, se describen los factores lingüísticos y cognitivos relevantes para la comprensión de textos en niños.

Según Modelos teóricos clásicos, como la Concepción Simple de la Lectura (Hoover & Gough, 1990; Hoover & Tunmer, 2020), la comprensión depende de la interacción coordinada de dos componentes: el reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje. Estos componentes representan procesos vinculados a la detección y descodificación de la información ortográfica y al acceso al significado y la integración con el conocimiento previo, respectivamente. Dentro de los diversos procesos que integran cada componente, se han identificado dos habilidades como las principales predictoras del éxito en la comprensión: el vocabulario y la fluidez de lectura (para una revisión, véase Duke & Cartwright, 2021). El vocabulario permite acceder al sistema semántico a partir de grafemas, palabras o combinaciones de palabras, actuando como un nexo entre la ortografía, la fonología y el significado. El modelo *Reading Systems Framework* (Perfetti & Stafura, 2014) también propone al vocabulario (léxico) como un proceso nodal, dado que el acceso al significado de las palabras es el producto de los procesos de identificación y el *input* de los de comprensión. La facilidad en el acceso al significado y la información sintáctica a partir de la descodificación contribuye a la comprensión de oraciones y el texto en general, al permitir integrar fácilmente la información de la palabra a la representación mental del texto en desarrollo. La fluidez se refiere a la capacidad de leer un texto en forma precisa, automática y con una prosodia adecuada (Kuhn et al., 2010), y aunque clásicamente se la asocia al reconocimiento de palabras, ha sido descrita más recientemente como una habilidad puente entre la descodificación y la comprensión (Pikulski y Chard, 2005). De hecho, se ha propuesto que la lectura fluida libera recursos cognitivos (como atención y memoria de trabajo), contribuyendo así a la comprensión. Por otro lado, cabe destacar que la lectura fluida no se limita a la descodificación de palabras aisladas, sino que requiere la integración de información semántica y sintáctica a nivel de la oración e incluso de propiedades del párrafo o la macroestructura misma del texto (Klauda & Guthrie, 2008).

Además de habilidades lingüísticas como el vocabulario y la fluidez de lectura, la comprensión de textos recluta procesos cognitivos de dominio general, como las denominadas funciones ejecutivas (para una revisión, véase Butterfuss & Kendeou,

2018, para un meta-análisis reciente: Follmer, 2018). Se denomina funciones ejecutivas a un conjunto de procesos cognitivos involucrados en la planificación, ejecución, monitoreo y adaptación de la conducta orientada a fines (Follmer, 2018). El modelo de funciones ejecutivas que más ha influido en la investigación de la lectura es el propuesto por Miyake et al. (2000), en el que se son conceptualizadas como tres componentes o funciones principales: 1) la actualización de contenidos en la *memoria de trabajo*, un sistema de memoria de corto plazo que permite mantener y manipular información verbal y visoespacial, 2) la *flexibilidad cognitiva* o *shifting*, que se refiere a la capacidad de alternar entre tareas, estrategias, instrucciones, estímulos o fuentes de información según las demandas de una tarea e 3) *inhibición*, la habilidad de suprimir la interferencia generada por estímulos externos, procesos cognitivos (o emocionales) internos o respuestas automáticas o prepotentes, que son irrelevantes u obstaculizan el cumplimiento de los objetivos. Diversos modelos de la comprensión de textos, como el de Construcción-Integración (Kintsch, 1988), el modelo *Landscape* (van den Broek et al., 1999) o el *Reading Systems Framework* (Perfetti & Stafura, 2014) describen en forma explícita o implícita el rol de las funciones ejecutivas en la comprensión. La memoria de trabajo ofrece un espacio para mantener activa información del *input* textual e integrarla con la representación en desarrollo del texto y el contenido de la memoria de largo plazo, permitiendo (y limitando) la construcción de modelos del texto y la generación de inferencias (Daneman & Merikle, 1996). La flexibilidad cognitiva permite alternar entre diferentes estrategias de lectura, seleccionar y modificar el foco atencional según las fuentes relevantes de información e implementar procesos metacognitivos. De hecho, se ha propuesto que contribuye a la comprensión permitiendo considerar diferentes aspectos del texto simultáneamente (Guajardo & Cartwright, 2016).

En relación a la inhibición, se ha propuesto que contribuye a la comprensión previniendo o mitigando la interferencia producida por información distractora, desactualizada o irrelevante. Sin embargo, esta contribución puede variar de acuerdo al proceso específico de inhibición analizado y la edad de los sujetos estudiados (Buttefuss & Kendeou, 2018). Por ejemplo, Kieffer et al. (2013) encontraron que la inhibición de respuestas prepotentes (medida con una tarea de Stroop numérico) constituía un predictor significativo de la comprensión en niños de cuarto grado (9-10 años). En la misma línea, estudios realizados en niños de quinto a séptimo grado (Cartoceti, 2012) y adolescentes (Demagistri et al., 2012) encontraron que los mejores comprendedores exhibían mayor eficiencia y menor dificultad en la supresión de respuestas léxicas automáticas (palabras facilitadas por el contexto oracional léxico- semántico). Adicionalmente, en niños de 10 a 11 años, la resistencia a distractores (evaluada con una tarea de atención visual) fue un predictor significativo el rendimiento en comprensión de textos (Ison y Korseniowski, 2016). En cambio, Borella et al. (2010) encontraron que los niños (10-11 años) con mejor

comprensión de textos exhibían mayor resistencia a la interferencia proactiva (intrusión de información irrelevante activada en la memoria), pero no diferían en la supresión de repuestas o distractores. Estas discrepancias indican que aún se requieren estudios para analizar la contribución específica de los procesos inhibitorios a la comprensión de textos en niños.

Otro factor relevante en la comprensión es el género del texto analizado. Existen razones teóricas para esperar diferencias en la dificultad y el costo de procesamiento de textos narrativos y expositivos (para una revisión, véase Mar et al., 2021). Por ejemplo, el modelo construcción-integración (Kintsch, 1988) distingue entre el código superficial del texto (las palabras exactas), la base proposicional (las proposiciones que enuncian el significado) y el modelo de situación (el significado global del texto, formulado a partir de la base proposicional y el conocimiento del mundo). En el texto narrativo, el modelo de situación requiere que el lector comprenda los personajes, las acciones, los eventos y el contexto de la historia. En el expositivo, en cambio, el modelo se construye a partir de la integración de la base proposicional con el conocimiento específico del tema (Best, 2008). De esta forma, los textos expositivos generan mayores demandas por su mayor complejidad estructural, densidad de información y demanda de conocimiento previo. Por el contrario, los textos narrativos resultan más familiares, en especial para los niños (Gardner, 2004), que cuentan con más conocimiento de fondo para su comprensión (Graesser et al., 2003) y cuya exposición se inicia a una edad más temprana (Diakidoy et al., 2005). Por su parte, la evidencia empírica indica: 1) mejor desempeño en la comprensión de textos narrativos (para un meta-análisis reciente, véase Mar et al., 2021) y 2) diferencias en la contribución de habilidades lingüísticas y cognitivas a la comprensión de cada tipo de texto (Best et al., 2008; Clinton et al., 2020; Diakidoy et al., 2005; Eason et al., 2012; Muijselaar et al., 2017; Santos et al., 2017).

Al tener en cuenta la relevancia de la comprensión de textos para el éxito académico y la situación crítica de esta habilidad en los estudiantes de primaria de nuestro país, nos propusimos analizar la contribución de factores lingüísticos y cognitivos a la comprensión de diferentes tipos de texto en niños que concurren al cuarto grado de primaria. Se seleccionó al vocabulario y la eficacia lectora como variables representativas de los principales componentes lingüísticos del proceso de comprensión. Dentro del constructo de funciones ejecutivas, se seleccionaron dos aspectos de la inhibición: la perceptual (resistencia a estímulos distractores externos) y la supresión de repuestas verbales prepotentes. Nos focalizamos en estos procesos debido a la divergencia de resultados encontrados en la literatura previa para niños de esta franja etaria. Por último, se controló la posible participación de la inteligencia no verbal. En concreto, los objetivos de nuestro estudio fueron:

- 1) Examinar y comparar la comprensión de textos expositivos y narrativos en alumnos de cuarto grado.
- 2) Analizar la relación entre la comprensión de ambos tipos de texto con: el vocabulario, la eficacia lectora, el control inhibitorio (inhibición perceptual, inhibición respuesta) y la inteligencia no verbal.
- 3) Analizar los efectos de las variables consideradas sobre el desempeño académico.

Metodología

Participantes

Participaron del estudio 57 niños de entre 9 y 10 años (28 de ellos de sexo femenino, edad promedio: $9,37 \pm 0,53$ años) que asistían al cuarto grado de la escuela primaria. La mayoría de sus madres (96%) y padres (83,3%) había completado o cursado estudios universitarios o terciarios, y el resto había completado la educación secundaria.

Instrumentos

Pruebas de screening de comprensión de textos (Abusamra et al., 2010; Ferreres et al., 2009): se utilizaron las pruebas de screening de comprensión del texto expositivo y narrativo del Test "Leer Para Comprender" (TLC), elaboradas sobre la base del modelo multicomponencial de la comprensión de textos. Cada prueba consiste en un texto breve y 10 preguntas de opción múltiple, y puede ser administrada de manera grupal en el salón de clases. Se consideró como variable de resultado el porcentaje de respuestas correctas para cada texto.

Test de Eficacia Lectora (TECLE) (Ferreres et al., 2011): se aplicó la adaptación local el test de eficacia lectora TECLE para examinar aspectos específicos (precisión y velocidad en el reconocimiento y decodificación ortográficos) y no específicos (análisis sintáctico y semántico, velocidad de procesamiento) de la lectura de oraciones. El test consta de 64 oraciones incompletas, con cuatro posibles finales en cada caso (tres distractores fonológica y ortográficamente similares, dos de ellos pseudopalabras, y una respuesta correcta). El test puede administrarse grupalmente y su puntaje se obtiene mediante la suma de respuestas correctas obtenidas en un lapso de cinco minutos.

Subtest de Vocabulario - Definiciones de la Escala de Inteligencia Breve de Kaufman (K-BIT) (Kaufman & Kaufman, 2000): para la evaluación del vocabulario, se utilizó el subtest de definiciones del Test breve de Inteligencia de Kaufman. El test consta de 37 ítems y requiere encontrar la palabra oculta a partir de dos pistas: un conjunto incompleto de sus letras y una definición. Este subtest evalúa

el nivel de desarrollo del vocabulario y la conceptualización verbal, y puede aplicarse a partir de los 8 años.

Test de Matrices Progresivas de Raven (Raven et al., 2001): el test de matrices progresivas coloreadas de Raven evalúa el componente no verbal de la inteligencia en niños y ofrece una medida independiente de la cultura y la habilidad lingüística. La tarea consiste en elegir la figura que falta entre las alternativas proporcionadas. Esta prueba se divide en 3 series (A, Ab, B) de 12 problemas cada una. La serie A evalúa la capacidad para completar una pauta continua, la serie Ab la capacidad para aprehender figuras discretas como un todo relacionado y la serie B el razonamiento por analogías

Test de Percepción de Diferencia CARAS (adaptación de Ison y Carrada, 2012): el test CARAS mide la atención selectiva al evaluar la capacidad para percibir rápidamente semejanzas y diferencias entre estímulos similares. Consiste en discriminar el dibujo de una cara diferente de otros dos iguales, a lo largo de 60 series de tres caras, dentro de un tiempo límite de tres minutos. Puede ser administrado de 6 a 12 años. En el presente estudio, esta técnica se utilizó como indicadora de la inhibición perceptual, es decir, la capacidad de evitar que estímulos distractores externos ocupen la memoria de trabajo (Aydumne et al., 2019).

Test de Hayling (Cartoceti, Sampedro, Abusamra y Ferreres, 2009): evalúa procesos ejecutivos de iniciación y supresión de respuesta en un contexto verbal. Cada ítem consiste en una oración a la que le falta la última palabra, y se le pide al sujeto que la complete lo más rápido posible. En la condición A, deben completarse 15 oraciones con una palabra coherente con el contexto previo, mientras que en la condición B debe utilizarse una palabra no relacionada para completar otras 15 oraciones. La prueba ofrece cuatro medidas del desempeño: tiempo total y número de errores para cada una de las partes. Siguiendo a Demagistri et al. (2012), consideramos al tiempo y el porcentaje de aciertos en la condición A como indicadores de la dificultad y eficiencia del acceso léxico-semántico, que en este caso está facilitado por el contexto oracional previo. En la condición B, en cambio, el tiempo de respuesta y el número de errores indican la dificultad y la eficiencia para inhibir la respuesta léxica facilitada por el contexto previo, reemplazándola por otra que respete las demandas de la tarea.

Procedimiento

El estudio se desarrolló a lo largo de tres sesiones de evaluación de entre 20 y 30 minutos de duración, en el salón de clases, con presencia de la docente. Todas las pruebas se

administraron en forma colectiva. En la primera sesión se presentó uno de los textos del *screening* de comprensión lectora y el test de eficacia lectora. En la segunda sesión, los alumnos completaron el test de definiciones de la batería K-BIT y el test de Raven. En la última sesión, los alumnos completaron el texto restante de la prueba de *screening*, el test de Hayling y el test CARAS. Por último, las docentes informaron acerca del desempeño académico general de los alumnos de acuerdo a una escala cualitativa de cuatro niveles, de uso interno en la institución educativa.

Previamente a la realización del estudio, los padres de los niños leyeron y firmaron un consentimiento informado para autorizar su participación, y se pidió el asentimiento de los niños. A lo largo de las sesiones, se les recordó a los niños que tenían la posibilidad de decidir dejar de participar en cualquier momento, sin ninguna consecuencia negativa. Para resguardar la confidencialidad de los datos, no se registró ninguna información personal en las bases de datos del estudio, y en su lugar se utilizó un código alfanumérico para identificar a los participantes. De esta manera, se respetaron los lineamientos éticos sugeridos por entidades nacionales e internacionales (APA, 2010; CONICET, 2006; WMA, 2013).

Análisis de datos

La comprensión de textos se analizó mediante un ANOVA de medidas repetidas con tipo (narrativo, expositivo) como factor intrasujeto, sexo como factor intersujeto y edad como covariable. Para examinar la relación entre la comprensión de cada tipo de texto y sus predictores lingüísticos y cognitivos, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre las variables. Adicionalmente, para controlar el efecto de la correlación entre las medidas de comprensión de textos y el TECLE, se realizó un análisis de correlaciones parciales. De manera similar, se analizó la asociación entre la medida de desempeño académico informada por la docente, la comprensión de ambos tipos de texto y las variables lingüísticas y cognitivas, mediante el coeficiente de Spearman y correlaciones parciales no paramétricas.

RESULTADOS

Comprensión del texto expositivo, narrativo y eficacia lectora

Los puntajes e interpretación cualitativa de las pruebas de comprensión se describen en la Tabla 1. La mayoría de los alumnos (54,3%) presentó un rendimiento óptimo para el texto expositivo, pero solo un 23,1% para el texto narrativo. En contraste, los puntajes débiles o muy débiles fueron más frecuentes en el texto narrativo (58,4% vs 37%). El rendimiento fue significativamente mejor en el texto expositivo ($F(1,47) = 41,344$, $p < 0,001$, $\eta^2_p = 0,468$), sin encontrarse diferencias de acuerdo a la edad o el sexo.

Tabla 1

Comprensión de textos: Puntaje e interpretación cualitativa

	Expositivo	Narrativo
% respuestas correctas	70,86 ± 23,45%	51,04 ± 22,33%
<i>Interpretación</i>		
Muy débil	10,9%	29,2%
Débil	26,1%	29,2%
Suficiente	8,7%	18,8%
Óptimo	54,3%	22,9%

En relación a la eficacia lectora, la media y el desvío estándar observados fueron similares a los valores examinados en el estudio original de adaptación de la prueba (Ferrerres et al., 2011).

Asociaciones entre comprensión de textos, habilidades lingüísticas y cognitivas y rendimiento académico

Los coeficientes de correlación de Pearson entre las pruebas de comprensión y eficacia lectoras y la evaluación cognitiva se describen en la Tabla 2. Se observaron correlaciones elevadas entre las pruebas de comprensión y eficacia ($r's > 0,446$). El vocabulario fue el principal predictor del rendimiento en las tareas del TLC y el TECLE ($r's > 0,488$), que también se asociaron a la velocidad de iniciación de respuestas verbales (Hayling A - tiempo) ($r's < -0,387$) y la inhibición perceptual ($r's > 0,309$). El desempeño en el texto expositivo y el TECLE correlacionó específicamente con la inhibición de respuesta (Hayling B - errores) ($r's < -0,372$) (véase Tabla 2).

Tabla 2

Correlaciones entre comprensión de textos, variables lingüísticas y cognitivas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Expositivo	1	,479**	,612**	,519**	,140	,396**	-,251	-,439**	-,582**	-,035
2. Narrativo		1	,439**	,446**	,186	,309*	-,218	-,441**	-,214	-,123
3. Vocab			1	,488**	,189	,494**	-,097	-,547**	-,260	-,358*
4. TECLE				1	,265	,414**	-,231	-,387**	-,355*	-,147
5. Raven					1	,093	-,195	-,055	-,035	-,109
6. CARAS						1	-,108	-,407**	-,158	-,340*
7. Hayling A errores							1	,096	,246	-,126
8. Hayling A tiempo								1	,293	,686**
9. Hayling B errores									1	-,089
10. Hayling B tiempo										1

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Se repitió el análisis para cada tipo de texto, controlando la asociación entre ambos y la eficacia lectora mediante correlaciones parciales. Este análisis indicó que la comprensión del texto expositivo se asoció específicamente al vocabulario ($r = 0,483$), la inhibición de respuesta ($r = -0,626$) (p 's $< 0,001$) y la velocidad de iniciación en el test de Hayling ($r = -0,324$, $p = 0,036$). El rendimiento en el texto narrativo, en cambio, solo se asoció específicamente a esta última ($r = -0,380$, $p = 0,013$). Los efectos de la inhibición perceptual sobre la comprensión de ambos textos desaparecieron al controlar la asociación común con la eficacia lectora. Por último, los efectos de las variables cognitivas sobre el TECLE estuvieron completamente mediados por la asociación en común con la comprensión de textos.

Se calculó el coeficiente rho de Spearman para analizar la relación entre la comprensión y eficacia lectora, las variables cognitivas y el rendimiento académico. TLC y TECLE fueron predictores significativos ($0,478 < \rho < 0,554$), mientras que solamente el vocabulario se asoció al desempeño en la escuela ($\rho = 0,521$) (p 's $< 0,001$). El análisis de las correlaciones parciales no paramétricas indicó que la comprensión del texto expositivo medió el efecto de todas las otras variables sobre el rendimiento ($\rho = 0,342$, $p = 0,036$).

Discusión

Este estudio es uno de los primeros en examinar en forma conjunta las posibles diferencias en la contribución del vocabulario y el control inhibitorio a la comprensión de textos expositivos y narrativos en niños de primaria, en el ámbito nacional (véase también Cartoceti, 2012). Sorprendentemente, se observó una significativa ventaja en la comprensión del texto expositivo, que exhibió asociaciones más robustas con la eficacia lectora, el vocabulario y la inhibición de respuesta. La velocidad en el acceso léxico-semántico y la inhibición perceptual fueron predictores comunes para ambos tipos de texto, mientras que la inteligencia no verbal no contribuyó a la comprensión ni a la eficacia lectora. Estos resultados se discuten en detalle a continuación.

El rendimiento superior de los niños en la comprensión del texto expositivo fue inesperado, debido a que existen razones teóricas y evidencia empírica que indican una ventaja para los textos narrativos, en especial en niños pequeños (Best et al., 2008; Wu et al., 2020; véase Clinton, 2020 y Mar, 2021 para un meta-análisis). Por otra parte, algunos estudios han reportado un mejor rendimiento en textos expositivos (Diakidoy, 2014), mientras que otros no han encontrado diferencias (Cunningham & Gall, 1990). Una posible explicación para esta divergencia radica en el objetivo y las estrategias aplicadas a la lectura del texto expositivo y narrativo (por ejemplo, estudio del material vs entretenimiento) y su influencia sobre el esfuerzo de los alumnos por integrar la información del texto con su conocimiento previo (Wolfe & Woodwyk, 2010). De hecho, estos autores observaron más asociaciones con el conocimiento previo y mejor recuerdo del contenido al comparar la lectura de un texto expositivo con uno narrativo. En nuestro estudio, si bien la consigna fue idéntica para las dos tareas de lectura, es posible que el reconocimiento del estilo del texto expositivo haya inducido una estrategia de lectura de estudio, mejorando la integración del contenido con sus saberes previos. Esta estrategia también implicaría una lectura más atenta y un análisis más profundo, lo cual es compatible con las mayores asociaciones observadas entre las funciones cognitivas y el rendimiento en el texto expositivo.

Las contribuciones del vocabulario, la eficacia lectora y las funciones cognitivas examinadas para la comprensión lectora resultan esperables de acuerdo a los modelos teóricos y la literatura previa. En primer lugar, modelos como la “Concepción Simple de la Lectura” (Hoover and Gough, 1990) o el Reading Systems Framework (Perfetti & Stafura, 2014) proponen al vocabulario como uno de los elementos fundamentales de la comprensión del lenguaje, componente que, coordinado con los procesos de reconocimiento de palabras, permite la comprensión de textos. Estudios empíricos previos han señalado al vocabulario como uno de los predictores más significativos de la comprensión en niños del primer al cuarto grado (Santos et al., 2017; Wu et al.,

2020; Dong et al., 2020), y se ha concluido que su importancia se incrementa a partir del cuarto grado (Verhoeven & Leeuwe, 2008). Las correlaciones observadas observadas (r 's > 0,470) también están dentro del rango esperable según la literatura previa, en la que se han reportado correlaciones de entre 0,36 y 0,50 para medidas de amplitud y profundidad del vocabulario (Ouellette, 2006) en la misma franja etaria. En la misma línea, los efectos de la velocidad de iniciación de respuesta en la parte A del test Hayling sobre la comprensión de ambos textos sugieren que los mejores comprendedores tienen una mayor eficiencia en el acceso léxico-semántico. Esta interpretación es congruente con la hipótesis de la calidad léxica" (Perfetti & Hart, 2002), que sugiere que una alta calidad de la identificación del significado facilita la evocación del sistema semántico a nivel de la palabra y las oraciones (Braze et al., 2016), contribuyendo así a la comprensión de textos.

La contribución diferencial del vocabulario para la comprensión del texto expositivo también es congruente con la bibliografía (Anders & Bos, 1986; Gardner, 2004; Pierce & Fontaine, 2009). Se ha señalado que la naturaleza más técnica y abstracta del léxico utilizado en este tipo de textos, sumada a una mayor demanda de conocimiento previo, incrementa la dificultad para su comprensión (Saadtnia, 2017). Adicionalmente, se ha observado que la principal diferencia entre los textos narrativos y expositivos presentados en los últimos años de la escuela primaria es el vocabulario, que incluye mayor proporción de palabras menos frecuentes y más especializadas en este último género (Gardner, 2004). En esta línea, Best et al. (2008) encontraron mayores efectos del conocimiento del mundo sobre la comprensión de textos expositivos (comparados con narrativos) en estudiantes de tercer grado. Adicionalmente, se ha propuesto que la identificación de palabras nuevas es más sencilla en textos narrativos debido a la facilitación contextual (Armbruster & Nagy, 1992). En los textos expositivos, en cambio, las nuevas palabras suelen representar conceptos básicos, por lo que resulta más difícil derivar o inferir su significado. Por estas razones, los niños con mejor rendimiento en vocabulario estarán mejores equipados para enfrentar los desafíos típicos del texto expositivo en términos de reconocimiento y construcción del significado.

La prueba de eficacia lectora (TECLE) permite evaluar de manera sintética la velocidad y precisión en la decodificación y reconocimiento de palabras (segundo componente del Modelo Simple de la Lectura) y el procesamiento sintáctico y semántico de oraciones. En consonancia con otros estudios realizados con este instrumento (China, 2019) y otras medidas de fluidez de lectura (Álvarez-Cañizo et al., 2015), se observó un vínculo estrecho entre la eficacia y la comprensión lectoras. Este vínculo es esperable, dado que la lectura fluida libera recursos de procesamiento, y funciona como puente entre el reconocimiento y la comprensión (Duke & Cartwright, 2021). Por otro lado, las correlaciones parciales indicaron que esta asociación fue específica para el texto expositivo, a diferencia de

estudios previos que señalan que la descodificación de palabras contribuye en mayor medida a la comprensión de textos narrativos (Best et al., 2008). Este resultado también podría interpretarse como un indicio de que el texto expositivo dio lugar a una estrategia de lectura distinta en los alumnos, que hicieron mayor uso de los recursos atencionales y cognitivos disponibles para vincular el contenido a su conocimiento previo.

En relación a la inhibición perceptual (atención visual), se ha propuesto que funciona a modo de catalizador para vincular la descodificación de la información ortográfica con los procesos cognitivos más complejos de acceso al significado, contribuyendo así a la interpretación del material leído (Solan 2003, citado en Ison & Korzeniowski, 2016). Así, la asociación observada entre la comprensión de ambos tipos de texto y la inhibición perceptual en los alumnos de la muestra es congruente con la literatura previa, que indica un vínculo estrecho entre atención y comprensión lectora en escolares de cuarto a sexto grado (Facocetti et al., 2010; Ison & Korzeniowski, 2016, Solan et al., 2007). Por otro lado, las correlaciones parciales indicaron que la contribución de la inhibición perceptual al rendimiento en ambos textos estuvo completamente mediada por la eficacia lectora, lo cual sugiere que esta facilitación ocurre al nivel del reconocimiento de palabras. Este resultado es compatible con los hallazgos de Johann et al. (2019), que encontraron que una tarea que requería inhibición perceptual y de respuesta se asoció con la velocidad de lectura (pero no con la comprensión) en niños de primaria.

El control inhibitorio contribuye a la comprensión de textos al permitir jerarquizar la información relevante y suprimir la activación de la irrelevante, de acuerdo a los objetivos y demandas de la lectura (Cartoceti, 2012; Pimperton & Nation, 2010). Las asociaciones encontradas en nuestro estudio indican que los mejores comprendedores fueron más capaces de suprimir una respuesta léxica prepotente (facilitada por el contexto oracional) para cumplir con la consigna del test. Estos resultados son congruentes con lo observado en niños de 5to. a 7mo. grado (Cartoceti, 2012) y adolescentes (Demagistri et al., 2012). Este mecanismo permitiría despejar la memoria de trabajo para dar lugar a las representaciones, interpretaciones o inferencias más adecuadas para una lectura estratégica. Por otro lado, Borella et al. (2010) encontraron diferencias en tareas de inhibición que requerían resistencia a la interferencia proactiva (intrusión de información irrelevante), pero no en la supresión de distractores o respuestas prepotentes (utilizando también el test Hayling, en niños de 10 a 11 años). Asimismo, Johann et al. (2019) no encontraron efectos de la inhibición de respuesta (test Stroop) sobre la comprensión en niños de 8 a 11 años, aunque sí en la velocidad de lectura. Si bien se ha propuesto que el desarrollo podría ser una posible explicación para las diferencias observadas (Kieffer et al., 2013; Nouwens et al., 2016), cabe destacar que algunos de estos estudios encuentran resultados diferentes en grupos etarios similares. Estudios futuros podrían considerar la

posible interacción de la inhibición con otros procesos, así como la naturaleza verbal de la información a suprimir, como variables adicionales para explicar el fenómeno.

En relación al tipo de texto, las correlaciones parciales indicaron que la contribución de la inhibición de respuesta fue más significativa en el texto expositivo, lo cual sugiere que este género produce mayores demandas en la restricción de respuestas verbales inapropiadas para los objetivos de la lectura, posiblemente asociadas a los requerimientos de la integración con el conocimiento previo. Esta interpretación es compatible con lo observado en el estudio de Wu et al. (2020), que analizaron la relación de las funciones ejecutivas con el desarrollo de la comprensión del texto expositivo y narrativo en niños de primero a cuarto grado. Se encontró que la flexibilidad cognitiva y la inhibición en primer grado predecían el rendimiento en cuarto grado únicamente para el texto expositivo (así como la tasa de crecimiento en la comprensión a lo largo de la escolaridad).

En nuestro estudio, el test de Raven fue incluido a modo de control como medida de la inteligencia no verbal. Si bien trabajos previos observaron contribuciones de la inteligencia fluida (medida con el test de Raven) a la comprensión y la velocidad de lectura en niños (Johann et al., 2019), otros estudios indican que su importancia disminuye a partir del cuarto grado (Cotton & Crewther, 2009). La ausencia de correlaciones con esta medida inespecífica de la inteligencia no verbal es congruente con este resultado, y podría indicar una mayor especificidad de los recursos cognitivos que se reclutan para la comprensión lectora a partir de esta etapa.

Finalmente, la contribución de la comprensión de textos al rendimiento académico general de los estudiantes es consistente con la literatura (Bastug et al., 2014; García-Madruga et al., 2014; Meneghetti et al., 2006), y señala su importancia para el aprendizaje de todos los contenidos en la escolaridad primaria (y a lo largo del sistema educativo). En particular, las correlaciones parciales mostraron que esta asociación solo fue significativa para el rendimiento en el texto expositivo, la cual medió completamente los efectos del vocabulario, la eficacia lectora y el texto narrativo. Si bien no se encontraron antecedentes de contribuciones diferenciales de la comprensión por género al rendimiento académico, este resultado resulta esperable dado que la mayor parte de la currícula requiere la lectura de este tipo de materiales. Por lo tanto, aquellos alumnos mejor preparados para afrontar las demandas que el texto expositivo plantea en términos de léxico, estructura argumental e integración con conocimientos previos seguramente tendrán más éxito en su recorrido académico. Por otro lado, la ausencia de efectos específicos de las funciones cognitivas analizadas sobre el rendimiento académico debe ser considerada con cautela, ya que se han observado efectos de la inteligencia fluida (Li & Shi, 2021) y diversas habilidades cognitivas, como las funciones ejecutivas (para una revisión, véase Peng y Kievit, 2020).

En relación a las limitaciones del presente estudio, debe considerarse el reducido tamaño muestral, que limita la generalización de las conclusiones, y el nivel socioeconómico de la muestra considerada (que no es representativa de los sectores sociales más vulnerables). Estudios posteriores en muestras mayores y más representativas aumentarían el alcance de los hallazgos, y permitirían implementar tests estadísticos más potentes, como análisis de regresión o ecuaciones estructurales. Adicionalmente, sería necesario incluir una prueba de control inhibitorio de la interferencia proactiva validada para el contexto nacional, a fin de comparar la contribución de los diferentes procesos inhibitorios a la comprensión de textos. La tarea de interferencia proactiva (Aydumne et al., 2020), recientemente desarrollada y validada en nuestro país, sería un candidato ideal para este fin. Por otro lado, no se consideraron en el presente estudio variables relevantes para la comprensión de textos, como otros aspectos del funcionamiento ejecutivo (memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, otros componentes del control inhibitorio), factores emocionales (motivación, actitud hacia la lectura) o contextuales (el ambiente de lectura en el hogar, prácticas de lectura del niño), que podrían interactuar con los factores considerados.

CONCLUSIONES

Se observó un desempeño sorprendentemente mejor en la comprensión de textos expositivos en alumnos de cuarto grado, que podría estar vinculado a diferencias en las estrategias de lectura. Se encontraron mayores efectos del vocabulario, la eficacia lectora y la inhibición de respuestas verbales sobre la comprensión de este género, probablemente vinculadas a una mayor demanda cognitiva. La facilidad del acceso léxico-semántico y la inhibición perceptual contribuyeron a la comprensión de ambos géneros considerados, siendo este último efecto mediado por la eficacia lectora. Por último, la comprensión del texto expositivo fue la variable más relevante para explicar el rendimiento académico. Estudios futuros en muestras mayores y más representativas podrían aumentar el alcance de estos hallazgos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender (TLC). Evaluación de la comprensión de textos*. Paidós.
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). The Role of Reading Fluency in Children's Text Comprehension. *Frontiers in Psychology*, 6: 1810. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810>.
- Anders, P.L. & Bos, C.S. (1986). Semantic feature analysis: An interactive strategy for vocabulary development and text comprehension. *Journal of Reading*, 29, 610-616

- American Psychological Association – APA. (2010). *Manual of the American Psychological Association* (6ª Edición). American Psychological Association.
- Armbruster, B. B. & Nagy, W. E. (1992). Reading to learn: Vocabulary in content area lessons. *The Reading Teacher*, 45, 550-551.
- Aydmune, Y.; Introzzi, I.; Stelzer, F.; Krzemien D. y Richard's, M. (2019). Flexibilidad cognitiva y tres procesos inhibitorios durante los primeros años de la escolaridad primaria. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 23(2), 186-204.
- Aydmune, Y.; Introzzi, I. & Zamora, E. V. (2020). Tarea de interferencia proactiva (IP) para la medición de la inhibición cognitiva en niños de 6 a 8 años. *Revista Evaluar*, 20(3), 34–50. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n3.31710>
- Best, R.; Floyd, R.G. & McNamara, D.S. (2008). Differential Competencies Contributing to Children's Comprehension of Narrative and Expository Texts. *Reading Psychology*, 29, 137 - 164.
- Braze, D.; Katz, L.; Magnuson, J. S.; Mencl, W. E.; Tabor, W.; Van Dyke, J. A.; Gong, T.; Johns, C. L. & Shankweiler, D. P. (2016). Vocabulary does not complicate the simple view of reading. *Reading and writing*, 29, 435–451. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9608-6>
- Bastug, M. (2014). The Structural Relationship of Reading Attitude, Reading Comprehension and Academic Achievement. *International Journal of Social Sciences & Education*, 4(4), 931-946.
- Borella, E.; Carretti, B.; Riboldi, F. & De Beni, R. (2010). Working memory training in older adults: evidence of transfer and maintenance effects. *Psychology and aging*, 25(4), 767–778. <https://doi.org/10.1037/a0020683>.
- Bos, M. S.; Ganimian, A. J. y Vegas, E. (2014). *Brief #6: América Latina en PISA 2012: ¿Cómo se desempeñan los estudiantes pobres y ricos?* BID.
- Butterfuss, R., & Kendeou, P. (2018). The role of executive functions in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 30(3), 801–826. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9422-6>.
- Cartoceti, R.; Sampedro, B.; Abusamra, V. & Ferreres, A. (2009). Evaluación de la iniciación y la supresión de respuesta verbal en niños. Versión infantil en español del Test de Hayling. *Revista Fonoaudiológica*, 55 (2), 9-24
- Cartoceti, R. (2012). Control inhibitorio y comprensión de textos: evidencias de domino específico verbal. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4 (1), 65–85.
- China, N. (2019). Evidencias de validez de constructo y de criterio de una herramienta de screening para la medición de la eficacia lectora: El Tecle Buenos Aires. *XI Congreso*

Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Buenos Aires, Argentina

- 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*, 33, 2223–2248 <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2>.
- Cotton, S. M. & Crewther, S. G. (2009). The Relationship Between Reading and Intelligence in Primary School Aged Children: Implications for Definitional Models of Dyslexia. *The Open Education Journal*, 2, 42-50.
- Cunningham, L. J. & Gall, M. D. (1990). The effects of expository and narrative prose on student achievement and attitudes toward textbooks. *Journal of Experimental Education*, 58(3), 165–175. <https://doi.org/10.1080/00220973.1990.10806532>
- Daneman, M. & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3(4), 422–433. <https://doi.org/10.3758/BF03214546>.
- Declaración de Helsinki de la World Medical Association (WMA). Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Brasil, octubre de 2013.
- Demagistri, M. S.; Canet, L.; Naveira, L. y Richard, M. (2012). Memoria de trabajo, mecanismos inhibitorios y rendimiento lecto-comprensivo en grupos de comprendedores de Secundaria Básica. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 7(2), 72-78.
- Diakidoy, I. A. N. (2014). The effects of familiarization with oral expository text on listening and reading comprehension levels. *Reading Psychology*, 35(7), 622–643. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.790327>.
- Diakidoy, I. A. N.; Stylianou, P.; Karefillidou, C. & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55–80.
- Dong, Y.; Tang, Y.; Chow, B. W.; Wang, W. & Dong, W. Y. (2020). Contribution of Vocabulary Knowledge to Reading Comprehension Among Chinese Students: A Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 11, 525369. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.525369>.
- Duke, N. K. & Cartwright, K. B. (2021). The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), 25–44.

- 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), 515–528.
- Facoetti, A.; Corradi, N.; Ruffino, M.; Gori, S. & Zorzi, M. (2010). Visual spatial attention and speech segmentation are both impaired in preschoolers at familial risk for developmental dyslexia. *Dyslexia, 16*, 226-239. doi:10.1002/dys.413.
- Ferreres, A.; Abusamra, V.; Casajús, A. & China, N. (2011). Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora (TECLE). *Neuropsicología Latinoamericana, 3*(1), 1-7. DOI: 10.5579/rnl.2011.0040.
- Ferreres, A.; Abusamra, V.; Casajús, A.; Cartoceti, R.; Squillace, M., & Sampedro, B. (2009). Pruebas de screening para la evaluación de la comprensión de textos. *Neuropsicología Latinoamericana, 1*(1), 41-56.
- Follmer, D. J. (2018). Executive function and reading comprehension: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 53*(1), 42–60. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1309295>.
- García-Madruga, J. A.; Vila, J. O.; Gómez-Veiga, I.; Duque, G. & Elosúa, M. R. (2014). Executive processes, reading comprehension and academic achievement in 3th grade primary students. *Learning and Individual Differences, 35*, 41–48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.013>.
- Gardner, D. (2004). Vocabulary Input through Extensive Reading: A Comparison of Words Found in Children's Narrative and Expository Reading Materials. *Applied Linguistics, 25*(1), 1–37. <https://doi.org/10.1093/applin/25.1.1>.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82–98). Guilford.
- Guajardo, N. R. & Cartwright, K. B. (2016). The contribution of theory of mind, counterfactual reasoning, and executive function to pre-readers' language comprehension and later reading awareness and comprehension in elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology, 144*, 27–45. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.004>.
- Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing, 2*(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hoover, W. A. & Tunmer, W. E. (2020). *The cognitive foundations of reading and its acquisition*. Springer.
- Ison, M. S. & Carrada, M. (2012). Tipificación argentina. En L. L. Thurstone & M. Yela (Eds.), *CARAS-R. Test de Percepción de Diferencias-Revisado* (pp. 3-41). TEA.

- Ison, M. y Korzeniowski (2016). El impacto de la atención y percepción visual en el desempeño lector en la mediana infancia. *PSYKHE*, 25(1), 1-13 doi:10.7764/psykhe.25.1.761.
- Johann, V.; Könen, T. & Karbach, J. (2019). The unique contribution of working memory, inhibition, cognitive flexibility, and intelligence to reading comprehension and reading speed, *Child Neuropsychology*, DOI: 10.1080/09297049.2019.1649381.
- Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (2000). K-BIT. Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT) (2ª edición). TEA Ediciones.
- Kieffer, M. J.; Vukovic, R. K. & Berry, D. (2013). Roles of attention shifting and inhibitory control in fourth-grade reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 333–348.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163-82.
- Klauda, S. L. & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310–321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>
- Kuhn, M. R.; Schwanenflugel, P. J.; Meisinger, E. B.; Levy, B. A. & Rasinski, T. V. (Eds.). (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>.
- Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina, Diciembre 2006. Recuperado de: <http://web.conicet.gov.ar/documents/11716/0/RD+20061211-2857.pdf>
- Li, D., & Shi, J. (2021). Fluid intelligence, trait emotional intelligence and academic performance in children with different intellectual levels. *High Ability Studies*, 32(1), 51–69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1694493>
- Mar, R. A.; Li, J.; Nguyen, A. V. & Ta, C. P. (2021). Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 28, 732 - 749.
- Meneghetti, C.; Carretti, B. & De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*, 16, 291-301.
- Miyake, A.; Friedman, N. P.; Emerson, M. J.; Witzki, A. H.; Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. doi:<http://dx.doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

- Muijselaar, M. M.; Swart, N. M.; Steenbeek-Planting, E. G.; Droop, M.; Verhoeven, L. & De Jong, P. F. (2017). The dimensions of reading comprehension in Dutch children: Is differentiation by text and question type necessary? *Journal of Educational Psychology, 109*(1), 70–83.
- Nouwens, S.; Groen, M. A. & Verhoeven, L. (2016). How storage and executive functions contribute to children's reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 47*, 96-102. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.008>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 554–566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Peng, P. & Kievit, R.A. (2020). The Development of Academic Achievement and Cognitive Abilities: A Bidirectional Perspective. *Child Development Perspectives, 14*, 15-20. <https://doi.org/10.1111/cdep.12352>
- Pimperton, H. & Nation, K. (2010). Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language, 62*, 380-391.
- Perfetti, C. A. & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven. C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 189–213). John Benjamins
- Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*, 22 - 37.
- Pierce, M. E. & Fontaine, L. M. (2009). Designing vocabulary instruction in mathematics. *The Reading Teacher, 63*, 239-243.
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher, 58*, 510-519.
- Royer, J. M.; Marchant, H. G.; Sinatra, G. M. & Lovejoy, D. D. (1990). The prediction of college course performance from reading comprehension performance, Evidence for general and specific prediction factors. *American Educational Research Journal, 27*, 158-179.
- Raven, J. C.; Raven, J. & Court, J. H. (2001). *Coloured progressive matrices*. Pearson.
- Saadatnia, M.; Ketabi, S. & Tavakoli, M. (2017). Levels of Reading Comprehension Across Text Types: A Comparison of Literal and Inferential Comprehension of Expository and Narrative Texts in Iranian EFL Learners. *Journal of psycholinguistic research, 46*(5), 1087–1099. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9481-3>

- Santos, S.; Cadime, I.; Viana, F. L.; Chaves-Sousa, S.; Gayo, E.; Maia, J. & Ribeiro, I. (2017). Assessing reading comprehension with narrative and expository texts: Dimensionality and relationship with fluency, vocabulary and memory. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(1), 1–8.
- Solan, H. A.; Shelley-Tremblay, J.; Ficarra, A.; Silverman, M. & Larson, S. (2003). Effect of attention therapy on reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 556-563. doi:10.1177/00222194030360060601.
- Solan, H. A.; Shelley-Tremblay, J. F.; Hansen, P. C. & Larson, S. (2007). Is there a common linkage among reading comprehension, visual attention, and magnocellular processing? *Journal of Learning Disabilities*, 40, 270-278. doi: 10.1177/00222194070400030701.
- van den Broek, P. W.; Young, M.; Tzeng, Y. & Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading: Inferences and the on-line construction of a memory representation. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71–98). Lawrence Erlbaum Associates.
- Verhoeven, L. & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407–423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>
- Wolfe, M. B. W. & Woodwyk, J. M. (2010). Processing and memory of information presented in narrative or expository texts. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 341–362. <https://doi.org/10.1348/000709910X485700>.
- Wu, Y.; Barquero, L. A.; Pickren, S. E.; Barber, A. T. & Cutting, L. E. (2020). The relationship between cognitive skills and reading comprehension of narrative and expository texts: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 4. *Learning and individual differences*, 80, 101848. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101848>.

¹ Licenciado en Psicología y Doctor en Ciencias Médicas (UBA). Investigador asistente en el Grupo de Lingüística y Neurobiología Experimental del Lenguaje (LyNEL), INCIHUSA, CCT-Mendoza, CONICET. Docente pro-titular de la cátedra de Neurociencias I y II, Facultad de Humanidades y Ciencias Económicas, Pontificia Universidad Católica Argentina (Mendoza).

² Licenciado y Doctor en Ciencias Biológicas (UBA). Investigador independiente en el Grupo de Lingüística y Neurobiología Experimental del Lenguaje (LyNEL), INCIHUSA, CCT-Mendoza, CONICET.

³ Licenciado en Filosofía (UNCUYO), Máster y Doctor en Lingüística (Buffalo, New York, USA). Investigador independiente en el Grupo de Lingüística y Neurobiología Experimental del Lenguaje (LyNEL), INCIHUSA, CCT-Mendoza, CONICET.