

DUQUE ARISTIZÁBAL, CLAUDIA PATRICIA;  
VERA MÁRQUEZ, ÁNGELA VICTORIA, Y  
HERNÁNDEZ GUTIÉRREZ, ANGÉLICA PATRICIA  
"Comprensión inferencial de textos  
narrativos en primeros lectores: una  
revisión de la literatura", en *Revista  
OCNOS* n° 6, 2010, p. 35-44. ISSN  
1885-446X.

# Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura\*

Claudia Patricia Duque Aristizábal  
Ángela Victoria Vera Márquez  
Angélica Patricia Hernández Gutiérrez  
*Grupo EDAFCO. Universidad de Ibagué*

## PALABRAS CLAVE:

Primeros lectores, comprensión  
textual, inferencias, textos narrativos.

## KEYWORDS:

Early readers, textual comprehension,  
inferences, narrative texts.

## RESUMEN:

En este artículo se presenta una revisión de la literatura sobre comprensión inferencial de textos narrativos en los primeros lectores. El interés por abordar la comprensión textual en esta población se debe a los hallazgos que se han encontrado sobre el papel decisivo que tiene para la relación que mantendrá el individuo con la lectura a lo largo de su vida, la forma en que realiza sus aproximaciones iniciales a la lectura, y el hecho de que -aunque elaborar inferencias es algo que los niños pueden hacer desde temprana edad- se podría potenciar si los adultos que interactúan con ellos les facilitan, por medio de diferentes estrategias, la co-construcción de la realidad, tratando de ver los mundos posibles que subyacen a lo manifiesto. Si se asume que para comprender un texto se necesita inferir y que este nivel de comprensión permitiría fomentar un pensamiento crítico y autónomo, es de interés para diversas disciplinas, incluyendo a la psicología, acercarse al conocimiento de los funcionamiento cognitivos de alta exigencia involucrados en la comprensión textual, ya que esto facilitará mejores formas de interacción entre los sujetos y su entorno. El abordaje a este tema se enmarca en una perspectiva psicológica cultural y cognitiva, dentro de un marco constructivista.

## ABSTRACT:

This article shows a literary revision about inferential comprehension of narrative texts in the early reading process; the main interest of approaching the textual comprehension in this population, is the result of finding that have been made about the relevant role that the way how initial reading approaches have in the life of an individual life and the fact of, although realize inferences is a work that the child has the ability from early childhood can be potentially improve if the adult that interacting with them facilitate the construction of reality using different strategies that permit to see the possible worlds that are subjacent to the obviously. If we assume that, to understand and interpretate a text is necessary to infer, and that this level of comprehension will facilitate the critical thinking and autonomous, most be an interest of different disciplines, include the psychology, contribute to the recognize of the cognitive functions of high exigencies involve in the textual comprehension, because of that will facilitate better ways of to interacting between subject and the context. This is an approaching in the marc of a psychological cultural and cognitive perspective into constructivist marc.

A diario los seres humanos se enfrentan a textos que invitan a ser interpretados por un lector, de manera que la lectura que se hace de ellos configura unos modos de relación con nosotros mismos, con los otros y con el mundo en general. Desde la semiótica discursiva, Peirce (citado por Eco, 2000:13-14) expone una idea original sobre el signo, basándose en la inferencia y en la interpretación. Este autor propone que:

La semiosis es una acción que entraña una cooperación de tres sujetos: el signo, su objeto y su inter-

pretante [...]. Solo hay signo cuando una expresión queda, inmediatamente, atrapada en una relación triádica, en la que el tercer término -el interpretante- genera automáticamente una nueva interpretación, y así hasta el infinito.

Podemos hablar de varios niveles de comprensión textual. El primero es el literal, mientras que el segundo nivel, que se corresponde con el planteamiento anterior de Peirce sobre el signo, es el inferencial (Jurado, Bustamante y Pérez, 1998). Aunque este primer nivel

\* Fecha de recepción: 11/07/2009  
Fecha de aceptación: 22/07/2009

\* Este artículo teórico se hizo a partir del proyecto de investigación: *Exploración de la comprensión textual narrativa en niños de preescolar de la ciudad de Ibagué*, que fue ejecutado en el año 2007 por el grupo EDAFCO -Educación, Afecto y Cognición- de la Universidad de Ibagué. El proyecto fue financiado por la Universidad de Ibagué (Colombia).

es fundamental, ya que si no se parte del texto otros grados de comprensión no serían posibles, quedarse en una lectura literal de las acciones humanas y de los múltiples textos que rodean al sujeto imposibilitaría ver los infinitos signos que subyacen a lo explícito. Tal como es planteado por Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002: 23):

Leer lleva consigo la interacción del sujeto con el texto para construir su significado, siendo una tarea plenamente activa en la que el lector aporta al texto su propio conocimiento y en función de las variables socioculturales hará una lectura distinta.

Precisamente en esas transacciones entre el lector y el texto las inferencias juegan un papel central. Desde las concepciones de lector Eco (1996) plantea que toda ficción narrativa es necesaria y fatalmente rápida, porque aunque el autor construya un mundo con sus acontecimientos y sus personajes no puede decirlo todo. Por lo tanto, el lector debe colaborar rellenando una serie de espacios vacíos. En este sentido, la principal operación mental que se debe hacer durante la lectura del texto es la inferencia, ya que esta permite llenar esos espacios que quedan a partir de lo explícito en el texto.

Si se asume que para comprender un texto se necesita inferir y que este nivel de comprensión lectora permitiría fomentar un pensamiento crítico y autónomo, debería tener interés para diversas disciplinas, incluyendo a la psicología, estudiar y conocer la comprensión inferencial, ya que esto facilitará mejores formas de interacción entre los sujetos y su entorno. Las narraciones leídas o escuchadas ayudan a nuestra construcción como personas, tal como afirman Sánchez y Yubero (2004: 89):

Se podría decir del conjunto de lecturas que configuran parte de nuestro intertexto lector que han sido, en buena medida, protagonistas

de nuestra formación como personas, que han estado estrechamente vinculadas al propio proceso de aprendizaje de los valores sociales emergentes de nuestra cultura y que han servido para que lleguemos a formar parte del engranaje social.

La lectura en sí misma es un valor y si leemos comprensivamente podremos sacarle el máximo provecho y adquirir otros valores a partir de ella.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente planteado, surge el interés por ahondar en la comprensión inferencial de textos narrativos en los primeros lectores. De manera que se optó por los textos narrativos, debido a que estos son los que posibilitan mayor elaboración inferencial y permiten un encuentro inicial agradable del niño con la lectura. Del mismo modo, son reseñables los hallazgos que se han hecho sobre la importancia que tienen las primeras aproximaciones a la lectura, para la futura relación que las personas establecen con ella.

La revisión de la literatura y el abordaje empírico de este tema se enmarcan en una perspectiva cultural y cognitiva, dentro del marco constructivista. El desarrollo de este artículo se realiza a partir de los siguientes ejes articuladores: lectura y primeros lectores, textos narrativos, comprensión de textos narrativos, inferencias y comprensión inferencial en primeros lectores.

### **Lectura y Primeros Lectores**

Desde 1970 se han presentado cambios radicales en las concepciones y las metodologías sobre enseñanza y aprendizaje. Se dio un viraje del interés del aprendizaje de la conducta al conocimiento, pasando de concepciones tradicionales centradas en la memorización a concepciones que surgieron como crítica a esta, tales como la teoría sociocultural y la teoría de la cognición situada. Estos giros que se han presentado en las teorizaciones sobre enseñanza y aprendizaje han influido inevitablemente en

las nuevas miradas que se hacen sobre la lectura, la manera y el momento adecuado para enseñar a leer y la forma de considerar a los sujetos aprendices. Lo anterior no solo ha modificado las concepciones de lectura, sino que también pretende modificar las prácticas en el aula de clase y el abordaje que se haga para evaluar la comprensión textual (Duque, 2006).

Respecto a las formas de asumir la lectura es importante tener en cuenta que existen, de acuerdo con Dubois (1987), tres grandes aproximaciones: la primera es la lectura como decodificación, la segunda como proceso interactivo y la tercera como proceso transaccional. En la lectura como decodificación la relación del docente con el niño es unidireccional; el adulto muestra una acción habilidosa y ejemplos de lo que se pretende modelar, se busca acumular el conocimiento culturalmente relevante; para ello, el profesor presenta a los alumnos hechos para que los estudiantes los aprendan. En cuanto al niño, el profesor considera que la imitación es clave para su aprendizaje y que este debe asumir una posición pasiva en el aula de clase, (Bruner, 1997). Por lo mismo, el tipo de comprensión que interesaría aquí, principalmente sería la literal.

Las últimas dos concepciones: la lectura como proceso interactivo y transaccional, corresponden con posturas no tradicionales. La lectura como un proceso interactivo es representativa del modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. De acuerdo con Goodman (1982 citado por Dubois 1987: 11):

La lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje, además el sentido del texto está en la mente del autor y en la del lector, cuando reconstruye el texto en forma significativa para él.

El enfoque interactivo se enriqueció por el aporte de los psicólogos constructivistas, que retomaron el concepto

de esquema. En cuanto a la concepción de la lectura como proceso transaccional, proviene de la teoría literaria y fue desarrollada por Rosenblatt en 1978 (citado por Dubois 1987:17); a partir de esta postura «la lectura es un suceso particular en el tiempo, que reúne un lector y un texto particulares en circunstancias también particulares».

Estas dos concepciones de lectura apuntarían principalmente a una comprensión inferencial de los textos. Eco (1996) habla sobre este tipo de lectura, donde el lector y el texto establecen una serie de transacciones para llegar a su comprensión. Se puede afirmar que el texto es una máquina perezosa que requiere de un lector que, por medio de una serie de funcionamientos cognitivos de tipo inferencial, llene los vacíos que deja el texto.

En la actualidad a la psicología le interesa estudiar y conocer los funcionamientos cognitivos involucrados en la comprensión textual e indagar cómo los procesos implicados en la lectura se presentan en los primeros lectores (hasta 6 años), siendo los adultos los que posibilitan o no ciertos funcionamientos cognitivos de alta exigencia, como las inferencias. El interés por esta población se presenta por los hallazgos que se han hecho en algunas investigaciones sobre la importancia que tienen en la vida de un individuo sus primeras experiencias con la lectura (Adams, 1990; Saracho, 2002; Teberosky y Tolchinsky, 1998; Brandáo y Galváo, 1998; Stahl y Yaden, 2004; Bobbitt, 2001; Goodman, 1991).

Los años previos a la escolarización y los primeros grados escolares (pre-escolar, primero de primaria) están relacionados con el éxito en la lectura y como búsqueda de los significados y sentidos, que en última instancia permiten una comprensión profunda del texto. En una sociedad alfabetizada los niños aprenden las reglas del funcionamiento del lenguaje escrito, porque

ya han sido socializados durante cuatro o cinco años, antes de ingresar en la escuela. Por lo tanto, todos los niños tienen algún conocimiento tácito, más que explícito, sobre el lenguaje escrito como forma cultural y tienen actitudes y creencias acerca de él (Goodman, 1992). Estas vivencias de aprendizaje informal deben tenerse en cuenta para comenzar el aprendizaje formal de la lectura, porque reconocerlas posibilitará comprender la individualidad de cada niño y aprovechar sus primeros inicios con la lectura para buscar buenos y habituales lectores (Duque, 2006).

En el aprendizaje de las reglas del funcionamiento del lenguaje la interacción es fundamental. En estas interacciones iniciales que se dan en diferentes contextos, los adultos como educadores, ya sean padres, profesores, hermanos, etcétera, juegan un papel decisivo. Ellos pueden posibilitar las relaciones entre el niño y el texto por medio de unas actividades iniciales de andamiaje que faciliten el desarrollo y la integración de los procesos involucrados en la lectura y, por ende, la cualificación de las competencias necesarias para asegurar el éxito de los niños en su aprendizaje. La lectura inicial, especialmente, implica un proceso conjunto entre niños y adultos, donde se requiere que el adulto desarrolle estrategias para acceder al sentido del texto y, para ello, es necesario hacer uso del razonamiento inferencial.

### Textos narrativos

Otra de las implicaciones que conlleva asumir una concepción específica de lectura y de comprensión textual, son los textos iniciales que se le deben proporcionar al niño. De acuerdo con Clark (1983, citado por Dubois 1987), los textos deben permitir al niño llevar a cabo una serie de funcionamientos cognitivos tales como predicciones, clasificaciones e inferencias.

Dentro de las prácticas universalmente reconocidas en la enseñanza de la lectura

en preescolar se encuentra la lectura de cuentos pero, además, se asume que estos deben ser textos narrativos expertos. Se denominan así porque sus autores ocupan un lugar destacado como escritores y porque las historias creadas por ellos han resistido tanto el paso del tiempo, como los cambios ocurridos internamente en la literatura (Correa, Orozco y Conde, 1999). Desde una postura no tradicional se hace patente la importancia del lenguaje que se debe utilizar en los materiales de iniciación a la lectura, así como la posibilidad de un vocabulario amplio y rico, de forma que los materiales tengan plenitud de significado para el niño.

El texto narrativo tiene una estructura profunda, que fundamenta su organización. Desde la semiótica Greimas (1993) y Courtés (1997) plantean que esta estructura está constituida por: un estado inicial, un programa de manipulación, uno de sanción y un estado final. El *estado inicial* remite a la carencia del personaje o los personajes en relación con un objeto de valor y el deseo de conseguir dicho objeto desencadena el programa narrativo. El programa de *manipulación* es un subprograma del programa narrativo, que se corresponde con el momento de la historia donde los personajes se enfrentan a diferentes obstáculos para conseguir aquello que desean y no saben cómo alcanzarlo. El programa de *sanción* corresponde a la evaluación positiva o negativa de los resultados de las acciones que fueron realizadas en el programa de manipulación para resolver la incompetencia con respecto a la consecución de la meta deseada. Y el *estado final* es el momento de culminación de la historia en el que se logra o no la consecución del objeto de valor. Además de la estructura profunda del texto narrativo existen otras características textuales que deben ser tenidas en cuenta (Courtés, 1997).

Es importante resaltar que entre los investigadores de diferentes posiciones

conceptuales existen pocos desacuerdos acerca de la importancia de la lectura de cuentos para el desarrollo cognitivo del niño, por la comprensión temprana que logran de estos textos (Van Lizendoorn y Pellegrini, 1995, citado por Flórez y cols. 2005; Moschovaki y Meadows, 2005; Bruner, 1995; Saracho, 2002).

### **Lectura y comprensión de textos narrativos**

Las diferentes concepciones de lectura llevan a una posición sobre la comprensión de textos, ya sea como repetición de lo leído literalmente (pues se asume que el texto tiene sentido por sí mismo) o como búsqueda del sentido (ya que el sentido se da a partir de las transacciones entre lector y texto). Según Orozco (2003), quedarse únicamente en la primera perspectiva presenta un grave error, porque centrarse en preguntas que indagan en los contenidos explícitos del texto trae como consecuencia la búsqueda por parte del lector de respuestas basadas en su conocimiento de las estructuras lingüísticas, y esta vía no asegura de ningún modo la comprensión del sentido del texto. La segunda perspectiva implica una comprensión que abarca los elementos implícitos del texto. Para ello, el lector debe hacer uso de las inferencias. Esta comprensión implica que la actividad cognitiva de los niños y docentes sobre el texto, se orienta por la lógica de la significación. Según Greimas y Courtés (citado por Correa, 2003: 122):

La misma se encuentra soportada y sostenida por la intencionalidad. Así, significar, es pasar de un plano al otro; esto es posible si se hace uso, especialmente, de las inferencias para buscar los múltiples sentidos de lo literal.

### **Las inferencias**

Desde la psicolingüística las inferencias son definidas como representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el

texto, a partir de las aplicaciones de sus propios conocimientos en las indicaciones explícitas del mensaje (Belinchón, Riviére y Igoa 2000; Gutiérrez-Calvo, 1999). Por ello, para la comprensión inferencial son importantes tanto los conocimientos previos del lector, como las características del texto. El lector hace inferencias cuando logra establecer relaciones entre los significados, lo que conduce a formas dinámicas del pensamiento: a la construcción de relaciones de implicación, de causación y de temporalización..., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto (Jurado, Bustamante y Pérez, 1998).

Para estudiar las inferencias existen diversos marcos de referencia, siendo uno de ellos la teoría constructivista. Desde este marco conceptual se parte de una comprensión que requiere de una representación profunda y no solo textual, la de «los modelos de situación», y prioriza el trabajo con textos narrativos. Sus tres supuestos principales sobre la elaboración de inferencias son: el objetivo del lector, la coherencia local y global, y la explicación (Van Dijk y Kinsch, 1983). En el primer supuesto, quien comprende un texto construye inferencias orientadas a sus propias metas con relación al texto. En el segundo, con respecto a la coherencia local, una proposición explícita entrante puede ser ligada conceptualmente a una proposición reciente. Respecto a la coherencia global, se entiende que paquetes informacionales locales pueden organizarse en paquetes informacionales de alto orden. Y por último, el tercero tiene como objetivo explicar por qué determinadas acciones, sucesos y estados son mencionados en el texto.

La comprensión de un texto narrativo lleva a la representación mental de muchas situaciones descritas en el texto (Zwaan, Van den Broek, y Sundermeier, 2005). Los investigadores

aceptan, usualmente, que el éxito en la comprensión de un texto narrativo depende de la representación del modelo de la situación a la que hace referencia el texto. Los modelos de situación permiten realizar inferencias sobre las relaciones espaciales entre objetos o causales entre eventos, involucrando en la comprensión una rica interpretación global respecto a lo que hace referencia el texto.

Cuando se pretende comprender un texto, el lector debe construir una representación con respecto a lo que hace referencia el texto, más que con relación al texto mismo; por ello, las inferencias son fundamentales y determinantes en la comprensión textual (Duque, 2008). Se requiere que el lector realice un procesamiento a partir tanto de los contenidos proposicionales subyacentes en el texto, como de sus conocimientos anteriores y que, además, sea capaz de integrar dicha información en unidades de sentido global (Belinchón et al., 2000; Graesser y Wiemer-Hastings, 1999; De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990).

Desde la perspectiva constructivista se asume que cuando leemos un texto narrativo, durante el proceso de comprensión de su contenido, construimos potencialmente varios tipos de inferencias basadas en el conocimiento. De este modo, las inferencias que se realizan durante el proceso de comprensión incluirían, por un lado, las que establecen la coherencia local, como son las inferencias *referenciales* y las *antecedentes causales* y, por otro, las que aseguran la coherencia global, como las inferencias que proporcionan la *meta superordinada*, las inferencias *temáticas*, o aquellas que ayudan a configurar la *reacción emocional del personaje*. Por su parte, entre las inferencias que se generan con posterioridad a la lectura se encuentran las *consecuentes causales*, las *pragmáticas*,

las *instrumentales* y las *predictivas*. Estas inferencias ofrecen una información complementaria y precisa a lo ya leído y comprendido (León, 2001; Graesser, Bertus y Magliano, 1995; Graesser y Zwaan, 1995, Orozco, 2003, Orozco, 2004, Jouini y Saud, 2005).

### **Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores**

La posibilidad de elaborar inferencias es algo que los niños pueden hacer desde muy temprana edad, pero existen algunos factores que pueden incidir en la comprensión inferencial de textos, tales como: las características del texto, los conocimientos previos de los niños, la forma de evaluar la comprensión y el papel del adulto mediador entre el niño y el texto.

Existen diferentes estudios que evalúan la comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores (Espéret y Fayol, 1997; Perrusi y Galvao, 1998, González, 2005 y Moschovaki y Meadows, 2005). En Colombia, también existen algunas investigaciones sobre este tema (Jiménez y Marmolejo, 2007; Puche, 2003, citada por Orozco, 2004; Duque y Correa, en prensa). Por su parte, Espéret y Fayol (1997) analizan la comprensión textual en niños entre 4 y 6 años. En estos trabajos se presenta evidencia empírica con relación a que la comprensión textual no está supeditada a la decodificación, sino que por el contrario son procesos independientes. Un niño que decodifique correctamente, puede tener dificultades de comprensión y un niño que no lo haga podría establecer relaciones conceptuales a nivel semántico y pragmático, que le permitan lograr una coherencia global del texto haciendo uso fundamentalmente de funcionamientos inferenciales.

Por otro lado, en un trabajo de González (2005), el autor trata de responder a la pregunta: ¿qué relación tienen las estrategias empleadas por las maestras

para trabajar un texto con los niños y la elaboración de inferencias por parte de estos? Para ello, se formaron dos grupos y se encontró que en el grupo A, que estaba más centrado en la comprensión, los niños elaboraron muchas más inferencias que en el grupo B, en el que la comprensión era secundaria y el énfasis estaba en la proyección, a partir de la imaginación. Además, se mostró el papel central que tienen los docentes en la forma en que los niños interactúan con el texto. En el grupo A la docente induce a cada niño a hacer conexiones lógicas entre varios elementos de la historia a través del uso de continuas revisiones del texto, ya que la docente le da un gran valor a la captura de los significados centrales del texto. En el grupo B la docente utiliza el condicional para que cada niño se proyecte sobre el cuento, en un ejercicio de imaginación donde las experiencias previas suelen usarse como puntos de referencia.

Así mismo, el estudio de Moschovaki y Meadows (2005) trata de resolver las siguientes preguntas de investigación: ¿qué tipo de habilidades de pensamiento utilizan los niños pequeños durante la lectura en voz alta de libros ilustrados por parte de las docentes?, ¿existen diferencias significativas entre la participación cognitiva espontánea de niños durante la lectura por parte de la maestra de un libro dependiendo de sus características (narrativo, expositivo, de formato conocido, desconocido)? y, finalmente, ¿qué relaciones existen entre el esfuerzo cognitivo de las maestras durante las discusiones grupales alrededor del texto y el esfuerzo cognitivo de los niños para comprender el mismo? Con relación a los resultados del estudio se encontró que la participación cognitiva de los niños se correlacionó con la de las maestras. Las autoras recalcan que el esfuerzo cognitivo de los niños depende de la selección de estrategias

cognitivas de las maestras; en particular, la participación de las maestras en un nivel alto de demanda cognitiva (predicciones, análisis, interpretación, clarificación de comentarios, enlace texto-lector) evocaba la demanda cognitiva alta de los niños, que entre otros indicadores se manifestaba en la elaboración de inferencias. El mismo patrón se repite en las categorías de esfuerzo de demanda cognitiva mediana y baja.

Pasando a las investigaciones llevadas a cabo en Colombia, Puche (2003, citada por Orozco 2004) encontró en estudios realizados en la Universidad del Valle, que desde los tres años y medio, pero sobre todo desde los cuatro años, el funcionamiento inferencial parece formar parte de la actividad mental del niño al enfrentarse a los textos. Dos investigaciones realizadas entre el 2007 y 2008 por Duque y Correa (en prensa) y Duque y Vera (en línea) muestran resultados que indican que los niños de preescolar de cinco años tienen capacidad para formular inferencias de diferente complejidad y tipología, facilitándoseles más unas, las de menor complejidad, pero que esto depende de varios factores. Además, de acuerdo con Ordóñez y Bustamante (2000) y con Jiménez y Marmolejo (2007), los niños menores de 6 años poseen competencia para elaborar inferencias en el ámbito socioafectivo.

### Conclusiones

Si se asume que para comprender un texto se necesita, además de entender lo que está escrito literalmente en el mismo, realizar un proceso inferencial, y que este nivel de comprensión permite fomentar un pensamiento crítico y autónomo, es importante realizar estudios desde distintas disciplinas que aporten conocimiento sobre los funcionamientos cognitivos de alta exigencia involucrados en la compren-

sión textual, como sería el caso de las inferencias. Además, el interés por este tema debe incluir a los primeros lectores, teniendo en cuenta que explorar la comprensión en esta población permitirá prevenir problemas relacionados

con la lectura en etapas posteriores y promoverá buenos y habituales lectores, pues estos años iniciales pueden influir de manera notoria en la posterior relación que los sujetos tengan con los textos.

## Referencias bibliográficas

ADAMS, M. J. (1990). *Learning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

BELINCHON, M., RIVIERE, A. e IGOA, J. M. (2000). "La comprensión del discurso": BELINCHÓN, M., RIVIERE, A. e IGOA, J. M. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.

BOBBITT, N. S. (2001). "Constructing literacy in the kindergarten: Task Structure, Collaboration, and Motivation": *Cognition and Instruction*. 19(1), 95-142.

BRANDAO y GALVAO (1998). *Aspectos generales y específicos en la producción de textos*. Recife: Universidad Federal de Pernambuco.

BRUNER, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.  
— (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CERRILLO, P; LARRAÑAGA, E; y YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 13-27.

CORREA, M., OROZCO, B., y CONDE, E. (1999). *Guía conceptual para trabajar el video: la anticipación de la estructura narrativa: una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura*. Grupo Lenguaje, Cognición y Afecto. Cali: Ediciones de la Universidad del Valle-Colciencias.

CORREA, M. (2003). "Yo me sé el cuento de..... ": OROZCO, B. (comp.). *El niño: científico, lector y escritor, matemático*. Cali: Ediciones de la Universidad del Valle, 99-135.

COURTÉS, J. (1997). *Análisis semiótico del discurso: del enunciado a la enunciación*. Madrid: Gredos.

DUBOIS, M. E. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

DUQUE, C. (2006). "Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares": *Revista Colombiana de Psicología*. 15, 125 - 129.

— (2008). "La interacción en el aula de clase. Una herramienta fundamental para la comprensión inferencial de textos narrativos en niños escolarizados": *Notas Universitarias: reflexiones acerca de la comprensión inferencial, la narración y la interacción en el ámbito escolar*. Universidad de Ibagué, 9-18.

DUQUE, C. y VERA, A. "Elaboración de inferencias a partir de un texto narrativo en niños de preescolar de la ciudad de Ibagué". Grupo de investigación Edafco. Sociedad colombiana de Psicología y Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá – Colombia, abril de 2008. [En línea]. [ref. de 15 de junio de 2009]. Accesible a través de: [http://www.infopsicologica.com/andres/documentos/memorias\\_13\\_congreso.pdf](http://www.infopsicologica.com/andres/documentos/memorias_13_congreso.pdf)

DUQUE, C. y CORREA, M. *Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción: estudio con niños de preescolar*. Tesis de maestría. Universidad del Valle (en prensa).

ECO, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.

— (2000). "Signo e inferencia", ECO, U. *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen, 19-74.

ESPÉRET, E. y FAYOL, M. (1997). "Producción y Comprensión del lenguaje escrito", ESPÉRET, E. y FAYOL, M. *Aprendizaje y Didácticas: ¿qué hay de nuevo?* Buenos Aires: Edicial, 41-60.



FLÓREZ, R., TORRADO, M. C., ARÉVALO I., QUINTERO, C. y RODRÍGUEZ, O. *Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula*. Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia. Universidad del Magdalena, Santa Marta – Colombia, octubre de 2006. [En línea], [ref. de 15 de junio de 2009]. Accesible a través de: [http://www.ascofapsi.org.co/encuentro\\_investigadores/grupos\\_investigacion\\_psicologia.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/encuentro_investigadores/grupos_investigacion_psicologia.pdf)

GONZÁLEZ, G. J. (2005). "Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles": *Psicología educativa*, 11(2), 113-133.

GOODMAN, Y. M. (Comp. 1991). *Los niños construyen su lectoescritura: un enfoque Piagetiano*. Argentina: Aique.

GOODMAN, M. Y. (1992). "Las raíces de la alfabetización": *Revista Infancia y Aprendizaje*, 58, 29-42.

GRAESSER, A. C., y WIEMER-HASTINGS, K. (1999). "Situation models and concepts in story comprehension": GOLDMAN, S. R., GRAESSER A. C. y VAN DEN BROEK, P. (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso*. Mahwah, N. J.: Erlbaum. 77- 92.

GRAESSER, A., BERTUS, E y MAGLIANO, J. (1995). "Inference generation during the comprehension of narrative text": R. LORCH y E.O'BRIEN. (Eds.), *Source of Coherence in Reading*. Hillsdale, New Jersey: Hove.

GRAESSER, A., y ZWAAN, R. (1995). "Inference generation and the construction of situation models": WEAVER, C. I., MANNES, S. y FLETCHER, C. (Eds.). *Discourse comprehension. Essays in honor of Walter Kintsch*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 117 -139.

GREIMAS, A. J. (1993). *La semiótica del texto. Ejercicios prácticos*. Barcelona: Paidós.

GUTIÉRREZ-CALVO, M. (1999). "Inferencias en la comprensión del lenguaje": VEGA de, M. y., CUETOS, F. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta, 231-270.

JIMÉNEZ, A y MARMOLEJO, F. (2007). "Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de preescolar", en: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 93 – 138.

JOUINI, K., y SAUD, K. "Estrategias inferenciales en la comprensión lectora", en: *Glosas didácticas. Revista Electrónica Internacional*. [en línea]. 2005, 13, 96-115. [ref. de 19/06/2009]. También disponible en formato impreso. Accesible en internet: <http://www.um.es/glosas-didacticas/GD13/GD13INDEDIT.pdf>

JURADO, V. F., BUSTAMANTE, Z. G., y PÉREZ, A. M. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura*. Santafé de Bogotá: Plaza & Janés Colombia.

LEÓN, J. A. (2001). "Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación": *Revista Signos*, 34, 113-125.

MOSCHOVAKI, E. MEADOWS, S. *La participación espontánea de los niños pequeños durante la lectura de libros en el aula: diferencias según el tipo de libro*. [en línea]. *Early Childhood research & Practice, Grecia: ECRP, primavera 2005*. [ref. de 15 de enero de 2009]. Accesible a través de <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/moschovaki-sp.html>

OROZCO, B. C. (2003). "¿Lee el niño preescolar?": OROZCO, B. C. *El niño: científico, lector y escritor, matemático*. Santiago de Cali: Centro de investigaciones en psicología, cognición y cultura. Universidad del Valle, 75-97.

OROZCO, B. (2004). *Inferencia, comprensión de textos narrativos y formación de herramientas científicas en niños invidentes*. Santiago de Cali (en prensa).

SÁNCHEZ, S., y YUBERO, S. (2004). "La transmisión y recepción de valores desde la lectura. Un estudio con niños de educación primaria", YUBERO, S., LARRAÑAGA, E., y CERRILLO, P. *Valores y Lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Cepli, 89-129.

SARACHO, O. (2002). "Teachers' Roles in Promoting Literacy in the Context of Play". *Early Child Development and Care*, 172 (1), 23-34.

STAHL, S. A. y YADEN, JR. D. (2004) "The Development of Literacy in Preschool and Primary Grades. Work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement": *Elementary School Journal*, 105(2), 141-165.

TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY (1998). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

VAN DIJK, T. A. y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

VEGA, M. de, CARREIRAS, M., GUTIÉRREZ-CALVO y ALONSO-QUECUTY. (1990) *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.

ZWAAN, R. A., VAN DEN BROEK y SUNDERMEIER, B. (2005). "Causal coherence and the accessibility of object locations in narrative comprehension": *Memory & Cognition*, 33(3), 462-470.