El vocabulario y la generación de inferencias en la comprensión de narraciones en niños preescolares

The Vocabulary and the Generation of Inferences in the Comprehension of Narratives in Preschool Children

Barreyro, Juan Pablo; Fumagalli, Julieta; Álvarez-Drexler, Andrea; Calero, Alejandra; Formoso, Jesica

Juan Pablo Barreyro
jbarreyro@psi.uba.ar
CIIPME – CONICET, Argentina
Julieta Fumagalli
fumagallijulieta@gmail.com
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Andrea Álvarez-Drexler
aldrexa@yahoo.com.ar
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Alejandra Calero
acalero@psi.uba.ar
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Jesica Formoso
jformoso@psi.uba.ar
CIIPME – CONICET, Argentina

Revista Caribeña de Investigación Educativa
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana
ISSN: 2636-2139
ISSN-e: 2636-2147
Periodicidad: Semestral
vol. 7, núm. 1, 2023
recie@isfodosu.edu.do

Recepción: 29 Agosto 2022
Aprobación: 12 Diciembre 2022

URL: http://portal.amelica.org/ameli/journal/530/5303803010/

DOI: https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp205-222

Resumen: El propósito del presente trabajo consistió en estudiar el papel de la generación de inferencias y del conocimiento del vocabulario (vinculado a la dimensión de profundidad) en la comprensión literal de narraciones en niños preescolares de tres a seis años. Con este propósito se administró una prueba de vocabulario, se narraron tres cuentos a los niños, y se evaluó la generación de inferencias y la comprensión literal de las narraciones. Los resultados indicaron relaciones significativas entre el vocabulario, la generación de inferencias y la comprensión de las narraciones. Al llevar a cabo un análisis de regresión se observó un efecto de interacción entre el vocabulario y la generación de inferencias. Al analizar dicha interacción se observó que los niños con menor vocabulario dependían de sus habilidades de generación de inferencias para poder comprender, y que los niños con menor capacidad para generar inferencias dependían del conocimiento del vocabulario para lograr comprender la narración.
El propósito del presente trabajo consistió en estudiar el papel de la generación de inferencias y del conocimiento del vocabulario (vinculado a la dimensión de profundidad) en la comprensión literal de narraciones en niños preescolares de tres a seis años. Con este propósito se administró una prueba de vocabulario, se narraron tres cuentos a los niños, y se evaluó la generación de inferencias y la comprensión literal de las narraciones. Los resultados indicaron relaciones significativas entre el vocabulario, la generación de inferencias y la comprensión de las narraciones. Al llevar a cabo un análisis de regresión se observó un efecto de interacción entre el vocabulario y la generación de inferencias. Al analizar dicha interacción se observó que los niños con menor vocabulario dependían de sus habilidades de generación de inferencias para poder comprender, y que los niños con menor capacidad para generar inferencias dependían del conocimiento del vocabulario para lograr comprender la narración.

Palabras clave: vocabulario, comprensión, inferencias, niños preescolares.

Abstract: The aim of this research was to study the role of inferences generation and vocabulary knowledge (related to the depth dimension of vocabulary) in preschool children´s literal narrative comprehension. A sample of 120 children aged 3 to 6 years old answered a vocabulary test (WISC-IV) and listened

to three narrated stories in order to assess inferences generation and general comprehension. The results indicated significant relationships between vocabulary, inference generation and narrative comprehension. A multiple linear regression analysis was performed, and an interaction effect between vocabulary and inference generation was observed. The interaction effect indicated that children with a lower vocabulary depended on their inference skills to be able to comprehend the narrative, and the children with a lower ability to generate inferences depended on their vocabulary knowledge to be able to comprehend the story.

Keywords: comprehension, vocabulary, inferences, preschool children.

1 INTRODUCCIÓN

Comprender un texto, ya sea narrado o impreso, es una de las actividades cognitivas más complejas que se realizan en el día a día. La comprensión de textos o de discursos es una habilidad presente en una amplia gama de actividades cotidianas y es solicitada en todos los ámbitos académicos y profesionales. Diferentes modelos de la comprensión (Oakhill et al., 2019b; Perfetti & Stafura, 2014) sostienen que lograr comprender un texto o un discurso involucra habilidades, destrezas y conocimientos que permiten construir una representación coherente y cohesionada a partir de la información provista por el mismo (Kintsch, 1998; Van Dijk & Kintsch, 1983). Esta representación contiene información derivada del texto escrito u oral, pero también del conocimiento previo del lector u oyente. Por lo tanto, para armar esta representación se requieren distintos conocimientos, como el vocabulario, y habilidades, algunas de ellas generales, como la puesta en marcha de funciones ejecutivas y de recursos de memoria de trabajo, y otras propias de la comprensión, como la comprensión de la estructura del texto o del discurso, el monitoreo y la generación de inferencias (Oakhill et al., 2019a; Oakhill & Cain, 2018; Oakhill et al., 2015).

La generación de inferencias se refiere a una habilidad que permite a un lector u oyente activar información que no está explícita en el texto o en el discurso con el propósito de dar coherencia y significado (Cain, 2022; Smith et al., 2021). Por ejemplo, si escuchamos o leemos la siguiente frase: «María Luz se olvidó su paraguas al salir de su casa. Al volver de la escuela estaba toda empapada», podemos inferir que llovió en el momento en que María Luz volvía a su casa desde la escuela. En este sentido, las inferencias revelan lo oculto del mensaje para llenar las lagunas de significado que dejan los textos a partir de los conocimientos previos.

Las habilidades de comprensión comienzan mucho antes de que los niños aprendan a leer. Cuando escuchan palabras y oraciones, cuando alguien les lee un libro ilustrado y ven las imágenes comienzan a asociar las palabras de la página con las que están escuchando y las ideas que representan. De esta forma, logran construir un modelo mental (Johnson-Laird, 1983) o un modelo de situación (Kintsch, 1998) de los acontecimientos del texto para lograr comprenderlo. Al construirlo los buenos comprendedores son capaces de integrar las ideas presentes en el texto, ya sea con información que brinda ese texto en particular como con información proveniente de sus conocimientos previos o conocimiento del mundo para poder generar inferencias.

Entonces, si tomamos como marco de referencia el Modelo de la Visión Simple de la Lectura de Gough y Tunmer (1986), a medida que los niños avancen en su proceso de escolarización (y alfabetización), podemos esperar que las habilidades de comprensión de un texto escrito se aproximen a la comprensión de un texto oral. Al comenzar el proceso de aprendizaje de la lectura, la correlación entre las habilidades de comprensión oral y escrita será muy baja (Curtis, 1980; Stich & James, 1984), ya que al inicio del proceso de aprendizaje

de la lectura las habilidades lectoras, en el plano de la palabra, requieren la puesta en marcha de numerosos recursos cognitivos y atencionales que van en detrimento de las habilidades de comprensión a partir de lo escrito. Sin embargo, cuando los niños avanzan en el proceso de aprendizaje lector, la correlación entre comprensión oral y escrita aumenta y tiende a equipararse (Stich & James, 1984), ya que la automatización de los procesos lectores permite liberar los recursos cognitivos y atencionales necesarios para poner en marcha los distintos procesos implicados en la comprensión lectora.

2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

Existe un gran número de investigaciones que revelan que los niños con problemas de comprensión tienen dificultades para realizar inferencias al leer un texto o escucharlo (Bowyer-Crane & Snowling, 2005; Cain & Oakhill, 1999; Oakhill & Cain, 2007). Las investigaciones señalan que este problema no está vinculado con dificultades en cuanto al conocimiento general (Cain et al., 2001; Cain et al., 2004) porque pueden recuperar la información requerida para realizar estas inferencias cuando se les hacen preguntas puntuales, pero fallan en las estrategias de recuperación durante la elaboración del significado del texto. A su vez, en esta misma línea, estudios comparativos realizados con niños de diferentes edades (Cain et al., 2004; Cain & Oakhill, 1999; Oakhill & Cain, 2013) indican un fuerte poder predictivo de la capacidad de generación de inferencias en la comprensión.

Sin embargo, para poder comprender un texto de manera eficiente, además de ponerse en juego las funciones ejecutivas y los recursos de memoria de trabajo, la comprensión de la estructura del texto, las habilidades de monitoreo y de generación de inferencias, también se requieren conocimientos acerca del vocabulario. La comprensión no tendría lugar sin el conocimiento de los significados de las palabras individuales. Nagy y Scott (2000) muestran que un lector debe conocer alrededor del 90 % de las palabras de un texto o de un discurso para alcanzar un nivel aceptable de comprensión. Por esa razón el vocabulario está estrechamente relacionado con medidas de comprensión e inferencias (Daugaard et al., 2017; Shahar-Yames & Prior, 2018; Sterpin et al., 2021; Strasser & Río, 2014).

Perfetti y colaboradores (Perfetti & Hart, 2002; Perfetti & Stafura, 2014) indican que la calidad del vocabulario que adquiere un individuo durante su desarrollo es fundamental para una buena comprensión del lenguaje. Podemos diferenciar dos dimensiones del vocabulario, por un lado, la amplitud del vocabulario, y por otro, la profundidad (Currie & Muijselaar, 2019; Sterpin et al., 2021). La amplitud del vocabulario está vinculada a la cantidad de palabras conocidas ya sea por un niño o por un adulto, mientras que la profundidad se vincula al conocimiento que un sujeto tiene respecto del significado, los usos posibles y las relaciones semánticas y conceptuales de una palabra (Oakhill et al., 2015). Un buen número de investigaciones indica que el conocimiento acerca de la amplitud y profundidad del vocabulario se relaciona de manera robusta con la comprensión de textos y discursos (Cain, 2009; Cain et al., 2004; Oakhill et al., 2015; Oakhill & Cain, 2007; Perfetti & Hart, 2002; Perfetti & Stafura, 2014). En esta línea, las investigaciones han observado que la cantidad de palabras conocidas (amplitud) no es suficiente para comprender, ya que la profundidad del vocabulario estaría más vinculada a la comprensión (Oakhill & Cain, 2013; Strasser & Río, 2014). Esto se debe a que, aunque es importante conocer las palabras de un texto o un discurso para lograr entenderlo, la integración de diferentes partes del texto, la construcción de la representación coherente del mismo y buena parte de las inferencias se basan en el conocimiento de los significados de las palabras y de sus relaciones semánticas, aspecto en estrecho vínculo con la profundidad.

Sin embargo, la relación entre comprensión y vocabulario no fluye en una única dirección (Oakhill et al., 2015). Se trata de una relación recíproca, dado que conocer más palabras tiene un efecto beneficioso en la comprensión lectora (y oral) y viceversa. Esto se ha demostrado, en especial, en investigaciones en las que se aborda la relación entre lectura, vocabulario y comprensión. Los trabajos indican que una buena comprensión lectora brinda la posibilidad de conocer nuevas palabras ya que el significado de esas palabras puede inferirse a

partir del contexto o a partir del significado de las palabras conocidas que estén en el texto. De este modo, los lectores van incorporando nuevas palabras a su vocabulario (mayor amplitud) y a su vez reorganizan los lazos semánticos entre las palabras conocidas con anterioridad y las nuevas, lo que colabora con la profundidad del vocabulario.

Es importante destacar que la relación bidireccional entre el conocimiento de vocabulario y la comprensión se observa también en el caso de los niños prelectores. Lepola y otros (2012) estudiaron la comprensión y la generación de inferencias en niños prelectores a partir de cuentos con ilustraciones y hallaron que las habilidades de generación de inferencias de los niños de cuatro años era un predictor de su conocimiento de vocabulario a los cinco años y de sus habilidades de comprensión a los seis años.

A partir de las situaciones de lectura de cuentos, ya sea en el hogar o en la escuela, y en el marco de las situaciones de intercambio con adultos o pares (rondas de interacción y debates), desde muy temprana edad los niños están expuestos a la estructura textual de las narraciones (Gorman et al., 2016). Para entender un texto de prosa narrativa, no solo es importante entender y codificar conceptualmente sus diferentes partes, sino también poner en juego las habilidades propias de la comprensión (vinculadas a la narración), como ser, activar el conocimiento del mundo sobre hechos, situaciones y secuencias, comprender la estructura o el esquema de una narración y hacer inferencias (Graesser et al., 1997; Kendeou et al., 2014; Van den Broek, 1994). A partir de lo antes señalado, el objetivo de este trabajo es estudiar el papel de la generación de inferencias y del vocabulario en la comprensión de información literal de narraciones presentadas oralmente (narradas) en niños preescolares de tres a seis años, en específico en el recuerdo de la información presentada en los textos de manera literal.

3 MÉTODO

3.1. Participantes

La muestra estuvo conformada por 120 niños preescolares de tres a seis años, de ambos sexos (72 niñas y 48 niños) y con una media de edad de 58.52 meses (DE = 11.85). La participación estuvo sujeta al previo consentimiento firmado por los padres o tutores responsables. Los niños evaluados asistían a tres colegios privados de nivel socioeconómico medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina) (información brindada por las autoridades del colegio). Respetando todos los aspectos éticos correspondientes, se resguardó la confidencialidad de la información y el anonimato de la participación. No se incluyeron en el estudio los niños con dificultades en el aprendizaje, déficits auditivos o del lenguaje o trastornos neurológicos o psiquiátricos (información brindada por los padres o por los miembros de la institución educativa).

3.2. Instrumentos

3.2.1. Prueba de vocabulario

Se empleó la prueba de vocabulario del WISC IV (Wechsler, 2012), con el objetivo de medir el conocimiento acerca del significado de las palabras que tiene el niño, vinculado a su capacidad de expresión y definición al tener que explicar conceptos. Esta medida está considerada una forma de medición tradicional de la profundidad del vocabulario. La prueba se compone de 30 palabras (ítems) cuya dificultad es creciente. La confiabilidad por división por mitades se encuentra entre .79 y .90 y por estabilidad *test-retest* entre .77 y .86 (Brenlla, 2013). La prueba se administra de manera individual, y no tiene la habilidad lectora como requisito, puesto que el evaluado recibe el input de manera auditiva (las palabras a definir) y responde oralmente. La prueba requiere que el niño evaluado dé una explicación lo más completa posible de cada una de las palabras presentadas; si la respuesta es del todo correcta, el niño recibe dos puntos, pero si es parcialmente correcta, recibe un punto. Si bien esta medida de vocabulario no es precisa para niños pequeños de tres o cuatro años, se decidió incluirla para poder tener una visión de desarrollo de esta habilidad, puesto que de todas formas muestran un desempeño adecuado en la tarea.

3.2.2. Cuestionario de comprensión *(ad hoc)*

Fueron utilizados tres textos narrativos tomados de un estudio previo (Barreyro et al., 2020) a partir de los cuales se construyeron 18 preguntas. Para cada texto se armaron tres preguntas dirigidas a evaluar la comprensión de información literal (nueve preguntas en total) y tres a evaluar la generación de inferencias (nueve en total). Por ejemplo, para evaluar la comprensión de información literal en el texto «El zorro y la cigüeña» (una fábula clásica de Esopo), se preguntó al niño: «¿Qué le dio de comer el zorro a la cigüeña?» La respuesta correcta consistía en recuperar la idea de que el zorro le dio de comer sopa a la cigüeña. Como pregunta de inferencia, se preguntó al niño: «¿Por qué la cigüeña invita a cenar al zorro?». La respuesta correcta consistía en recuperar la idea de que la cigüeña invita al zorro en revancha por no haber podido comer la comida que el zorro le sirvió. Las preguntas de comprensión de información literal se puntuaron de la siguiente manera: con cero puntos, si se encontraba mal respondida; con un punto, si estaba parcialmente respondida o si la respuesta era incompleta; y con dos puntos si la pregunta estaba correcta y completamente respondida. En cambio, las preguntas de inferencia eran puntuadas con cero puntos si estaban mal respondidas o con dos puntos si estaban bien respondida; esto es si el niño había logrado realizar la inferencia requerida.

3.3. Procedimiento

El procedimiento de evaluación de cada uno de los niños se realizó en dos sesiones que no superaron los 30 minutos. En la primera sesión se administraron la prueba de vocabulario y uno de los tres textos, mientras que en la segunda sesión fueron evaluados con los dos textos restantes. La asignación de los textos estuvo contrabalanceada para evitar un sesgo del orden de presentación. Las respuestas fueron grabadas. Los textos narrativos que se administraron a los participantes estaban videofilmados por una narradora, por lo que el niño escuchaba una historia y a continuación el evaluador realizaba oralmente las preguntas de comprensión y de inferencia. Las sesiones de evaluación fueron registradas en audio para su transcripción y posterior análisis. Las muestras fueron transcriptas de modo idéntico a las producciones de los niños.

3.4. Diseño de investigación y análisis de datos

El diseño de investigación del presente trabajo fue descriptivo, correlacional y transversal, de acuerdo con la tipología de Hernández-Sampieri y otros (2010), puesto que el propósito fue analizar la relación de distintas variables vinculadas a la comprensión oral en niños de tres a seis años a partir de la evaluación de distintas medidas en un único momento temporal. Se trató de una investigación cuantitativa; una vez obtenidos los puntajes de la prueba de vocabulario y las medidas de inferencias y comprensión de información literal de los textos, se examinaron las distribuciones de los puntajes y se obtuvieron los estadísticos descriptivos. Luego se llevó a cabo un análisis de correlaciones entre las medidas obtenidas junto con la edad. Al final, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple tomando como variable dependiente la medida de comprensión de información literal y como variables independientes la edad de los participantes, la medida de vocabulario y la medida de inferencias. Se llevó más adelante un segundo modelo lineal considerando un parámetro de interacción entre las medidas de inferencias y vocabulario con el propósito de analizar posibles efectos de interacción entre los factores predictores.

4 RESULTADOS

A continuación se muestran los estadísticos descriptivos (media, desvío estándar, valor mínimo y valor máximo) y de distribución (asimetría y curtosis) de los valores de la edad en meses de los niños, la medida bruta de vocabulario obtenida a partir de los criterios de evaluación del manual del WISC IV (Wechsler, 2012), y las medidas directas obtenidas de inferencias y comprensión; esto es la cantidad de respuestas correctas a preguntas de inferencias y de comprensión de información literal de los textos narrativos escuchados por los niños (ver Tabla 1).

TABLA 1
Estadísticos descriptivos

	M	DE	Mín.	Máx.	A.	Cu.
Edad (meses)	58.52	11.85	41	76	0.12	-1.42
Vocabulario	19.23	7.74	1	39	0.26	0.20
Inferencias	5.41	3.46	0	16	0.41	-0.03
Comprensión	9.85	3.89	0	17	-0.35	-0.03

Nota: Elaboración propia.

A continuación se llevó a cabo un análisis de correlación entre las medidas obtenidas, en el cual se utilizó el estadístico de correlación *r* de Pearson. En la Tabla 2 se pueden observar los coeficientes obtenidos.

TABLA 2
Correlaciones entre las medidas analizadas

	Edad	Vocabulario	Inferencias	Comprensión
Edad	1			
Vocabulario	.72***	1		
Inferencias	.66***	.65***	1	
Comprensión	.63***	.63***	.66***	1

Nota: Elaboración propia. ***$p < .01$.

El análisis de correlaciones mostró que todas las variables analizadas tuvieron correlaciones significativas y positivas de mediana o mediana-alta intensidad. El nivel de comprensión de información literal de los textos narrados de los niños mostró asociaciones positivas y significativas con la edad; los niños mayores tuvieron un mejor nivel de comprensión de información literal que los menores. También se observaron correlaciones entre el nivel de comprensión con el vocabulario, un indicativo de que los niños con mejor vocabulario tuvieron un mejor nivel de comprensión, y se observaron correlaciones entre el nivel de comprensión de información literal con la generación de inferencias; los niños que respondían mejor a las preguntas de inferencias también tuvieron un mejor nivel de comprensión de información literal.

Tomando en cuenta lo observado en el análisis de correlaciones, se realizaron dos análisis de regresión lineal múltiple, incluyendo en la ecuación la edad de los niños en meses, el nivel de vocabulario y la medida obtenida de inferencias como variables independientes, y como variable dependiente la medida obtenida de comprensión de información literal. En el segundo modelo de regresión se introdujo, además, un término de interacción entre la medida de vocabulario y la medida de inferencias. Se chequearon los supuestos para llevar a cabo el análisis (homocedasticidad, normalidad e independencia de los residuos). En relación con la homocedasticidad, el análisis indicó que la varianza de los residuos fue constante (Goldfeld-Quandt = 0.88, p = .68; Breusch-Pagan = 4.44, p = .35). Asimismo, tuvieron una dispersión que no se alejó significativamente de una distribución normal asintótica (W = 0.98, p = .14; KS = 0.08, p = .41), y el análisis de autocorrelación mostró que los residuos son independientes entre sí (DW = 2.02, p = .94).

El primer modelo de regresión, que incluía como variables predictoras la edad de los niños, su nivel de vocabulario y de inferencias, sin el componente de interacción entre vocabulario e inferencias, tuvo un

buen ajuste a los datos ($F_{(3, 116)}$ = 43.40, *RMSE* = 2.66, p < .001, R^2 = .53, *AIC* = 585.29). Al analizar los coeficientes del modelo se observó que todos tuvieron efectos significativos sobre la comprensión de información literal, la edad en meses (β = .22, *p* = .02), el vocabulario (β = .25, *p* = .01) y la generación de inferencias (β = .36, p < .001). Pero el segundo modelo llevado a cabo (que incluyó el componente de interacción entre el vocabulario y la generación de inferencias) tuvo mejores indicadores de ajuste, con un valor mayor de varianza explicada (R^2), con un indicador menor en el criterio de información de Akaike (*AIC*) y con menor error de ajuste (*RMSE*) ($F_{(4, 115)}$ = 38.45, *RMSE* = 2.53, *p* < .001, R^2 = .57, *AIC* = 575.72). Al comparar ambos modelos, el modelo 2 (con el componente de interacción) se diferenció significativamente del modelo 1 (sin el componente de interacción) (ΔR^2 = .04, $F_{(1, 115)}$ = 11.64, *p* < .001). En el modelo con el componente de interacción se observaron efectos significativos de la edad (β = .21, *p* = .02), del vocabulario (β = .29, *p* < .001), de la generación de inferencias (β = .38, *p* < .001) y del componente de interacción entre vocabulario e inferencias (β = −.18, *p* < .001)

Al analizar la interacción encontrada (ver Figura 1), se observa que los niños con menor nivel de vocabulario fueron más dependientes de la habilidad para realizar inferencias, para poder comprender literalmente una narración. Los niños que tuvieron dificultades en realizar las inferencias al intentar comprender literalmente la narración se apoyaron en mayor medida en su nivel de vocabulario.

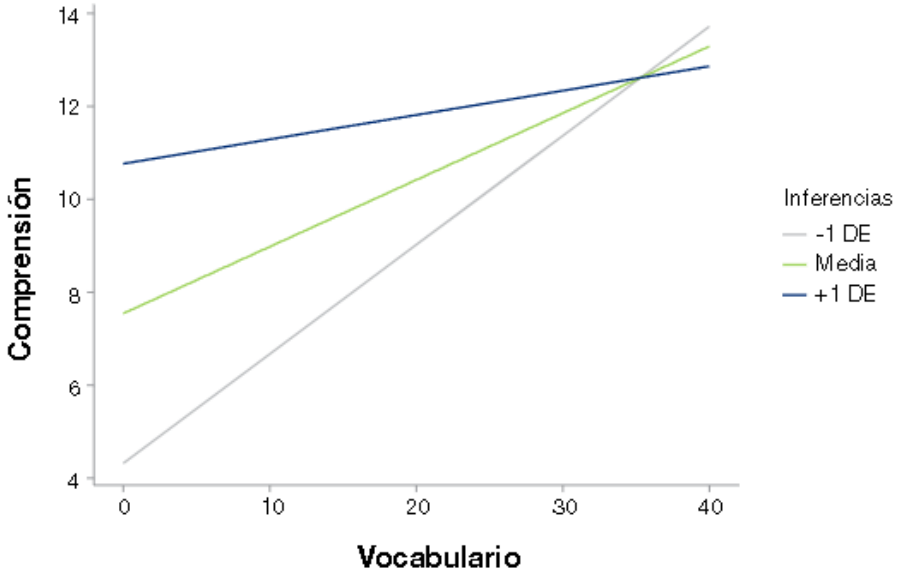

FIGURA 1
Ajuste lineal de la relación entre el vocabulario y la comprensión de acuerdo con el nivel alcanzado en la generación de inferencias
Nota: Elaboración propia.

5 DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo consistió en estudiar el papel de la generación de inferencias y del vocabulario en la comprensión de narraciones en niños preescolares de tres a seis años, presentadas de manera oral. Con este objetivo se administraron a los niños tareas de comprensión de narraciones en las que los participantes escuchaban tres cuentos videograbados por una narradora experta y debían responder tres preguntas que requerían generar inferencias y tres preguntas que implicaban la recuperación de información literal presente en el texto para su resolución. También fueron evaluados en relación con su conocimiento del vocabulario, para lo cual se utilizó la subprueba de vocabulario del WISC IV (Wechsler, 2012).

Los resultados obtenidos del análisis de las correlaciones presentan relaciones significativas y de mediana alta intensidad entre la edad, la medida del vocabulario, la medida de generación de inferencias y la medida comprensión de información literal. Este resultado es coincidente con una gran cantidad de investigaciones del área. La relación entre la edad y las medidas de inferencia y comprensión es coincidente con estudios propios (Barreyro et al., 2020), pero también con trabajos de diferentes países y en distintas lenguas (Ahmed et al., 2016; Cain & Oakhill, 2011; Fonseca et al., 2014; Gottheil et al., 2019; Kendeou et al., 2012; Lepola et al., 2012). El mismo patrón de la relación entre la edad y el vocabulario está en meta análisis (Sterpin et al., 2021), como también en otro tipo de investigaciones que han utilizado diferentes medidas de vocabulario (Gathercole & Baddeley, 1989; Gottheil et al., 2019).

Los análisis también detectan la relación importante entre el nivel del vocabulario obtenido, a partir de una prueba que evalúa la profundidad del vocabulario, como el WISC IV (2012), y las medidas de comprensión e inferencias. El resultado es interesante, ya que la profundidad del vocabulario se vincula con el conocimiento que un sujeto tiene respecto del significado de las palabras, sus usos posibles y de relaciones conceptuales (Oakhill et al., 2015) y esto guía y tiene incidencia en las habilidades de comprensión. Nuestros resultados son similares a los de otras investigaciones que muestran que el desarrollo del vocabulario acompaña y cumple un rol crucial en la habilidad de comprender un texto, ya sea escrito o narrado (Cain & Bignell, 2014; Currie & Cain, 2015; Daugaard et al., 2017; Kim, 2017; Lepola et al., 2012; Oakhill & Cain, 2018; Silva & Cain, 2015; Sterpin et al., 2021). También a los modelos teóricos de comprensión; por ejemplo, de acuerdo con el Modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1998), todos los aspectos vinculados al conocimiento previo, en este caso el vocabulario, juegan un papel crítico en la comprensión del texto puesto que es vital para construir el modelo mental del texto, dado que entender el significado de las palabras y los conceptos permite establecer conexiones entre las diferentes partes del texto y relacionar lo leído con el conocimiento almacenado en la memoria. Dentro de este marco, los resultados de la presente investigación se encuentran en la misma sintonía que una gran cantidad de investigaciones en las que se ha mostrado el rol facilitador del conocimiento previo en el recuerdo del texto y la generación de inferencias (Currie & Cain, 2015; Kendeou & Van den Broek, 2007; Van den Broek & Kendeou, 2008), a partir de la hipótesis que sostiene que la información previa a la lectura permite tener una representación más organizada en la memoria para su posterior recuerdo y recuperación (Oakhill & Cain, 2018; Rawson, 2007; Rawson & Kintsch, 2002).

Con respecto a los análisis de regresión, el modelo propuesto detecta una interacción entre el vocabulario y la generación de inferencias para explicar el desempeño en la comprensión de narraciones presentadas de manera oral. Se han encontrado efectos de interacción vinculados al vocabulario con otras habilidades cognitivas (por ejemplo, la memoria de trabajo) para explicar el desempeño en habilidades de la comprensión, como la generación de inferencias (Currie & Cain, 2015), o se han encontrado efectos de interacción entre ambas modalidades del vocabulario (amplitud y profundidad) para explicar la comprensión de narraciones (Strasser & Río, 2014), por lo que el resultado obtenido es novedoso y muy claro de comprender. De acuerdo con los análisis efectuados, los niños con menor conocimiento de vocabulario van a tener que depender de sus habilidades de comprensión, como la generación de inferencias, para poder elaborar una representación del significado de la narración que están escuchando. En este sentido, su destreza para poder comprender va a estar sostenida por otras habilidades implicadas en la comprensión, como el monitoreo o la generación de inferencias, o por otras habilidades cognitivas, como la memoria de trabajo, la atención u otras funciones ejecutivas. Por otro lado, los niños con dificultades para la generación de inferencias, esto es, que no pueden develar lo oculto en un mensaje o hacer explícita cierta información que se encuentra implícita en los textos en sus diferentes modalidades (Graesser et al., 1994; Graesser & Bertus, 1998), también van a poder comprender, pero su actividad va a estar apoyada por el conocimiento del vocabulario. De acuerdo con los resultados de la presente investigación, no cualquier vocabulario se vincularía con la comprensión. La dimensión ligada a la profundidad, esto es, al conocimiento de las palabras que posibilitan su definición, sería

un factor relevante que auxiliaría a los niños en el proceso de comprensión cuando tengan dificultades en sus habilidades de comprensión.

6 CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten indicar que la capacidad de comprender literalmente una narración –en este caso, narrada de manera oral– requiere de conocimientos vinculados a la profundidad del vocabulario y también ciertas habilidades, como la generación de inferencias. Los niños con alguna dificultad de vocabulario o de generación de inferencias podrían comprender con el auxilio de otras habilidades. Los primeros se apoyarían en sus habilidades de generación de inferencias, mientras que en el caso de los niños con dificultades para generar inferencias podrían comprender con el auxilio de otros conocimientos, en especial del vocabulario.

Existen ciertas limitaciones del trabajo llevado a cabo que se deben tener en cuenta. La muestra fue conformada siguiendo un criterio no aleatorio por conveniencia, a partir de establecimientos educativos que se ofrecieron a participar en el estudio. En este trabajo no se incluyeron niños con dificultades específicas de comprensión o con dificultades específicas en el lenguaje, ya que podrían haberse presentado sesgos en los resultados. De todos modos, sería interesante llevar a cabo un estudio con la incorporación de niños de estas poblaciones, puesto que permitiría realizar análisis de diferencias entre grupos que podrían brindar información relevante. Con esto en cuenta, futuras direcciones del presente estudio podrían ahondar en la complejidad de la comprensión en niños con dificultades específicas. Por otro lado, si bien la medida empleada para evaluar el vocabulario (prueba de vocabulario del WiSC IV) no requiere habilidades de lectura o lectocomprensión, no es precisa para niños pequeños. En este estudio se utilizó dicha prueba con el propósito de contar con una única prueba que permitiera tener puntuaciones variadas (con variabilidad y sin efecto techo) en una muestra amplia de niños, y de esa manera contar con una visión de desarrollo de la habilidad. Pero sería muy importante contar con una prueba de profundidad del vocabulario que permita evaluar el desarrollo de esta en toda la niñez. Teniendo en cuenta que la investigación se ha centrado solo en una de las habilidades de la comprensión, como la generación de inferencias, sería interesante estudiar el papel de otras habilidades de comprensión en los niños prelectores, como ser el monitoreo de la comprensión y la comprensión de la estructura del texto, y estudiar el rol de otras dimensiones u otras modalidades del vocabulario.

7 AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

El presente trabajo fue realizado en el marco del proyecto UBACyT 2016 N.° 20020150200041BA, otorgado al primer autor del trabajo. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. CONICET.

Contribución de autores

Conceptualización: J.B., J.F., A.A., A.C., J.F.; metodología: J.B., J.F., J.F.; validación: J.B., J.F., J.F.; análisis formal: J.B., A.C., J.F.; investigación: J.B., A.A., J.F.; recursos: J.B., J.F., A.A., J.F.; curaduría de datos: J.B., J.F., A.A., J.F.; escritura (borrador original): J.B., J.F., A.A., A.C., J.F.; escritura (revisión y edición): J.B., J.F.; visualización: J.P.; supervisión: J.B., A.A., J.F.; administración del proyecto: J.B., A.A., J.F.; adquisición de fondos: J.B.

8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahmed, Y., Francis, D. J., York, M., Fletcher, J. M., Barnes, M., & Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology, 44-45,* 68-82. https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2016.02.002

Barreyro, J. P., Formoso, J., Álvarez-Drexler, A., Leiman, M., Fernández, R., Calero, A., Fumagalli, J., & Injoque-Ricle, I. (2020). Comprensión de narraciones en niños de 5 y 6 años: Efectos de la memoria de trabajo verbal y la atención sostenida. *Interdisciplinaria, 37*(1), 31-32. https://doi.org/10.16888/INTERD.2020.37.1.16

Brenlla, M. E. (2013). Interpretación del WISC-IV: puntuaciones compuestas y modelos CHC. *Ciencias Psicológicas, 7*(2), 183-197. https://r.issu.edu.do/l?l=13888N44

Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology, 75*(2), 189-201. https://doi.org/10.1348/000709904X22674

Cain, K. (2009). Making sense of text: skills that support text comprehension and its development. *Perspectives on Language and Literacy, 35*(2), 11-14. https://r.issu.edu.do/l?l=13872eNW

Cain, K. (2022). Children's Reading Comprehension Difficulties. En M. J. Snowling, C. Hulme and K. Nation (pp. 298-322). *The Science of Reading. John Wiley & Sons*. https://doi.org/10.1002/9781119705116.CH14

Cain, K., & Bignell, S. (2014). Reading and listening comprehension and their relation to inattention and hyperactivity. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 108-124. https://doi.org/10.1111/bjep.12009

Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew Effects in Young Readers. *Journal of Learning Disabilities, 44*(5), 431-443. https://doi.org/10.1177/0022219411410042

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*, 31-42. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31

Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context : The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 671-681. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.671

Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing, 11*, 489-503. https://r.issu.edu.do/l?l=13870jCp

Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory and Cognition, 29*(6), 850-859. https://doi.org/10.3758/BF03196414

Currie, N. K., & Cain, K. (2015). Children's inference generation: The role of vocabulary and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology, 137*, 57-75. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.03.005

Currie, N. K., & Muijselaar, M. M. L. (2019). Inference Making in Young Children: The Concurrent and Longitudinal Contributions of Verbal Working Memory and Vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 111*(8), 1416-1431. https://doi.org/10.1037/edu0000342

Curtis, M. E. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology, 72*, 656-669. https://doi.org/10.1037//0022-0663.72.5.656

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, 30,* 1773-1788. https://doi.org/10.1007/S11145-017-9752-2

Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A., Buonsanti, L., & Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Neuropsicología Latinoamericana, 6*(1), 41-50. https://doi.org/10.5579/rnl.2014.0151

Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal of Memory & Language, 28*, 200-213. https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90044-2

Gorman, B. K., Bingham, G. E., Fiestas, C. E., & Terry, N. P. (2016). Assessing the narrative abilities of Spanish-speaking preschool children: A Spanish adaptation of the narrative assessment protocol. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 307-317. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.025

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10. http://dx.doi.org/10.1177/074193258600700104

Gottheil, B., Barreyro, J. P., Ponce de León, A., Ibarra, A. A., & Brenlla, M. E. (2019). ¿Qué palabras conozco? Propiedades psicométricas de una prueba de vocabulario para niños y niñas de nivel primario. *Investigaciones en Psicología, 24*(1), 17-25. https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a24n1a10

Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Bounsanti, L., Freire, L., Rossi, A. I., & Molina, S. (2019). Eficacia del programa «Lee Comprensivamente» para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Journal of Psychology and Education, 14*(2), 99-111. https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175

Graesser, A. C., & Bertus, E. L. (1998). The construction of causal inferences while reading expository texts on science and technology. *Scientific Studies of Reading, 2*(3), 247-269. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0203_4

Graesser, A. C., Millis, K. K., & Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology, 48*, 163-189. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.163

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review, 101*, 371-395. https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness.* Cambridge University Press.

Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Spanoudis, G. (2012). Processing demands of reading comprehension tests in young readers. *Learning and Instruction, 22*(5), 354-367. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.02.001

Kendeou, P., & Van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory and Cognition, 35*(7), 1567-1577. https://doi.org/10.3758/BF03193491

Kendeou, P., Van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice, 29*(1), 10-16. https://doi.org/10.1111/ldrp.12025

Kim, Y. S. G. (2017). Why the Simple View of Reading Is Not Simplistic: Unpacking Component Skills of Reading Using a Direct and Indirect Effect Model of Reading (DIER). *Scientific Studies of Reading, 21*(4), 310-333. https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition.* Cambridge University Press.

Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The Role of Inference Making and Other Language Skills in the Development of Narrative Listening Comprehension in 4-6-Year-Old Children. *Reading Research Quarterly, 47*(3), 259-282. https://doi.org/10.1002/RRQ.020

Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. En M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 3* (pp. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Oakhill, J., & Cain, K. (2018). Children's Problems With Inference Making: Causes and Consequences. *Bulletin of Educational Psychology, 49*(4), 683-699. https://doi.org/10.6251/BEP.201806_49(4).0008

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2019a). Reading Comprehension and Reading Comprehension Difficulties. En *Reading Development and Difficulties* (pp. 83-115). Springer International Publishing.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2019b). Reading Comprehension and Reading Comprehension Difficulties CORE View metadata, citation and similar papers at core Reading Comprehension and Reading Comprehension Difficulties. En D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading Development and Difficulties* (pp. 83-115). https://r.issu.edu.do/l?l=138713EK

Oakhill, J., Cain, K., & McCarthy, D. (2015). Inference processing in children: the contributions of depth and breadth of vocabulary knowledge. En *Inferences during Reading* (pp. 140-159). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/cbo9781107279186.008

Oakhill, J. V, Berenhaus, M. S., & Cain, K. (2015). Children's reading comprehension and comprehension difficulties. En A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.), *The Oxford Handbook of Reading* (pp. 344-360). Oxford University Press.

Oakhill, J. V, & Cain, K. (2007). Issues of Causality in Children's Reading Comprehension. En D. S. McNamara (Ed.), *Comprehension Strategies Theories, Interventions, and Technologies* (pp. 47-71). Lawrence Erlbaum Associates.

Oakhill, J. V., & Cain, K. (2013). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading, 16*(2), 91-121. https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219

Oakhill, J. V., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.

Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. En L. Verhoeven, C. Elbr, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 189-212). John Benjamins.

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

Rawson, K. A. (2007). Testing the shared resource assumption in theories of text processing. *Cognitive Psychology, 54,* 155-183. https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2006.06.002

Rawson, K. A., & Kintsch, W. (2002). How does background information improve memory for text content? *Memory and Cognition, 30*(5), 768-778. https://doi.org/10.3758/BF03196432

Shahar-Yames, D., & Prior, A. (2018). The challenge and the opportunity of lexical inferencing in language minority students. *Reading and Writing, 31*(5), 1109-1132. https://doi.org/10.1007/S11145-018-9830-0

Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 321-331. https://doi.org/10.1037/a0037769

Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review. *Reading Psychology, 42*(3), 214-240. https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348

Stich, T. G., & James, J. H. (1984). Listening and reading. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 293-317). Longman.

Sterpin, L. F., Ortiz, S. S., Formoso, J., & Barreyro, J. P. (2021). The role of vocabulary knowledge on inference generation: A meta-analysis. *Psychology of Language and Communication, 25*(1), 168-193. https://doi.org/10.2478/PLC-2021-0008

Strasser, K., & Río, F. del. (2014). The Role of Comprehension Monitoring, Theory of Mind, and Vocabulary Depth in Predicting Story Comprehension and Recall of Kindergarten Children. *Reading Research Quarterly, 49*(2), 169-187. https://doi.org/10.1002/rrq.68

Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. En M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). Academic Press.

Van den Broek, P., & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: The role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology, 22*(3), 335-351. https://doi.org/10.1002/acp.1418

Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

Wechsler, D. (2012). *Test de inteligencia para niños (WISC-IV)* (4.a ed.). Paidós.