

Comprensión Narrativa: Análisis del Concepto y una Propuesta Metodológica*

Eileen Pfeiffer Flores^{1,2,**} , Bianca da Nóbrega Rogoski² , & Anny Caroline Gomes Nolasco² 

¹ King's College, London, United Kingdom

² Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

RESUMEN – El análisis conceptual es un eje metodológico de la investigación científica. Aunque un concepto a menudo sufre cambios como parte de una teoría, el análisis de su operación lógica original es condición previa para comprender estos cambios y evaluar su utilidad. Se analizó el funcionamiento lógico del concepto de comprensión, con fundamento en técnicas de la Filosofía del Lenguaje Ordinario. Son características lógicas importantes del concepto: (1) *comprender* es un verbo de logro (2) puede haber diferentes grados de logro (3) es un concepto polimórfico y (4) es un concepto disposicional. Son discutidas implicaciones metodológicas y teóricas de este análisis, ejemplificadas con una propuesta para el análisis de la comprensión de textos narrativos.

PALABRAS-CLAVE: análisis conceptual, comprensión, narrativa

Narrative Comprehension: concept analysis and a methodological proposal

ABSTRACT – Conceptual analysis is a methodological axis of scientific research. Although a concept often undergoes changes as part of a theory, analysis of its original logical functioning is a precondition for understanding those changes and evaluating their usefulness. We analyzed the logical functioning of the concept of comprehension, based on techniques of Ordinary Language Philosophy. We present as central logical characteristics of the concept: (1) *to understand/comprehend* is an accomplishment verb (2) there can be different degrees of accomplishment (3) it is a polymorphous concept and (4) it is a dispositional concept. We discuss methodological and theoretical implications of this analysis and illustrate them with a proposal for evaluating narrative comprehension.

KEYWORDS: conceptual analysis, comprehension, narrative

Compreensão Narrativa: Análise do Conceito e uma Proposta Metodológica

RESUMO – A análise conceitual é um eixo metodológico da pesquisa científica. Embora um conceito muitas vezes sofra mudanças como parte de uma teoria, a análise de seu funcionamento lógico original é uma pré-condição para compreender essas mudanças e avaliar sua utilidade. Analisamos o funcionamento lógico do conceito de compreensão, baseado em técnicas da Filosofia da Linguagem Ordinária. São características lógicas centrais do conceito: (1) *compreender* é um verbo de realização (2) pode haver diferentes graus de compreensão e (3) é um conceito polimórfico e (4) é um conceito disposicional. Discutimos as implicações metodológicas e teóricas desta análise e a ilustramos com uma proposta de avaliação da compreensão de narrativas.

PALAVRAS-CHAVE: análise conceitual, compreensão, narrativa

* Apoyo: -FAP-DF (Beca Postdoctoral para EPF); CAPES (Beca de Maestría para BNR) y CNPq (Beca de Iniciación Científica para ACGN).

** E-mail: eileenpfeiffer@gmail.com

■ Submetido: 14/05/2018; Revisado: 11/03/2019; Aceito: 05/08/2019.

La actividad científica, de acuerdo con Machado y Silva (2007), incluye tres dimensiones complementarias: (1) análisis conceptual (2) investigación empírica y (3) cuantificación. En psicología, sin embargo, el análisis conceptual queda a menudo olvidado, con importantes consecuencias negativas para las otras dos dimensiones. El análisis conceptual en psicología trata del funcionamiento lógico de los conceptos y ayuda a evitar trampas lingüísticas como la confusión entre problemas empíricos y conceptuales y las explicaciones circulares (Wilson, 2001) que pueden llevar a preguntas científicas poco fructíferas y a confusiones conceptuales (Bennett & Hacker, 2003; Racine, 2015).

El análisis conceptual aplicado a la Psicología (e.g., Racine & Slaney, 2013) tuvo gran influencia de la obra *The Concept of Mind*, de Gilbert Ryle (1949/2009) y de las *Investigaciones Filosóficas*, de Wittgenstein (1953/2012), dos obras en que los autores, cada uno a su manera, trabajaron para dilucidar las reglas y los criterios de sentido de los campos conceptuales no técnicos que están en la base de la ciencia psicológica. El aspecto quizá más relevante y muchas veces incomprendido del trabajo conceptual es que su objetivo no consiste en proponer una nueva teoría de fenómenos psicológicos ni en construir nuevos conceptos. La actividad central consiste en dilucidar las reglas compartidas del empleo de conceptos psicológicos que no son técnicos, que nacen de nuestras actividades humanas compartidas y que son lógicamente anteriores a cambios en su empleo científico. Sin ese trabajo, es imposible analizar la coherencia o la utilidad de eventuales cambios e innovaciones conceptuales en los campos científicos y especializados, puesto que no se sabrá lo que se está cambiando.

Como la mayoría de los términos científicos de la psicología, los conceptos técnicos de comprensión encuentran su raíz en el concepto no técnico, aquél que compartimos en nuestras actividades humanas. El concepto no técnico retira su sentido de nuestras prácticas y relaciones y guarda generalmente una gramática compleja. Su empleo obedece a intrincadas reglas compartidas que a menudo conocemos apenas implícitamente. Disponemos de conocimiento práctico de esas reglas y empleamos el concepto con maestría en nuestras interlocuciones, pero eso no significa que sepamos describirlas de inmediato. De ahí la relevancia de mapear esas reglas, sobre todo cuando esos conceptos cotidianos pasan a formar los ejes principales de teorías psicológicas.

Una objeción posible es que, para la ciencia, no interesa el empleo “cotidiano” del término, excepto como objeto de interés lingüístico o antropológico. Sin embargo, el análisis conceptual no debe confundirse con sondeos empíricos sobre cómo hablan terceros. El análisis conceptual revela las reglas internas o constitutivas de la operación los conceptos que ya sabemos usar y compartimos diariamente y que son forjados de manera inseparable de nuestras formas de vida. Un ejemplo sencillo puede aclarar la diferencia entre una cuestión (a) empírica y (b) conceptual (Wilson, 2001): (a)

podemos estudiar cómo niños de una determinada edad definen los conceptos de consanguinidad y, así, descubrir (por ejemplo) que el concepto de *cuñado* les es más difícil de entender a los niños de cierta edad que el concepto de hermano. Estas son cuestiones empíricas. (b) El hecho de que el concepto de “cuñado” implica necesariamente el concepto de matrimonio es una cuestión que tiene que ver con las reglas lógicas internas al concepto, es una cuestión conceptual. Por ello, por ejemplo, es imposible (lógicamente, no empíricamente) haber “cuñados” en una sociedad sin matrimonio o uniones semejantes. El nombre podría existir, pero el concepto, no. La palabra significaría otra cosa. La imposibilidad interna, es decir, constitutiva del concepto, que se constituyó como parte integrante de nuestras prácticas de matrimonio y lazos familiares.

Este trabajo es un estudio conceptual que tiene como objetivos principales (1) examinar cómo opera lógicamente el concepto de comprensión en su “hogar de origen” (Wittgenstein, 1953/2012), es decir, su operación en las formas de vida compartidas en que el concepto es empleado, de las cuales derivan, por necesidad lógica, modelos y teorías científicas y (2) discutir brevemente algunas especificidades del concepto de comprensión narrativa e ilustrarlas a través de una propuesta para el análisis de comprensión de narrativas (Unidades Funcionales).

El concepto de comprensión, como tantos otros conceptos que tratan de fenómenos psicológicos, tiene origen no técnico y su aprehensión es inseparable de las actividades humanas en que lo empleamos. Por ello, cualquier cambio o innovación teórica en su operación tienen necesariamente como referencia las reglas que guían ese empleo anterior (Glock, 1996a). El filósofo Gilbert Ryle, en su obra *The Concept of Mind* (1949/2009), llamó la atención para los profundos cambios que los conceptos cotidianos sufren cuando pasan a integrar las teorías filosóficas y psicológicas. El análisis conceptual nos ayuda a dar un paso hacia atrás y mapear la “geografía lógica” de esos conceptos.

Un análisis panorámico preliminar, en el que retomamos, siguiendo la recomendación de Wittgenstein, (1953/2012), las “formas de vida” en que solemos hablar de comprensión, revela que este es un concepto polisémico. Puede tener, entre otros, los sentidos de (1) participación o inclusión, cuando se dice que “leer comprende (incluye) los procesos de decodificación e interpretación”; (2) empatía, por ejemplo, cuando alguien relata una situación difícil o triste y el oyente responde “sí, creo que comprendo cómo se siente”; (3) escuchar correctamente (en un lugar ruidoso, por ejemplo, alguien pregunta si el oyente logró comprender lo que se le dijo); (4) comprensión o aprehensión de una idea, de un concepto, etc., por ejemplo, cuando hablamos de comprender o no comprender un concepto matemático, la trama de una película, una serie de instrucciones, las ideas de un filósofo o la idea principal de un artículo. Este último sentido general de comprensión es el tema de interés de este trabajo y los demás no serán tratados de aquí en adelante.

COMPRENSIÓN: PROPIEDADES LÓGICAS DEL CONCEPTO

Será tratada individualmente cada característica lógica del concepto de comprensión, por motivos didácticos. Sin embargo, es importante llevar en cuenta que ellos funcionan en conjunto. Asimismo, es fundamental recordar que, cuando es puesto un ejemplo de un concepto que tiene aquella característica lógica en común con el concepto de comprender, eso no significa en absoluto que los dos conceptos sean idénticos en todas sus características lógicas. Como observan Harzem y Miles (1978), en la compleja red de conceptos humanos son muy raras las dicotomías sencillas. Veremos, por ejemplo, que el concepto de comprensión tiene en común con el concepto de cura la característica de ser un concepto de logro, pero no la de ser un concepto que reconoce la posibilidad de grados. Las características abajo resumidas fueron analizadas con el auxilio de las recomendaciones generales de la práctica del análisis conceptual propuestos por Harzem y Miles (1978), Machado y Silva (2007) Wilson (2001), entre otros.

Comprensión es un Concepto de Logro

Una característica lógica nuclear del concepto de comprensión (a menudo es esta justamente la que no se lleva en cuenta en la incorporación teórica) es que indica resultados de acciones y no acciones en sí. Ryle (1949/2009) llamó a conceptos de ese tipo de “verbos de logro”, pues indican logros o malogros, es decir, consecuencias de acciones, no acciones en sí mismas. Un ejemplo paradigmático es el verbo *curar*, que no indica un intento, sino un resultado exitoso de un intento. Lo que se destaca en este momento es que *comprender* no funciona lógicamente como un verbo de acción, y sí como un verbo de logro. Leer es un acto: puedo leer un libro durante dos horas, con una interrupción de cinco minutos para comer algo. Comprender es un logro, no un acto. No tiene sentido decir que comprendí durante dos horas, con una interrupción de dos minutos para comer algo. Asimismo, se puede decir que Juan leyó durante dos horas (acción) pero, infelizmente, no comprendió gran cosa (resultado/logro). Pero sería absurdo afirmar que Juan comprendió el punto central del texto durante dos horas, pero, infelizmente, no tuvo éxito. En otras palabras, resultados o consecuencias de ciertas acciones o actividades son captadas por el concepto, que tiene como característica interna la noción de éxito en cierta actividad, aunque, como veremos, ese éxito no tiene un carácter absoluto.

Comprensión es un Concepto de Logro que Puede Tener Grados

El verbo *curar*, a que hicimos mención anteriormente, es un concepto de logro del tipo “todo o nada” (el paciente, o se curó, o no se curó). Ya *comprensión* es un concepto de

logro que no funciona de manera categórica. A diferencia del concepto de cura citado anteriormente, acepta diversos niveles, desde una comprensión más elemental a otra más sofisticada. Lo que será considerado elemental o sofisticado, a su vez, depende del contexto, como veremos a continuación.

Cuando se usa un verbo de logro, están implícitas ciertas competencias. Si se dice que Juan comprendió un texto de Freud, se espera que, *ex hypothesi* (como veremos más adelante, a depender de quién es Juan, qué lee, en qué contexto y para quienes), Juan pueda (a título de ejemplo apenas) hablar coherentemente del texto, responder a preguntas sobre él e incluso formularlas. Lo que se exige depende del contexto y, como dicho antes, hay grados posibles de comprensión, pero la flexibilidad no es ilimitada. Si Juan no es capaz de expresarse mínimamente, de ninguna forma, sobre lo que significa el texto de Freud, no podemos usar el verbo comprender, pues no están presentes los criterios relevantes para usar el concepto (se excluyen, evidentemente, las situaciones en que haya obstáculos momentáneos o prolongados a la expresión o transmisión de lo que se comprende, tales como alteración de conciencia, embriaguez, timidez, entre otros).

Comprensión es un Concepto Polimorfo

La característica lógica anterior se articula con el polimorfismo (Ryle, 1951/1990; Urmson, 1970) de la comprensión. Esa es una peculiaridad de muchos conceptos psicológicos relacionados a habilidades, competencias, actitudes, etc. (Bennet & Hacker, 2003). La fisonomía de la comprensión cambia según la situación porque cambian los criterios compartidos de lo que vale como tal. Por ejemplo, los criterios para predicar la comprensión de instrucciones de pilotaje no pueden ser iguales a los que usamos para predicar la comprensión de un chiste.

El polimorfismo se expresa también en es relativo también a características de la persona, en que entran factores como nivel de desarrollo y las variedades de experiencia. Por ejemplo, el nivel y el tipo de comprensión de un cuento de Borges exigido de un alumno del gimnasio es muy distinto del que se espera de un especialista en literatura (el efecto de tales variables del desarrollo sobre diversos aspectos de la comprensión, por su vez, es evidentemente objeto de investigación empírica (e.g., Peñaloza et al., 2017).

Dado el fuerte acento dualista que caracteriza la psicología (Pérez-Álvarez, 2018), la comprensión es a menudo conceptualizada como algo que ocurre paralelamente a la acción. En general, se presupone la existencia de duplicidad, en que la comprensión es privada y sólo podemos tener acceso a sus señales indirectos (e.g., Fox & Alexander, 2011; Kintsch & Dijk, 1978; Pelisson & Rodrigues, 2017;

Rodrigues et al., 2007). Un ejemplo de la comprensión como un suceso mental privado es el planteamiento de Pearson (2009), en la introducción a una obra de referencia sobre la investigación empírica acerca de la comprensión:

Comprensión, o sea, el hecho de “entender algo” es, por su propia naturaleza, un fenómeno que sólo puede ser observado *indirectamente* (...). Hablamos del “clic” de la comprensión que impulsa el lector a continuar leyendo, pero nunca vemos este clic. Sólo podemos depender de los síntomas y artefactos indirectos de su ocurrencia (p. 3, nuestra traducción, énfasis en el original).

El fenómeno del “clic” es usado a menudo como prueba de que la comprensión es un evento que ocurre en nuestras mentes. Pero esa afirmación se relaciona con una confusión conceptual. El “clic” es una experiencia legítima en que nos damos cuenta, de manera muy súbita, que saltamos a un nuevo nivel de comprensión, que ahora somos capaces de pensar, hablar o realizar cosas de una manera superior de la que éramos capaces antes. Es una experiencia relativamente rara y que muchas veces comporta una fuerte emoción. Sin embargo, no es el criterio que usamos para decir que alguien comprendió algo. Es posible imaginar, por ejemplo, una situación en la que alguien, después de leer una narrativa, es capaz de recordar y hablar de ella, responder a preguntas y narrar la historia vívidamente, sin que, sin embargo, recuerde haber experimentado un “clic” de ese tipo. Nadie negaría que comprendió bastante bien la narrativa, aunque no haya existido esa experiencia de “clic”. Lo contrario es también verdadero. Es posible tener la experiencia del “clic”, por ejemplo, al solucionar un problema de matemática, y enseguida darse cuenta de que nos hemos engañado, que en realidad no hemos entendido bien el problema. Tales ejemplos ayudan a mostrar la experiencia del “clic” no es condición necesaria ni suficiente para que se pueda decir que ocurrió comprensión.

Teorías psicológicas importantes se alejan la operación lógica del concepto de comprensión, además, al considerarla como un evento privado, inaccesible a los demás. Pearson (2009) y Snow (2003) son dos ejemplos de autores que presuponen, en sus investigaciones, que apenas podemos ver síntomas o signos de la comprensión, pero nunca la comprensión misma. La confusión conceptual que está por detrás de este aparente misterio es que las evidencias de criterio para el empleo del concepto de comprensión (e.g., las evidencias que me permiten usar el concepto, que me permiten decidir si cabe utilizar el concepto en determinado contexto) son confundidas por ellos con evidencias empíricas (las evidencias son tomadas como señales de alguna otra cosa que parece estar escondida) (para una explicación más detallada sobre la distinción entre evidencias de criterio y evidencias empíricas, ver Bennet & Hacker, 2003; Glock, 1996b). Cuando una persona es capaz de usar una ecuación en diferentes contextos, explicar y solucionar problemas variados utilizando la ecuación, no hay mucha utilidad en insistir que aún tenemos apenas “señales” y “síntomas” de su comprensión (aunque podamos decir que necesitamos

de más evidencias para entender el grado de comprensión adquirido). Tales capacidades no son síntomas o señales empíricas de algo diferente e independiente (un evento o proceso aparte) y si los propios criterios internos para el empleo del concepto de comprensión.

La definición de comprensión como anterior o causante de capacidades y habilidades es acentuada en las teorías psicológicas, especialmente las de raíz cartesiana (Dennett, 2017). Esto resulta a menudo en la violación de las condiciones de la formulación significativa del concepto, por ejemplo, la conclusión ya mencionada de que nadie jamás ha visto una verdadera instancia de comprensión, sino que apenas sus síntomas. Wittgenstein propone que esas perplejidades se deben a nuestro fracaso en observar cómo funciona el concepto en variadas situaciones concretas ayuda a evitar la tentación del esencialismo. Al detenernos en la operación del concepto cuando lo empleamos en situaciones diversas, queda más claro que declaraciones como “Copié el poema que leí ayer” y “Comprendí el poema que leí ayer” no funcionan de la misma manera, aunque su forma superficial sea muy semejante (Φ el poema que leí ayer). El verbo “copiar”, en este contexto, describe una acción o actividad. Pero comprender no es una acción, conducta ni una actividad en ningún sentido (sonaría raro decir “comprendí durante diez minutos y luego hice una pausa,” o “siempre comprendo un poco antes de acostarme.”) Así, cuando se dice “después de dos horas de lectura, por fin creo que comprendí el texto”, no se trata de dos actividades diferentes (la lectura y la comprensión), sino una actividad compleja (lectura) y del hecho de que juzgo haberla hecho con éxito (juzgo haber comprendido el texto).

Aunque quede claro que no es una actividad, puede perdurar la impresión de que la comprensión es un suceso que ocurre dentro del individuo mientras desempeña la actividad, como un desarrollarse interno que se procesa, de forma continuada, mientras actuamos. Según esta acepción, el hecho de poder manifestar nuestra comprensión de una idea (e.g., explicándole a un amigo) sería apenas una manifestación externa y superficial de la comprensión. Esta se daría como un proceso cognitivo inalcanzable a los demás, excepto por vías indirectas. Esta es una tendencia potente cuando teorizamos, formal o informalmente, sobre la comprensión.

La representación de la comprensión como un suceso interno trae, entre otros problemas, la dificultad del regreso al infinito. Según esa imagen de la comprensión, lo que define que un texto fue comprendido es la presencia de un proceso cognitivo interno de comprensión. Sucede que, para que ese proceso interno pueda explicar la comprensión, necesariamente debe tratarse de un proceso competente, pues un proceso fallo no puede explicar un resultado exitoso. La competencia, en el caso de la comprensión, no se reduce a la reproducción. Eso significa que los procesos internos que definen la comprensión, según ese argumento, deben ellos mismos, por una necesidad lógica, estar fundados en procesos de comprensión (no se puede explicar la comprensión sobre la base de procesos de no comprensión, de comprensión

falla o de mera reproducción). Si los procesos internos son fundados sobre procesos de comprensión, estos también necesitan serlo, y así hasta el infinito.

Uno de los motivos de esta propensión a internalizar la comprensión es que queda muy claro que esta no puede ser, en absoluto, una conducta. Cuando pensamos en conductas, estas parecen siempre ser ejemplos de comprensión, nunca la comprensión en sí misma. De hecho, no hay, en ningún lugar, alguna conducta llamada “comprender”, como hay conductas tales como “correr” o “sonreír”. Si la comprensión no es una conducta, según ese discurso, ¿qué puede ser, excepto algo que ocurre internamente, simultáneamente a la conducta? Todo el razonamiento se desarrolla sin poner en cuestión la dicotomía conducta/proceso interno. Tal dicotomía, a su vez, se radica sobre la certidumbre de que conceptos son nombres de cosas o sucesos en el mundo, sean estos físicos o mentales. La pregunta que se procura responder es “¿dónde está y cuándo ocurre este suceso que designamos como comprensión?”

Comprensión es un Concepto Disposicional

Para disolver perplejidades como la que acabamos de describir, es útil dar un paso hacia atrás y poner en cuestión el prejuicio de que “comprensión” sea el nombre de un suceso, sea este interno (e.g., proceso mental privado) o externo (e.g., un tipo de conducta). Ryle (1949/2009) explica que muchos conceptos psicológicos no participan de enunciados que señalan sucesos, sino que funcionan para resumir potencias (y no episodios, ni internos, ni externos). Ese es el caso de conceptos psicológicos que describen habilidades, personalidad, hábitos, aptitudes y conocimiento, entre otros (se subraya aquí un aspecto importante que estas familias de conceptos tienen en común, lo cual no significa olvidar

que, evidentemente, son muy diferentes entre sí en otras dimensiones; cf. Alvarez, 2014).

Vale la pena recapitular en este momento que el concepto de comprensión señala logros de acciones y no acciones por sí mismas (concepto de logro) y que su empleo depende de la actividad en que se anida el concepto (polimorfismo del concepto de comprensión). Podemos agregar ahora otra característica lógica del concepto: su naturaleza disposicional (a respeto de los conceptos disposicionales, ver Ryle, 1949/2009), El concepto disposicional no señala algún episodio o momento particular en que una persona debe producir esos logros, sino que indican que la persona es competente para producirlos. El concepto disposicional indica que un sujeto es capaz, en ciertas condiciones, de producir ciertos resultados (cuáles resultados, y con qué grado de complejidad, son variables, como se ha dicho). Por ejemplo, si se afirma que María comprende el concepto de ecuación, no se trata de describir algo que está haciendo o que le está sucediendo, pero sí de determinar ciertas cosas que es capaz de decir, hacer y pensar, dadas ciertas condiciones. Lo que será capaz de hacer es (e.g., solucionar un problema de ecuación, explicar el concepto, etc.

Como concepto disposicional, por lo tanto, “comprensión” es el tipo de concepto que nos da permiso para esperar ciertas cosas de alguien. Si alguien afirma que entiende el idioma inglés, por ejemplo, voy a esperar que puedas al menos seguir una conversación simple, tal vez poder darme una idea general de lo que están diciendo dos personas que están hablando inglés o de un texto periodístico. Ryle (1949/2009) ofreció una metáfora interesante para esto cuando dijo que los verbos disposicionales nos dan un “boleto de inferencia”, es decir, permiso para inferir que una persona hará o será capaz de hacer ciertas cosas en ciertas circunstancias.

COMPRESIÓN DE NARRATIVAS

Reconocer el carácter polimorfo y disposicional del concepto de comprensión significa decir que los criterios para predicar comprensión serán distintos según cada actividad en que el concepto tenga sentido (cf. Ryle, 1949, 1951). En el caso de un manual de instrucciones, puede ser relativamente sencillo formular los criterios que nos llevan a decir que las instrucciones fueron comprendidas, pero lo mismo no se puede decir de textos narrativos, especialmente los ficcionales. ¿Qué es lo que vale o no como comprensión, qué criterios usamos para decir que alguien comprendió una narrativa de ficción?

Una noción equivocada, que resulta de una dicotomía simplista entre textos “informativos” e “ficcionales”, es que la ficción sería “subjetiva”, por eso abriría puertas a interpretaciones infinitas. La dicotomía objetivo/subjetivo proviene de un campo extraño a la narrativa y, de hecho, no se aplica a la ficción, que no es, ni objetiva, ni subjetiva. Juzgarla como “subjetiva” o “imprecisa” resulta de

aplicar a ella conceptos que sólo caben cuando se trata de textos científicos o periodísticos. Eso no significa que la interpretación de textos narrativos ficcionales no tenga límites ni criterios, muy al contrario.

Conceptualmente, la comprensión implica en que existen límites de lo que sea una interpretación aceptable, caso contrario, no sería posible evaluar la comprensión y ni siquiera existiría el concepto. Así es que Eco (1994), cuando afirma que textos, incluso los literarios y ficcionales, ponen límites a la interpretación describe una característica interna al concepto (y no algo específico de alguna teoría ni un dato que se podría revelar empíricamente falso o verdadero). Por necesidad lógica (y no por una idiosincrasia teórica cualquier), si los textos ficcionales fueran totalmente abiertos a cualquier interpretación no habría sentido en hablar de comprender diferentes textos, pues todos darían lugar a interpretaciones idénticas.

A ese respeto, Medeiros y Flores (2016) dan el ejemplo de la Caperucita Roja, una narrativa oral compartida por gran parte de la población occidental. Si alguien dijera que el lobo es muy bueno y en el fondo quería ayudar a la Caperucita Roja es muy astuta y tramposa, los oyentes de la comunidad verbal pensarían, pensaríamos que la persona no comprendió la narrativa o que conoce una versión en que los papeles se subvierten. En el cuento que tantos conocen, se aceptan cambios menores o mayores de todo tipo, pero un aspecto del “núcleo duro” de la narrativa es que el lobo es malo y engaña a la Caperucita Roja para poder devorarla.

Por supuesto que grupos particulares, en cada contexto, tendrán exigencias y criterios diferentes. Por ejemplo, especialistas en folclore y tradición oral podrán realizar y exigir otros niveles de interpretación del cuento de la Caperucita Roja. También es cierto que otras versiones del cuento podrán formarse e incluso sustituir el cuento que hoy conocemos como “paradigmático” de la Caperucita Roja. En otras palabras, como dicho antes, el concepto de comprensión es polimorfo (los criterios de lo que se considera comprensión varían según el contexto y la comunidad de personas que comparten aquellas prácticas narrativas), y eso se aplica también a la comprensión de narrativas.

PRESENTACIÓN DE UNA PROPUESTA FUNDAMENTADA EN EL ANÁLISIS CONCEPTUAL

Para que sea posible evaluar la comprensión narrativa, es necesario que los propios evaluadores tomen decisiones sobre lo que es más o menos importante en una narrativa, es decir, que las analicen en unidades de sentido. Eso significa que cualquier evaluación de la comprensión se radica necesariamente en la comprensión anterior de otros sujetos que elaboran los criterios. De ahí que es imposible evaluar la comprensión sin seguir dos pasos: (1) análisis de la narrativa original, cuya comprensión se quiere medir y (2) análisis y evaluación de la producción del sujeto. Cualquier prueba estandarizada, si tiene como objetivo medir la comprensión, implica, en algún momento, en ese primer paso, aunque esté implícito, puesto que cualquier pregunta de comprensión, criterio de análisis de recuento o ítem de prueba proviene necesariamente de una decisión sobre lo que es o no importante en una narrativa. El método de las Unidades Funcionales explicita ese paso a través del análisis previo de la narrativa.

Cadena de Acciones/Eventos y Funciones Narrativas

Tanto el análisis de la narrativa inicial, cuánto de la producción del sujeto, se asientan en dos análisis: (1) Cadena de Acciones y Eventos (2) Funciones Narrativas (e.g., Flores et al., 2014; Medeiros & Flores, 2016; Rogoski et al., 2015). La primera consiste en una disección de las acciones y los eventos que componen la narrativa. No se sigue literalmente la secuencia textual, sino que se proponen unidades de acciones cronológicas a través del examen de la trama. Ya las funciones narrativas se expresan por descripciones de lo que el texto “hace” y concede “espesor” (Ryle, 1967/1990, 1968/1990) a las acciones y los eventos de la narrativa. Algunos ejemplos de funciones narrativas son:

contexto, motivo o intención de las acciones, la “atmósfera” de una escena, personalidad, disposiciones, inclinaciones y sentimientos de los personajes, entre otros.

Las Funciones Narrativas no se confunden con extractos circunscritos de una narrativa, sino que a menudo pueden estar distribuidas, incluso de forma difusa. Por ejemplo, la maldad del lobo es una función que, en el cuento de la Caperucita Roja, no se expresa un único evento de la narrativa, sino que se encuentra propagado en toda la narrativa. En muchos casos (pero no necesariamente), las Funciones Narrativas pueden incluso estar implícitas o la narrativa puede apenas aludir a ellas.

El método de las Unidades Funcionales está asentado en el análisis de la operación lógica del concepto de comprensión, presentado anteriormente. La base para analizar la comprensión del oyente/lector no es el texto, aisladamente, tampoco una representación mental apartada del mundo. El texto se analiza en unidades de sentido (eventos y funciones narrativas) que reflejan el efecto potencial sobre oyentes. Tomando un ejemplo de la investigación de Flores et al. (2014), supongamos que una narrativa describe un cielo gris que escenifica el sentimiento de pesadumbre de un personaje (“El cielo estaba gris, la lluvia estaba gris, el corazón de Camilo estaba gris...”) y que esa función es imprescindible para la comprensión de otros aspectos de la narrativa. Un sujeto que comprendió la narrativa puede expresar esa misma función de maneras muy diversas. Por ejemplo, un niño que hace un recuento puede decir “Camilo estaba muy, muy triste en ese día”. El recuento del niño expresa la misma función, aunque de manera muy diferente. El método de las Unidades Funcionales permite los cambios en la forma de contar que, lejos de ser una excepción, son la propia expresión de la comprensión narrativa.

BREVE DEMOSTRACIÓN DEL MÉTODO DE LAS UNIDADES FUNCIONALES

A seguir, ofrecemos dos ejemplos de cómo se aplica el método de las Unidades Funcionales en contexto práctico.

Los datos demuestran el análisis de dos libros infantiles y de los respectivos recuentos hechos por dos niñas, de seis

y siete años, estudiantes del último año de la preescuela y del primer grado de la primaria, respectivamente, en una escuela pública urbana en el Brasil. Los datos fueron recolectados durante una investigación más amplia sobre lectura compartida y comprensión, autorizada por el Consejo de Ética en Investigación de la Facultad de Salud de la Universidad de Brasilia, bajo el parecer número 2.021345 (Rogoski & Flores, manuscrito en preparación).

Se demuestra el método con dos obras (Tablas 1 y 2) para ilustrar su empleo frente a diferentes tipos de narrativas. El primer libro infantil, *Selvagem* (“Salvaje”), de Emily Hughes, trata de una niña criada por animales en la selva que es capturada por humanos y llevada a la ciudad, donde se siente desubicada e infeliz, hasta que se harta de intentar adaptarse y vuelve a la selva, llevando consigo el perro y el gato de la casa. Esta narrativa posee estructura narrativa tradicional, con escena inicial, problema, solución y desenlace. El segundo libro infantil (*Chá das Dez*) (algo como “La

Merienda de las Diez”), de Celso Sisto (ilustraciones del ilustrador Duke), es una narrativa de repetición acumulativa, del tipo en que se añade o retira un elemento semejante de cada vez, frecuentemente con efecto cómico (en este caso, diez señoras planean merendar juntas pero cada una encuentra un imprevisto por el camino y al fin no sobra nadie, a continuación intentan otra vez encontrarse y todo comienza otra vez).

Coherencia del Método con las Características Lógicas del Concepto de Comprensión

El método de las Unidades Funcionales es coherente con los rasgos lógicos internos del concepto de comprensión, explicados anteriormente: (1) polimorfismo (2) es un concepto que funciona como verbo de logro (3) ese logro viene en distintos grados y (4) es un concepto disposicional. Detallamos cada aspecto a continuación.

Tabla 1

Ejemplo de análisis de un recontado del libro “*Selvagem*”, de Emily Hughes, según la metodología de las Unidades Funcionales.

Recontado: “(eeh) ... había una niña en el bosque, nadie se acordaba (eehh)... los animales la adoptaron y ella... y ella... allí los animales le enseñaron. Los ‘cuervo’ le enseñaron a hablar, los osos le enseñaron a comer y los zorros le enseñaron a jugar. Hasta que un día ella se durmió, dos tipos raros la recogieron y se la llevaron a un lugar extraño, que a ella le parecía que estaba todo mal. Que ella tenía el pelo ordenado, ropitas.... Tenía de todo ... entonces cuando comía, comía de un modo raro. Ella hablaba de una manera extraña, comía de una manera extraña, jugaba mordiendo ... Hasta que un día ella se puso triste. Entonces después ella dijo “¡ya basta!” Y todo “voló” (gesto de alguien tirando cosas hacia arriba). Entonces ella se fue de la casa. Ella desordenó toda la casa, salió con los animales. Con el gato, con el perro.”

| Funciones narrativas | Alcanzó? | Cadena de Acciones y Eventos | Alcanzó? |
|---|-----------|---|-------------|
| 1-La niña era “hija de la selva”, era salvaje (creció con los animales, aprendió todo lo que sabía con ellos, se portaba como ellos). | SI | 1- Escenario inicial: La niña vivía con el bosque con muchos animales. | SI |
| 2-Para la niña, los humanos eran “bichos raros”, o sea, a ella le parecía que los humanos lo hacían todo mal (ella no comprendía su modo de vivir). | SI | 2-Las aves le enseñan a hablar. | SI |
| 3-Dificultad de la niña para adaptarse a la nueva casa y aprender nuevos hábitos. | SI | 3-Los osos le enseñan a comer. | SI |
| 4-Contraste entre las emociones de la niña en la selva (alegría y pertenencia) y en la ciudad (tristeza y no pertenencia). | NO | 4-Los zorros le enseñan a jugar. | SI |
| Porcentaje alcanzado en las Funciones Narrativas | 3/4 = 75% | 5-Animales desconocidos (humanos) aparecen con el bosque. | SI |
| | | 6-Los humanos se asustan con la niña y viceversa. | NO |
| | | 7-Los humanos la llevan a la ciudad. | SI |
| | | 8 - Es adoptada por una pareja, un médico y una señora. | NO |
| | | 9-El médico la examina. | NO |
| | | 10-El médico trata de enseñarle a hablar, leer y escribir, sin éxito. | SÍ |
| | | 11-La pareja trata de enseñarle a comer a la mesa, sin éxito. | SÍ |
| | | 12-Tratan de enseñarle a divertirse con juguetes como los humanos, sin éxito. | SÍ |
| | | 13-La niña exclama “Basta!” y desordena toda la casa. | SI |
| | | 14-La niña huye de la casa con el gato y el perro. | SI |
| | | 15 - Vuelve a la selva a vivir feliz. | NO |
| | | Porcentaje alcanzado de la Cadena de Acciones y Eventos: | 11/15 = 73% |

Tabla 2

Ejemplo de análisis de un recuento del libro “Chá das Dez”, de Celso Cisto y Duke, según la metodología de las Unidades Funcionales.

Recuento: “La historia se llama “Té de las Diez”. Era una vez diez ancianitas, todas muy alegres. Ellas ... cada una ... ellas iban a hacer un té. Tenía ... La primera anciana estaba llevando tazas y una tetera. En las páginas siguientes, una ... una ... una se rompió el pie. Entonces quedaron sólo nueve. Nueve ancianitas, todas muy arregladas, para hacer el té con galletas. ¡Galletas con té, ¿verdad?! Una se cortó. Sólo quedaron ocho. Ocho ancianitas, muy linditas, para hacer un té con panecillos media luna. Una tuvo fiebre. Sobraron siete. Siete ancianitas, muy divertidas, para hacer el té con empanadas (yo ya he probado empanadas de queso). Una se cayó en la calle. Sobraron seis. Seis ancianitas, con sus guantecitos, para hacer un té. Una se quedó de cama. Sólo quedaron cinco. Cinco ancianitas, bien agasajadas, para hacer el té con un bizcocho inglés. Una ... una viajó sin avisar. Esa era la primera. Sobraron cuatro. Cuatro ancianitas, muy linditas, para hacer el té con dulces. Una huyó, quedaron tres. Tres ancianitas, bien perfumaditas, para hacer el té con lollitas. Una perdió su dentadura. Sobraron dos. Dos ancianitas, bien felices, para hacer un té con tazas de ... esas tazas de metal ... es ... zzz... zinc. Con las tazas de zinc, para hacer un té con pastel de zanahoria con cobertura de chocolate. Una se distrajo con una mariposa. ¿Qué viene después de dos? Uno. Sólo ‘sobraron’ una ancianita para comerlo todo sola. Ella se enfermó muy, muy mal. No ‘sobraron’ ninguna. Un mes ... a la semana siguiente, todo el mundo volvió de nuevo para hacer el té. Y fin.”

| Funciones narrativas presentes (SI) en el recuento | | Cadena de Acciones y Eventos presentes (SI) en el recuento | |
|--|------------|---|----------------|
| 1-Las ancianitas desean tomar té juntas. | SI | 1-Diez amigas ancianitas se van a tomar el té juntas. | SI |
| 2-Las viejitas, sucesivamente, enfrentan problemas que las impiden de ir al té. | SI | 2 - Obstáculo 1 (una de ellas necesita viajar de última hora). | SI |
| 3-Los obstáculos son siempre inesperados o fuera de su control, normalmente accidentes típicos de personas más ancianas. | SI | 3-Nueve ancianitas se van juntas a tomar el té (con galletas). | SI |
| 4-Ánimo constante de las ancianitas (siempre intentan de nuevo y siempre alegres). | SI | 4-Obstáculo 2 (una de ellas se rompe el pie). | SI |
| 5-Características de las ancianitas: arregladitas, perfumaditas, con guantes, peinaditas, etc. | SI | 5-Quedan ocho ancianitas para tomar el té (con Crepe Suzette) | SI |
| 6-Cada vez que intentan el té, llevan otro tipo de comida. | SI | 6-Obstáculo 3 (una de ellas se enferma). | SI |
| TOTAL | 6/6 = 100% | 7-Quedan siete ancianitas que se van a tomar el té con bizcocho inglés. | SI |
| | | 8 - Obstáculo 4 (una ancianita se cae (...). ** | SI (...)** |
| | | TOTAL | 19/21 = 90,47% |

**Respetadas las Funciones Narrativas 2,3 y 6, se aceptaron cambios en la cadena de eventos, como el orden de los obstáculos o la comida que llevan a cada momento. **La cadena completa de acciones/eventos se encuentra en documento suplementar.*

Polimorfismo

Primeramente, las Unidades Funcionales son coherentes con el polimorfismo del concepto de comprensión, pues no tienen la pretensión de captar un constructo unívoco de “comprensión de discurso”. Son específicas a las narrativas y a los criterios que empleamos para hablar de “comprender una narrativa”. El ejemplo más importante de esa coherencia es el uso de unidades funcionales y no literales. La literalidad no es criterio de comprensión y puede incluso ser una señal de su contrario, e.g., cuando el sujeto no logra desprenderse de ciertos marcadores literales. Así es que en la Tabla 2, por ejemplo, vemos que la niña cambió muchos detalles de la cadena de eventos (por ejemplo, cambió “Crepe Suzette”, un plato extranjero que ella no conocía, por empanadas de queso), mostrando, aun así (o por eso mismo) que había comprendido las funciones. El hecho de que, al no recordar la comida específica con nombre exótico, la sustituyó por otra que se come al merendar, muestra que comprendió bien la función narrativa.

Concepto de Logro

En segundo lugar, las Unidades Funcionales son coherentes con lógica de logro del concepto de comprensión.

“Comprensión” sólo nos parece un concepto misterioso e inalcanzable cuando suponemos que se trata de una palabra que nombra algún un objeto o evento (y no logramos observar-lo, suponiendo entonces que debe ser interno o inobservable). Pero las palabras tienen un gran número de funciones (Wittgenstein, 1953/2012) que no consisten en todo en el nombramiento de objetos o eventos. Los conceptos de logro, como es el caso del concepto de comprensión, no designan una acción específica u otra, sino que señalan que la persona es capaz de hacer ciertas cosas que cuentan como criterio de logro en un contexto determinado. Para el caso de la comprensión narrativas, las Unidades Funcionales procuran captar las facetas más importantes de lo que se espera cuando suponemos que alguien ha comprendido una narrativa. Tener éxito al entender una historia no es lo mismo que tener éxito en entender, digamos, un editorial periodístico. Al definir las Unidades Funcionales, se procura llevar en cuenta lo que vale como comprensión en el contexto de la ficción y especialmente de la narrativa.

Si comprender es un verbo de logro, y no de acción, la consecuencia lógica es que cualquier evaluación de la comprensión depende una selección de algunas tareas. Esa selección puede un alcance más o menos amplio, pero siempre será limitada en alguna medidancipalmente en el campo de las

evaluaciones, en que el tiempo y los recursos son limitados. Esa limitación, como se ha dicho, suele ser interpretada como una prueba de la naturaleza privada de la comprensión y de la imposibilidad de alcanzar la “comprensión en sí”. Es cierto que la evaluación de la comprensión puede ser más o menos completa, pero no porque esta sea una quimera misteriosa o un fenómeno privado, sino que porque, en contextos de investigación y aplicación (especialmente en larga escala), no tenemos siempre la posibilidad de evaluar la comprensión de maneras tan variadas como sería necesario. De ahí la importancia de escoger cuidadosamente las tareas, llevando en cuenta las que mejor representan los criterios de comprensión en aquel contexto.

Grados de Comprensión

En tercer lugar, las Unidades Funcionales permiten medir distintos grados de comprensión narrativa, llevando en cuenta unidades funcionales completas. Es posible haber comprendido bien una Función Narrativa y no otra, por ejemplo, haber comprendido que la Niña Salvaje se sentía un “bicho raro” entre los humanos, sin haber captado el afán de los adultos en transformarla en una persona “civilizada”. Las Unidades Funcionales, al considerar que las funciones narrativas son difusas y no circunscriptas a partes del texto, pueden ser ventajosas en comparación con otras unidades de análisis, especialmente las que definen los grados de comprensión a partir de segmentos literales del texto original (para críticas recientes a métodos de evaluación que suponen implícitamente esa correspondencia uno-a-uno entre comprensión y partes del texto; ver Hoffman, 2017; Leslie & Caldwell, 2017).

Esa característica de las Unidades Funcionales puede también ayudar a entablar criterios para decidir qué es lo que cuenta como error en el recontado. Por ejemplo, en la Tabla 2, la niña que hizo el recontado cambió el orden de los obstáculos enfrentados por las ancianas y también inventó algunos, pero todos eran perfectamente compatibles con las Funciones 2 y 3 (Las viejitas, sucesivamente, van encontrando obstáculos que las impiden de ir al té y los obstáculos son siempre inesperados o fuera de su control). El análisis por las Funciones Narrativas nos enseña que esos cambios hechos por la niña no son errores, muy al contrario, porque uno de los aspectos graciosos del cuento

está justamente en que los sucesivos problemas encontrados por cada anciana son siempre diferentes, repentinos e inesperados. Al no recordar un detalle específico y sustituirlo por otro semejante, lejos de estar cometiendo un error, la niña está justamente manifestando su comprensión plena de la función de esos obstáculos en la narrativa. Ese tipo de análisis puede auxiliar a decidir cómo computar errores de comprensión en el recontado (o en otras tareas, como al responder preguntas) sin prenderse a la equivalencia punto-a-punto entre segmentos textuales, cuando esta es irrelevante para la función narrativa que se expresa.

Concepto Disposicional

Al sostener que alguien comprendió una narrativa, fundamentamos la afirmación en criterios compartidos de lo que vale como comprensión. Estos criterios tienen que ver con lo que la persona es capaz de hacer, dadas ciertas circunstancias, es decir, se trata de un concepto disposicional. Las Unidades Funcionales son congruentes con ese aspecto lógico del concepto una vez que abren posibilidades de examinar la comprensión de variadas formas, consistentes con las habilidades (polifórmicas) que condensamos con el concepto de comprensión. En los ejemplos de las Tablas 1 y 2, se usó la tarea del recontado como ejemplo, ya que es uno de los criterios que se usa a menudo para decir que alguien entendió una historia (ser capaz de contarla a otra persona). Consecuentemente, es también una medida frecuente en evaluaciones formales e informales de comprensión narrativa (e.g., Cleave et al., 2012; Kida et al., 2016; Westerveld & Roberts, 2017; ver también las revisiones de Leslie & Caldwell, 2017; Stahl, 2009). Sin embargo, las funciones narrativas se pueden traducir fácilmente a otras tareas complementarias o menos exigentes, incluso preguntas o ejercicios de identificación/reconocimiento. Por ejemplo, Flores et al. (2014) utilizaron tres medidas de comprensión complementarias: recontado libre, recontado guiado y una tarea de reconocimiento de oraciones, todas con evaluación derivada del análisis de las Funciones Narrativas. Las oraciones para la tarea de reconocimiento, por ejemplo, en lugar de ser frases literales seleccionadas del texto, eran proposiciones compatibles o no compatibles con importantes Funciones Narrativas.

CONSIDERACIONES FINALES

La flexibilidad del método para diferentes narrativas permite su uso en estudios con diseño de caso único (e.g., Flores et al., 2014; Medeiros & Flores, 2016; Rogoski et al., 2015), de medidas múltiples, investigaciones longitudinales o para examinar la generalización de la comprensión a nuevas narrativas. En tales casos, por supuesto, es importante medir regularmente la confiabilidad entre evaluadores. Para investigaciones con objetivos de estandarización y normalización, el método

permite el uso de textos de diferentes complejidades para niños de diferentes edades.

Una crítica probable al uso de diferentes textos en estudios de medidas múltiples es que los textos pueden no ser equivalentes. Estudios recientes han mostrado, sin embargo, que aún en pruebas estandarizadas, con “textoides” (Marmolejo-Ramos, 2007) especialmente preparados para el proceso de prueba-reprueba, los textos no se revelan equivalentes al evaluar la comprensión (Kida et al., 2016).

De hecho, la insistencia en tornarlos completamente equivalentes puede, al extremo, resultar en narrativas casi iguales, lo que evidentemente es también un problema para el proceso de prueba-reprueba. En los estudios que hemos hecho usando las Unidades Funcionales, arriesgamos usar múltiples textos originales, de género y estilo semejantes pero muy distintos entre sí en otros aspectos (e.g., cuentos de los hermanos Grimm et al., 2016) y verificamos posibles efectos de las variables contando con el hecho de que la variabilidad de los textos es un factor, o sea, cualquier efecto de una intervención u otra variable independiente sobre la comprensión debe ser suficientemente fuerte para sobrepasar la variabilidad inevitable e intrínseca a las diferentes narrativas.

Las Unidades Funcionales pueden ser aplicadas a narrativas tradicionales o literarias íntegras, sin necesidad de adaptar, cortar segmentos o fabricar textoides, lo que proporciona un aumento en la validez ecológica de los estudios de comprensión narrativa, como subraya McCarthy (2015). También puede contribuir a evitar la marcada ausencia de atención a la naturaleza del texto en pruebas nacionales de comprensión lectora, en que los segmentos textuales suelen ser considerados meramente una especie de materia prima a la cual se aplican estructuras

de pregunta y respuesta siempre semejantes (cf. Gontijo, 2012).

Hasta el momento, las Unidades Funcionales han sido aplicadas al estudio de la comprensión de novelas juveniles (Flores et al., 2014; Gauche & Flores, 2017), cuentos tradicionales (Medeiros & Flores, 2016) y álbumes ilustrados infantiles (Rogoski & Flores, 2018, manuscrito en preparación). Evidentemente, son necesarios nuevos estudios y eventuales adaptaciones para aplicarlo a otras clases de narrativas. Por ejemplo, las unidades funcionales no son adecuadas para el género textual de la crónica (textos cortos sobre hechos cotidianos), en que el elemento narrativo es más escaso y sobrepujado por las reflexiones y consideraciones, a menudo irónicas o chistosas, del narrador.

Del análisis del carácter de logro disposicional y polimorfo del concepto de comprensión, se desprende que, al plantear prácticas pedagógicas o evaluaciones de la comprensión, es central llevar en cuenta las actividades compartidas en que tiene sentido la variedad de comprensión que se quiere captar y, consecuentemente, las capacidades que se deben medir y el grado de competencia que se exige. Se espera que este análisis pueda contribuir para basar conceptualmente propuestas de investigación y aplicación en el campo de la comprensión de narrativas.

REFERENCIAS

- Alvarez, M. (2014). Ryle on motives and dispositions. In D. Dolby (Ed.), *Ryle on mind and language* (pp. 74-96). Palgrave Macmillan.
- Bennett, M. R., & Hacker, P. M. S. (2003). *Fundamentos psicológicos da Neurociência*. Instituto Piaget.
- Cleave, P., Bird, E. K., Czutrin, R., & Smith, L. (2012). A longitudinal study of narrative development in children and adolescents with down syndrome. *Intellectual and Developmental Disabilities, 50*(4), 322-342. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-50.4.332>
- Dennett, D. (2017). *From Bacteria to Bach and Back*. W. W. Norton & Company.
- Eco, H. (1994). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Companhia das Letras.
- Flores, E. P., Pires, L., & Souza, C. B. A. (2014). Dialogic reading of a novel for children: Effects on text comprehension. *Paideia, 24*(58), 243-251. <https://doi.org/10.1590/1982-43272458201412>
- Fox, E., & Alexander, P. A. (2011). Text comprehension: A retrospective, perspective and prospective. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 140-176). Routledge.
- Gauche, G., & Flores, E. P. (2017). O papel das inferências na compreensão leitora: Revisão crítica da literatura. In Congreso Interamericano de Psicología, *Resumo dos trabalhos CIP Mérida 2017* (pp. 202-205). Sociedad Interamericana de Psicología.
- Glock, H. J. (1996a). Metalogic. In *A Wittgenstein Dictionary* (pp. 245-247). Blackwell.
- Glock, H. J. (1996b). Criteria. In *A Wittgenstein Dictionary* (pp. 93-97). Blackwell.
- Gontijo, C.M.M. (2012). Avaliação da alfabetização: Província Brasil. *Educação e Pesquisa, 38*(3), 603-622. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300005>
- Harzem, P., & Miles, T.R. (1978). *Conceptual issues in Operant Psychology*. John Wiley & Sons.
- Hoffman, J. V. (2017). Comprehension is not simple: Considering the persisting dangers in the Simple View of Reading Comprehension. In S. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 57-69). Guilford.
- Kida, A. D. S., De Ávila, C. R., & Capellini, S. A. (2016). Reading comprehension assessment through retelling: Performance profiles of children with dyslexia and language-based learning disability. *Frontiers in Psychology, 7*, 787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00787>
- Kintsch, W., & Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Leslie, L., & Caldwell, J. S. (2017). Assessments of reading comprehension: Challenges and directions. In S. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 219-271). Guilford.
- Machado, A., & Silva, F. J. (2007). Toward a richer view of the scientific method: The role of conceptual analysis. *American Psychologist, 62*(7), 671. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.7.671>
- McCarthy, K. S. (2015). Reading beyond the lines: A critical review of cognitive approaches to literary interpretation and comprehension. *Scientific Study of Literature 5*(1), 99-128. <https://doi.org/10.1075/ssol.5.1.05mcc>
- Medeiros, F. H., & Flores, E.P. (2016). Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 32*(Edição Especial), 26. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne26>
- Pelisson, M. C. C., & Rodrigues, M. C. (2017). Livros de histórias como recurso avaliativo e promotor da compreensão dos estados mentais: Uma revisão. *Gerai: Revista Interinstitucional de*

- Psicologia*, 10(1), 81-94. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202017000100009
- Pearson, D.P. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). Routledge.
- Peñaloza, C.; Araya, C., & Coloma, C. J. (2017). Desarrollo de la complejidad sintáctica en recontados narrativos de niños preescolares y escolares. *Logos (La Serena)*, 27(2), 334-349. <https://doi.org/10.15443/rl2726>
- Pérez-Álvarez, M. (2018). La Psicología más allá del dualismo y el cerebrocentrismo. *Apuntes de Psicología*, 36(1-2), 7-20. <https://goo.gl/yWvkZV>
- Racine, T.P. (2015). Conceptual analysis. En J. Martin, J. Sugarman, & K. L. Slaney (Eds.), *The Wiley Handbook of Theoretical and Philosophical Psychology: Methods, approaches, and new directions for Social Sciences* (pp. 39-52). John Wiley & Sons.
- Racine, T. P., & Slaney, K. L. (Eds.). (2013). *A Wittgensteinian perspective on the use of conceptual analysis in psychology*. Palgrave Macmillan.
- Rodrigues, M. C., Oliveira, P. A., & Rubac, J. S. (2007). Literatura infantil, teoria da mente e processamento de informação social: Histórias e desenvolvimento socio cognitivo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)*, 11(1), 77-88. <https://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a08.pdf>
- Rogoski, B. N., Flores, E. P., Gauche, G., Coêlho, R. F., & Souza, C. B. A. (2015). Compreensão após leitura dialógica: Efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 6(1), 48- 59. <https://doi.org/10.18761/pac.2015.6.1. a04>
- Rogoski, B. N., & Flores, E. P. (2018). *Leitura dialógica: Efeitos sobre recontos orais infantis*. Manuscrito en preparación.
- Ryle, G. (1990). Thinking and language. En *Collected Essays 1929-1968: Collected Papers* (Volume 2; pp. 258-271). Thoemmes. (Obra original publicada en 1951)
- Ryle, G. (1990). Thinking and reflecting. En *Collected Essays 1929-1968: Collected Papers* (Volume 2; pp. 465-479). Thoemmes. (Obra original publicada en 1967)
- Ryle, G. (1990). The thinking of thoughts - What is 'Le Penseur' doing? En *Collected Essays 1929-1968: Collected Papers* (Volume 2; pp. 480-496). Thoemmes (Obra original publicada en 1967)
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind (60th Anniversary Edition)*. Routledge. (Obra original publicada en 1949)
- Snow, C. E. (2003). Assessment of reading comprehension. En A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 192-206). Guilford.
- Stahl, K. A. D. (2009). Assessing the comprehension of young children. En S. E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 428-448). Routledge.
- Urmson J. O. (1970) Polymorphous concepts. In O. P. Wood & G. Pitcher (Eds.), *Ryle. modern studies in philosophy*. London.
- Westervelt, M. F., & Roberts, J. M. A. (2017) The oral narrative comprehension and production abilities of verbal preschoolers on the autism spectrum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 48(4), 260-272. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0003
- Wilson, J. (2001). *Pensar com conceitos*. Martins Fontes.
- Wittgenstein, L. (2012). *Investigações filosóficas (7ª Edição; M.G. Montagnoli & E.C. Leão, Trans.)*. Vozes. (Obra original publicada en 1953)

LIBROS INFANTILES

Sisto, C., & Duke (2009). *Chá das dez*. Aletria.

Hughes, E. (2015). *Selvagem* (M. L. Borges, Trad.). Zahar.