

GUZMÁN TORRES, LEIDY TATIANA; FAJARDO VALBUENA, MARTHA ELIZABETH; DUQUE ARISTIZÁBAL, CLAUDIA PATRICIA

Comprensión y Producción Textual Narrativa en Estudiantes de Educación Primaria
Revista Colombiana de Psicología, vol. 24, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 61-83
Universidad Nacional de Colombia
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80438019005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

doi: 10.15446/rcp.v24n1.42314

Comprendión y Producción Textual Narrativa en Estudiantes de Educación Primaria

LEIDY TATIANA GUZMÁN TORRES

MARTHA ELIZABETH FAJARDO VALBUENA

Universidad de Ibagué, Ibagué, Colombia

CLAUDIA PATRICIA DUQUE ARISTIZÁBAL

Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia



Excepto que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons “reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas” Colombia 2.5, que puede consultarse en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co>

Cómo citar este artículo: Guzmán Torres, L. T., Fajardo Valbuena, M. E., & Duque Aristizábal, C. P. (2015). Comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de educación primaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 61-83. doi: 10.15446/rcp.v24n1.42314

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a Claudia Patricia Duque Aristizábal, e-mail: cpduquea@ut.edu.co o claduque@yahoo.com. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicopedagogía. Universidad del Tolima, Barrio Santa Helena Parte Alta, Ibagué - Tolima.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

RECIBIDO: 27 DE FEBRERO DEL 2014 - ACEPTADO: 4 DE NOVIEMBRE DEL 2014

Resumen

Por medio de un enfoque mixto, se caracterizó la comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de educación primaria (primer y segundo grado), así como aspectos psicosociales (valor social de la lectura y hábito lector) y contextuales (interacciones cognitivas y afectivas docente-niños) en docentes de educación primaria de tres instituciones educativas. Se encontró que los estudiantes tuvieron un desempeño medio alto en producción textual y comprensión literal, y bajo en comprensión inferencial. Además, se observó que la mayoría de las docentes son lectoras ocasionales, emplean interacciones cognitivas unidireccionales, ofrecen un mediano apoyo emocional a sus estudiantes y valoran la lectura como una herramienta instrumental y lúdica.

Palabras clave: comprensión textual narrativa, producción textual narrativa, hábito lector, valor social de la lectura, interacciones cognitivas, interacciones afectivas.

Narrative Textual Comprehension and Production in Primary School Students

Abstract

Using a mixed approach, the study described textual comprehension and production of narrative texts in primary school students (first and second grades), as well as psychosocial (social value of reading and reading habits) and contextual (cognitive and affective interactions between teacher and children) aspects in elementary school teachers in three educational institutions. Findings show that students had a medium to high performance in textual production and literal comprehension, and a low performance in inferential comprehension. Furthermore, it was observed that most teachers are occasional readers, use unidirectional cognitive interactions, offer average emotional support to their students, and value reading as an instrumental and recreational tool.

Keywords: textual comprehension, textual production, reading habits, social value of reading, cognitive interactions, affective interactions, narrative texts.

Compreensão e Produção Textual Narrativa em Estudantes de Educação Primária

Resumo

Por meio de um enfoque misto, caracterizaram-se a compreensão e a produção textual narrativa em estudantes de educação primária (primeira e segunda séries), bem como aspectos psicossociais (valor social da leitura e hábito leitor) e contextuais (interações cognitivas e afetivas docente-criança) em docentes de educação primária de três instituições educativas. Constatou-se que os estudantes tiveram um desempenho médio alto em produção textual e compreensão literal, e baixo em compreensão inferencial. Além disso, observou-se que a maioria das docentes são leitoras ocasionais, empregam interações cognitivas unidireccionais, oferecem um apoio emocional médio a seus estudantes e valorizam a leitura como ferramenta instrumental e lúdica.

Palavras-chave: compreensão textual narrativa, produção textual narrativa, hábito leitor, valor social da leitura, interações cognitivas, interações afetivas.

LA COMPRENSIÓN textual es considerada una competencia clave para la adquisición de conocimientos (León, 2004) e implica niveles de representación mental muy complejos (Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001; Díaz & De Vega, 2003; Kendeou et al., 2005; Van den Broek et al., 2005). El desarrollo de las competencias lectoras no solo depende de las habilidades cognitivas que el niño posee para entender el texto, sino de los ambientes enriquecedores que se generen en el aula de clase; lugar en el que el docente se convierte en un mediador y modelo lector que influye positivamente en su aprendizaje, estimulando su interés y gusto por la lectura desde la educación inicial (Dorronsoro, 2006).

La comprensión es además un requisito necesario para que el niño sienta gusto por la lectura, la valore y quiera leer de forma voluntaria y frecuente; al considerarla como un medio seguro para satisfacer sus demandas cognoscitivas y de entretenimiento (Peña & Barboza, 2009). La comprensión textual se ha definido como una forma de construcción de conceptos en la que confluyen la información presente en el texto, el conocimiento del individuo y sus experiencias (Cain et al., 2001; Pérez, 2005). Existen dos niveles de comprensión: el literal, que implica una visión global y coherente acerca de un tema particular de forma tal que el individuo es capaz de relacionar entre sí los datos informativos dentro de un contexto integral (Pérez, 2005); y el inferencial, donde el lector, con base en su experiencia personal, parte desde una idea general hacia una idea específica, para lograr establecer una serie de relaciones entre los significados contenidos en cada una de las partes del texto (Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque, & Gárate, 1999).

Desde la perspectiva constructivista, se asume que cuando se lee un texto narrativo se pueden generar varios tipos de inferencias. Las que se realizan durante el proceso de comprensión incluirían, por un lado, las que establecen la coherencia local, como son las *inferencias* y los *antecedentes causales*, entre otras. Por otro

lado, se encuentran las que aseguran la coherencia global, como son las inferencias temáticas y las inferencias sobre reacciones emocionales de los personajes, entre otras (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; León, 2004). Se han realizado investigaciones sobre la comprensión inferencial, en las cuales se evidencia que los niños desde los 3 o 4 años de edad son capaces de realizar inferencias a partir del contenido semántico del texto y su conocimiento previo del mundo (especialmente inferencias referenciales y de reacciones emocionales de los personajes); y desde los 6 años tienen una gran competencia para elaborar inferencias causales y de tipo socioafectivo (Graesser et al., 1994; Jiménez & Marmolejo, 2007; Kendeou et al., 2005).

Cuando un niño comprende lo que lee, es más probable que desarrolle el gusto por la lectura y por ende lea más. Así mismo, es fundamental tener el interés de leer para convertirse en un lector habitual, lo que implica un comportamiento estable que lleva al individuo a elegir leer libremente con el objetivo de ocupar parte de su ocio (Cerrillo, Larrañaga, & Yubero, 2002; Gil, 2011; Peña & Barboza, 2009; Yubero & Larrañaga, 2010). Por otra parte, investigaciones confirman que los hábitos lectores predicen las habilidades lectoras de los estudiantes en los primeros años de educación primaria (Leppanen, Aunola, & Nurmi, 2005) y en secundaria (Conlon, Zimmer, Creed, & Tucker, 2006).

Teniendo en cuenta lo hasta aquí expuesto, el hábito de leer se adquiere como parte de la vida social y cultural de una comunidad. Los niños que crecen en un entorno en el cual la lectura es un componente habitual de su vida y una experiencia compartida apoyada por los adultos aprenden a valorar esta herramienta de comunicación y a emplearla de una forma efectiva (Guthrie et al., 2004). Los valores se han definido como creencias acerca de las formas concretas de comportamiento a nivel personal y social, que tienden a orientar las conductas de los individuos, pero que pueden modificarse

según su evolución psicológica y sus situaciones vitales (Salmerón, 2004). De esta manera, la lectura puede formar parte o no del estilo de vida de cada persona, según el valor que se le otorgue a esta y el conjunto de creencias y motivaciones que existan en un contexto social concreto; hecho que influye directamente en la creación del hábito lector (Peña & Barboza, 2009).

La lectura es una herramienta que posibilita el desarrollo de habilidades de comprensión en el estudiante, al ser considerada como la base de la enseñanza y el medio más eficaz de educación. El propósito básico del aprendizaje lector en la educación inicial es la comprensión lectora, particularmente la que se refiere a textos narrativos. Por esta razón, una forma de aproximarse a la lectura es a través de la re-narración, que implica la producción de un nuevo texto a partir del texto leído. Para revisar esa producción, el análisis de la estructura discursiva planteada desde la teoría de Van Dijk (1984) es una excelente vía. La estructura discursiva se compone de tres niveles: microestructura, macroestructura y superestructura. El primer nivel alude a la estructura local de un discurso, que implica la relación coherente entre oraciones sucesivas de un texto; el segundo, a la abstracción de las ideas más importantes del texto, y, finalmente, el tercero, al esquema integrador de los distintos tipos de texto, que posibilita la construcción de su macroestructura y determina el orden o coordinación global de sus partes (Van Dijk, 1984).

Diferentes investigadores han estudiado estos niveles de la estructura discursiva para determinar la capacidad narrativa y las habilidades lingüísticas en niños de preescolar y educación primaria (Cain, 2003; Heilmann, Miller, Nockerts, & Dunaway, 2010). Los estudios indican que los niños que son eficientes en el análisis del lenguaje oral, sobre todo en morfosintaxis, tienen una gran probabilidad de ser mejores lectores (García, Luque, & Martín, 1994; Richards & Anderson, 2003). Los niños que tienen un desarrollo normal en el lenguaje cometan pocos errores

semánticos y no presentan errores morfológicos (Serra & Bosch, 1993). En cuanto a la superestructura, la investigación realizada por Borzone (2005) encuentra que los niños desde los 5 años están en la capacidad de producir historias de ficción, en las que recuperan las categorías de la superestructura narrativa y organizan la información en episodios bien constituidos, como en las formas narrativas más complejas. Por su parte, el estudio de Landaeta, Coloma y Pavez (2009) encontró que los niños mayores de 4 años organizan sus narraciones sobre la base de tres categorías formales básicas: inicio, nudo y desenlace.

Las competencias que tengan los docentes en comprensión y producción textual pueden condicionar el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el interés por la lectura de sus estudiantes (Caldera, Escalante, & Terán, 2010). Frente a esto, Treviño et al. (2007) encontraron que los docentes de educación primaria que son lectores frecuentes tienen mayores probabilidades de adoptar prácticas comprensivas que ayuden eficazmente a los estudiantes a formarse como lectores competentes que aquellos que no tienen el hábito de la lectura. De igual manera, investigadores como Applegate y Applegate (2004) han sugerido que la capacidad del docente para fomentar la disposición a la lectura puede estar relacionada con sus puntos de vista personales de alfabetización y sus hábitos lectores personales. Otros investigadores han encontrado que los profesores no suelen leer de forma entusiasta e informan poco o ningún placer por la lectura (Draper, Barksdale-Ladd, & Radencich, 2000); además, argumentan que no leen por placer debido a la falta de tiempo (McKool & Gespass, 2009).

Desde la perspectiva cultural, se asume que el salón de clases es un espacio de negociación de significados entre el docente y sus estudiantes y entre los estudiantes mismos en torno a un objeto de conocimiento (Bruner, 1984; Camacaro, 2008). De acuerdo con Duque y Ovalle (2011), el docente en su papel de mediador puede emplear

diferentes tipos de interacciones para lograr la comprensión textual narrativa, tales como las unidireccionales, bidireccionales y multidireccionales. Los resultados que arrojaron las investigaciones realizadas en Colombia por Duque y Ovalle (2011) y Duque y Correa (2012) muestran en los docentes el predominio de interacciones unidireccionales que buscan la comprensión literal del texto.

Además de las interacciones cognitivas, están las interacciones afectivas que se establecen en el aula de clase (Purcell-Gates citado en Valls, Soler, & Flecha, 2008). El apoyo emocional que brindan los docentes a sus estudiantes puede propiciar un clima positivo donde se establezcan relaciones de confianza entre los estudiantes (Baker, 2006; Pianta, 1999). Este apoyo puede estar presente durante la lectura de un texto en el aula de clase o cuando el docente propone experiencias concretas de lectura conjunta que posibiliten leer, conversar, intercambiar ideas y conocimientos (Hamre & Pianta, 2005; Perry, VandeKamp, Mercer, & Nordby, 2002; Pianta & Stuhlman, 2004). Las interacciones positivas que se establecen entre el docente y el niño predicen los logros de la alfabetización, el desarrollo de habilidades académicas (Mashburn, 2008), competencias lingüísticas (vocabulario receptivo) y la comprensión lectora (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002).

Es claro que, debido a la importancia que tienen la comprensión y producción textuales en los procesos de aprendizaje, diferentes investigaciones se han interesado por estudiar este tema e indagar sobre los posibles factores individuales, académicos y socioculturales relacionados con el desarrollo de estas competencias, aunque usualmente estudian estos factores de manera separada (Paris & Paris, 2003; Van den Broek et al., 2005). Partiendo de lo anterior, la presente investigación buscó caracterizar la comprensión y producción textual narrativa en los niños de primer y segundo grado de educación primaria, así como las dimensiones psicosociales (valor

social de la lectura y el hábito lector en docentes) y contextuales (interacciones cognitivas y afectivas docente-niños), en tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué.

Método

Participantes

Participaron seis grupos de primer y segundo grado de educación primaria de tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué, las cuales fueron seleccionadas por muestreo intencional. Se contó con la participación voluntaria de 6 docentes y 54 estudiantes elegidos aleatoriamente en sus salones de clase. El 42.6% de los estudiantes tenía edades comprendidas entre los 6 y los 7 años de edad; el porcentaje restante, entre 8 y 9 años de edad.

Instrumentos

Para evaluar el desempeño en la comprensión y producción textual narrativa de los estudiantes, se les solicitó que narraran la historia en imágenes del libro *Rana, ¿dónde estás?* (Mayer, 1969). Este se compone de una secuencia de 24 imágenes sin texto, que describe una historia alrededor de tres personajes: el niño, el perro y la rana. La trama de la historia abunda en escenas temporal y causalmente vinculadas, y en situaciones narrativas inesperadas que resultan de los diversos problemas que afectan a los protagonistas (un niño y un perro) durante la búsqueda de la mascota (la rana). El libro, además de las imágenes, se acompaña de un texto aparte que contiene la historia, la cual consiste en un niño y un perro que descubren que la rana se ha marchado del jarro de cristal donde la guardaban en su habitación, por lo que se lanzan a la aventura de encontrarla en el bosque.

Los estudiantes relataron la historia, a medida que se les iba presentando la secuencia de imágenes. Sus narraciones fueron codificadas utilizando el software Language Sampling Protocol (SALT) - Bilingual (Miller & Iglesias,

2008), el cual ofrece un análisis estandarizado de la sintaxis, la morfología, el léxico, el discurso, la fluidez y la velocidad del habla.

Se realizó el diseño de una entrevista estructurada para evaluar el hábito lector y el valor social de la lectura de los docentes, elaborada ad hoc para la presente investigación. Los investigadores del proyecto diseñaron la entrevista apoyándose en la revisión de la literatura sobre las dos categorías de interés (Cerrillo et al., 2002; Peña & Barboza, 2009; Treviño et al., 2007; Yubero & Larrañaga, 2010). Además, se hizo una adaptación de las propiedades lingüísticas conceptuales por medio de la revisión de tres expertos, uno de ellos externo a la investigación. La entrevista se realizó con cada una de las docentes y en ella se evaluó el valor social de la lectura, considerando aspectos como la importancia de la lectura, razones por las que lee y su opinión sobre los aportes que trae la lectura para las personas cuando hacen uso de esta. Para evaluar el hábito lector, se indagó en aspectos como número de libros leídos en el año relacionados con su trabajo y no relacionados, frecuencia de lectura y la lectura como parte de sus actividades de ocio (véase Apéndice A).

Se empleó el análisis de contenido para tipificar la dimensión del valor social de la lectura y el hábito lector de las docentes a partir de una escala nominal. Se hizo uso de la observación natural con su respectiva grabación en video para evaluar las interacciones cognitivas y afectivas en el aula de clase. El componente cognitivo se analizó a partir del software ATLAS.ti, estableciendo previamente tipologías de interacción tales como: unidireccional, bidireccional y multidireccional, las cuales fueron identificados en los fragmentos textuales de los videos.

El componente afectivo se evaluó a través del Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008), un sistema de puntuación y evaluación del aula de clase que mide la calidad de las interacciones que los docentes tienen con los estudiantes. Se compone de

10 dimensiones observables de la calidad del aula, que comprenden tres dominios: Apoyo Emocional, la Organización del Aula y el Apoyo Instructivo, los cuales se califican en una escala Likert de 7 puntos. El primer dominio fue el de interés para esta investigación y se calculó a partir de los promedios del clima positivo, clima negativo, la sensibilidad del maestro y consideración hacia las perspectivas de los alumnos.

Procedimiento

Inicialmente, se estableció contacto con cada colegio y con las docentes para realizar la recolección de los datos, que se hizo en tres momentos. El primero consistió en la lectura del libro *Rana, ¿dónde estás?* (Mayer, 1969) a los nueve estudiantes del grado primero y segundo de primaria seleccionados aleatoriamente en cada una de las instituciones. Los examinadores leyeron la historia presentándole a cada niño las imágenes del libro. Una vez finalizaron la lectura, se les solicitó a los niños que volvieran a contar la historia observando las imágenes del libro. Todas las muestras de lenguaje (narraciones del cuento) fueron grabadas, transcritas, codificadas y analizadas a partir del SALT, haciendo uso de sus convenciones para el análisis del lenguaje (Miller & Chapman, 1984), y de otras convenciones propuestas para el estudio, como la microestructura, macroestructura y superestructura para evaluar la comprensión en el nivel literal e inferencial de acuerdo a la teoría de Van Dijk (1984; véase Apéndice B).

El segundo momento consistió en observar y grabar en video la lectura que realizó cada docente del texto *Rana, ¿dónde estás?* a sus estudiantes en el aula de clase. Se empleó el instrumento CLASS (Pianta et al., 2008) para evaluar las interacciones afectivas entre la docente y sus estudiantes durante la lectura del cuento. Dos investigadores entrenados realizaron la observación tomando nota de las interacciones afectivas y del comportamiento de la docente en cada una de las dimensiones de este instrumento (*clima positivo*, *clima negativo*, *sensibilidad del*

maestro y consideración hacia las perspectivas de los alumnos). La codificación de las dimensiones observadas se realizó en ciclos de 30 min: 20 min de observación y 10 min para calificar cada dimensión del dominio de apoyo emocional utilizando la escala Likert de 7 puntos y para obtener la media general del dominio evaluado. Las interacciones cognitivas se identificaron a partir de la observación de los videos de aula y el análisis de las transcripciones de las conversaciones de los docentes con sus estudiantes durante la lectura del texto. Estas interacciones se clasificaron en tres dimensiones: unidireccionales, bidireccionales y multidireccionales. Se evaluó la frecuencia de estas.

Finalmente, el tercer momento consistió en la aplicación de la entrevista estructurada a cada una de las docentes con el fin de evaluar el valor social de la lectura y el hábito lector. Sus respuestas fueron grabadas en audio. Por otra parte, se realizaron las transcripciones de cada una de las dimensiones. Las interacciones cognitivas se analizaron a partir del software ATLAS. ti; las interacciones afectivas con los promedios obtenidos en cada dimensión del dominio apoyo emocional del CLASS y con el promedio general obtenido en este dominio; la comprensión textual narrativa de los estudiantes a través del SALT, y el valor social de la lectura y el hábito lector de las docentes con el análisis de contenido. Además, se realizó un estudio estadístico con el SPSS versión 19.0 para obtener frecuencias y medias de las dimensiones de estudio.

Para realizar el análisis de las variables de estudio, se determinaron sus niveles de medición en una escala nominal y ordinal, y los criterios de calificación en términos de *bajo* (1), *medio* (2) y *alto* (3), con puntos de cortes que se obtuvieron del valor máximo y mínimo de las respuestas dadas por los estudiantes en cada uno de los indicadores evaluados de la comprensión textual narrativa (macroestructura literal: error en el uso del significado de una palabra, omisión de palabras, múltiples omisiones y errores, omisión de

verbo principal; macroestructura literal: episodio; superestructura literal: secuencia del género narrativo y tiempo de la historia; microestructura inferencial: inferencias referenciales y de antecedente causal, y macroestructura: inferencia temática y de reacciones emocionales).

La calificación total para el nivel literal e inferencial se obtuvo a partir de las frecuencias arrojadas en cada uno de los indicadores de estos dos niveles y del promedio. Este mismo procedimiento se realizó para las variables *tipo de interacciones*, pero los criterios de calificación se establecieron en dos niveles: 0: no se presenta y 1: se presenta. Para el apoyo emocional y el hábito lector se emplearon tres criterios, y para el valor social de la lectura dos: 1: lectura como valor instrumental y 2: lectura como valor instrumental y lúdico (véase Apéndice C).

Resultados

Producción y Comprensión Textual Narrativa de los Estudiantes

En la Tabla 1 aparecen los resultados descriptivos de la producción textual narrativa a nivel literal y en la Tabla 2 los resultados a nivel inferencial. En general, se evidenció que los estudiantes obtuvieron un desempeño medio alto en la comprensión literal del texto narrativo, mientras que en la comprensión inferencial se encontró una pobre elaboración de inferencias, por lo que se obtuvo desempeño bajo.

En la producción textual narrativa a nivel literal, los estudiantes se destacaron en la categoría *microestructura literal*, en la cual obtuvieron un desempeño alto, en relación con las otras categorías, que alcanzaron puntuaciones referidas a un mediano desempeño. Al analizar los indicadores de cada uno de los componentes de la estructura narrativa, se encontró que en las categorías *semántica* y *morfosintaxis* hay un desempeño medio alto, pues los estudiantes cometieron entre cero y tres errores. Respecto a *superestructura*, la mayoría de los estudiantes se caracterizaron por describir

Tabla 1*Análisis de la producción textual narrativa a nivel literal*

Colegio	Grado	Microestructura			Macroestructura		Superestructura	
		SM ESP	MFS OM MOE OVP			EP	SGN	TH
1	1. ^{ro}	20	47	6	0	C	C	I
	2. ^{do}	23	17	10	0	C	C	C
2	1. ^{ro}	8	12	2	0	C	C	C
	2. ^{do}	29	9	2	0	C	C	C
3	1. ^{ro}	20	26	4	0	C	C	C
	2. ^{do}	21	17	7	0	C	C	I
Media		2.85	2.83	3.00	3.00	2.28	0.78	0.57

Nota: Las narraciones de los estudiantes se analizaron en torno a la microestructura, macroestructura y superestructura. Para el caso de la microestructura, se evaluó el nivel literal con la categoría semántica (SM), que incluye el error en el uso del significado de una palabra (ESP), y la morfosintaxis (MFS), que abarca las omisiones de palabras (OM), las múltiples omisiones y errores de palabras (MOE) y la omisión del verbo principal (OVP). En la macroestructura se encuentra el episodio (EP) y en la superestructura, la secuencia de género narrativa (SGN) y el tiempo de la historia (TH). Tanto en la macroestructura como en la superestructura no se analiza en términos de frecuencia, sino con indicadores como completo (C) e incompleto (I).

Tabla 2*Análisis de la producción textual narrativa a nivel inferencial*

Colegio	Grado	Microestructura			Macroestructura		
		IR SP	SS	IAC ACP	ICL IT	IRE	
1	1. ^{ro}	21	89	1	0	6	
	2. ^{do}	26	78	0	0	6	
2	1. ^{ro}	27	71	2	0	1	
	2. ^{do}	35	67	4	0	8	
3	1. ^{ro}	13	85	2	0	1	
	2. ^{do}	22	86	0	0	0	
Media		1.17	1.50	1.00	1.00	1.00	

Nota: Las narraciones de los estudiantes se analizaron en torno a la microestructura y macroestructura, dentro de las cuales se evaluó el nivel inferencial a partir del análisis de tres tipos de inferencias. En la microestructura, se analizaron las inferencias referenciales (IR), que incluían las de sustitución pronominal (SP) y las de sustitución sinonímica (SS); y las inferencias antecedente causal (IAC), dentro de la cual se analizó las inferencias antecedente causal puente (ACP). Con respecto a la macroestructura, se evaluaron las inferencias basadas en la coherencia local (ICL), que incluye las inferencias temáticas (IT) y las inferencias de reacciones emocionales de los personajes (IRE). De cada una de ellas se obtuvieron las frecuencias por grado y la media general para cada inferencia.

entre dos y tres episodios completos de la historia, lo que refleja un desempeño medio alto.

En cuanto a la producción textual narrativa a nivel inferencial, en la categoría *microestructura* los estudiantes realizaron en su mayoría inferencias referenciales de sustitución sinonímica y, seguidamente, pero en un menor número, inferencias referenciales de sustitución pronominal;

mientras que en las inferencias de antecedente causal puente, los estudiantes obtuvieron un desempeño bajo. En la categoría *macroestructura*, la producción inferencial por parte de los niños fue escasa en las inferencias de reacciones emocionales de los personajes, mientras que las inferencias temáticas no se encontraron presentes sus las narraciones.

El Valor Social de la Lectura y Hábitos de Lectura en las Docentes

Los resultados de los hábitos de lectura de las docentes se analizaron a partir de subcategorías como: cantidad de libros o textos leídos, frecuencia de lectura y utilización de la lectura en el tiempo de ocio. Se establecieron indicadores de análisis en escala nominal, a partir de los cuales se asignaba un valor de tres a los lectores habituales, de dos a los lectores ocasionales y de uno a los poco habituales. Para analizar el valor social de la lectura, se evaluó la importancia que cada docente le atribuye a esta actividad y se determinaron dos indicadores de análisis en escala nominal: a la lectura como valor instrumental y funcional se le asignó un valor de dos, y a la lectura como valor instrumental se le asignó un valor de uno.

Las docentes de primero de primaria de los colegios 2 y 3 le atribuyeron solamente un valor instrumental a la lectura, mientras que las demás docentes la valoraron como una herramienta de carácter instrumental y lúdico. En cuanto a los hábitos de lectura, se encontró que la docente del colegio 2 de segundo grado es una lectora habitual; por su parte, las docentes de los colegios 2 y 3 de primer grado son lectoras ocasionales, mientras que las docentes del colegio 1 de primer y segundo grado, así como la docente del colegio 3 de segundo grado, son lectoras poco habituales.

Interacciones Cognitivas y Afectivas Docente-Niño Para Lograr la Comprensión Textual Narrativa

En la Tabla 3 se presentan los resultados de las interacciones cognitivas y afectivas entre las docentes y los estudiantes de los tres colegios. Cuatro de las seis docentes emplearon interacciones unidireccionales con sus estudiantes, al recuperar la información explícita del texto. Las docentes tuvieron la palabra la mayor parte del tiempo y las intervenciones de los niños generalmente fueron para dar en gran medida respuestas monosílabicas y explícitas a partir de la información dada

por el texto. Dirigieron la clase la mayor parte del tiempo, ofreciéndose pocas posibilidades para establecer conversaciones dialógicas. Por su parte, dos docentes de segundo grado de primaria de los colegios 1 y 2 establecieron en su mayoría interacciones de tipo bidireccional; es decir, asumieron una comprensión tanto de repetición como de transacción, propiciando el diálogo solo con algunos estudiantes sobre respuestas conocidas y explícitas en el cuento, y algunas de ellas sobre el contenido inferencial. Solo una de ellas (la docente del colegio 2 de segundo grado) tuvo interacciones multidireccionales, dado que estableció un diálogo con gran parte del grupo y trabajó tanto el contenido literal como los significados implícitos de contenido inferencial, al presentarse mayores indicadores de este último.

Respecto a las interacciones afectivas, se encontró que cinco de las seis docentes emplearon en su mayoría interacciones de mediano apoyo emocional, con puntuaciones entre 3 y 4. Este apoyo se caracterizó porque se presentaron relaciones positivas en el aula, en las que en ocasiones las docentes establecieron una estrecha proximidad física y un afecto verbal con algunos de sus estudiantes. Además, se observó en ciertos momentos una comunicación positiva (e.g., retroalimentación positiva, empleo de un tono de voz cálido y respetuoso y contacto visual); no obstante, esto se realizó con una parte del grupo. Adicionalmente, estas docentes fueron conscientes de las necesidades de la mayoría de los estudiantes, pero ignoraron a un pequeño porcentaje. La docente del colegio 3 de primer grado, aunque se encuentra en la categoría de mediano apoyo emocional, fue la única que obtuvo una puntuación de tres y en la dimensión sensibilidad del docente presentó una puntuación baja (2). Por otra parte, la puntuación obtenida por la docente de segundo grado del colegio 2 respondió a un alto apoyo emocional a sus estudiantes (puntuación 6). Este resultado se reflejó en un clima positivo caracterizado por relaciones cálidas, afectuosas y respetuosas con una comunicación positiva.

Tabla 3
Interacciones cognitivas y afectivas docente-estudiantes

Institución	Grado	Interacciones Cognitivas			Interacciones Afectivas		
		UND	BD	MTD	Bajo	Mediano	Alto
Colegio 1	Docente 1. ^{ro}	X				X	
	Docente 2. ^{do}		X			X	
Colegio 2	Docente 1. ^{ro}	X				X	
	Docente 2. ^{do}		X	X			X
Colegio 3	Docente 1. ^{ro}	X				X	
	Docente 2. ^{do}	X				X	

Nota: UND = Unidireccional; BD= Bidireccional; MTD= Multidireccional.

Tabla 4
Dimensiones psicosociales y contextuales en la producción y comprensión textual narrativa de los estudiantes de la docente del grado segundo del colegio 2

Estudiante			Docente			Docente-Estudiante		
Producción textual narrativa			Comprensión Textual Narrativa		Valor social de la lectura	Hábito lector	Interacciones cognitivas	Interacciones afectivas
Micro	Macro	Super	CL	CI				
DA	DMA	DMA	DA	DMB	Valor instrumental y lúdico	Lector Habitual	Bidireccional y Multidireccional	Apoyo emocional alto

Nota: Micro = Microestructura; Macro = Macroestructura; Super = Superestructura; CL = Comprensión literal; CI = Comprensión inferencial; DA = Desempeño alto; DMA = Desempeño medio alto; DMB = Desempeño medio bajo.

Análisis de Caso: Colegio 2 - Docente Segundo Grado

En la Tabla 4 se presenta un análisis integrado de los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones de estudio en la docente de segundo grado de primaria del colegio 2. Ella obtuvo los mejores resultados en las interacciones afectivas y cognitivas, como también en el valor social, el hábito lector y los niveles de desempeño por parte de los estudiantes en la comprensión textual narrativa.

Producción textual narrativa y comprensión literal e inferencial en los estudiantes. En cuanto a la producción textual y la comprensión

literal, los estudiantes tuvieron un desempeño alto. La mayoría de los niños presentaron entre una y tres omisiones de letras o palabras en la oración. De igual modo, dos estudiantes mostraron un error u omisión en una misma oración, mientras que ningún estudiante realizó omisiones del verbo principal. Los niños describieron entre dos y tres episodios completos de la historia, los cuales incluían el suceso iniciador o respuesta interna, los intentos por resolver problemas y las consecuencias o resultados al solucionar el problema presente en la historia. Además hicieron un uso adecuado del tiempo de la historia.

En la comprensión inferencial del texto narrativo, se encontró un número reducido de

inferencias en los estudiantes del grado segundo a cargo de la docente 2 del colegio 2. Sin embargo, fueron quienes tuvieron más inferencias, en contraste con los estudiantes de los otros colegios. Las inferencias que más se les facilitaron a los niños fueron las referenciales, particularmente de sustitución sinonímica (ss), seguidas de las de sustitución pronominal (sp). A continuación, se muestran algunos ejemplos que fueron tomados de modo literal de las narraciones realizadas por cada niño.

El perrito siguió ladrando, ladrando e hizo caer el panal de abejas e hizo enojar a todas las avispas [SS: abejas] mientras que el niño estaba gritando en un tronco [SS: árbol] rana ranita.

Y él entonces ahí estaba, el niño escuchó un ruido muy particular, entonces él [sp] le dijo al perro, perrito cállate.

Mientras que las inferencias que menos se presentaron en los estudiantes (puntaje bajo) fueron las de antecedentes causales puente (ACP) y las inferencias sobre reacciones emocionales (REP). Por otra parte, ningún estudiante formuló inferencias temáticas. A continuación se presentan algunos ejemplos:

El niño le dijo al perro que hiciera silencio porque habían escuchado un ruido [ACP].

El niño se corrió un poco, hizo caer al perro y el perro cayó, muy asustado y el niño fue a recogerlo y está lastimado y no lo encontró nada lastimado entonces el perro se puso feliz porque no estaba atascado dentro del jarro [REP].

Valor de la lectura y hábito lector de la docente. La docente valoró la lectura como una actividad instrumental y lúdica. La considera un instrumento de aprendizaje que le permite al lector el acceso y descubrimiento del conocimiento, y la asocia con la actividad intelectual y con el aprendizaje; pero además, la relaciona con el entretenimiento, refiriendo su carácter de ocio agradable. La docente manifestó que leer es

sinónimo de *mundos imaginarios*, de darle un sentido y función social al lenguaje, por lo que la lectura constituye un instrumento que proporciona placer y a la vez enriquece intelectualmente. En relación con los hábitos de lectura, se encontró que la docente es una lectora frecuente, que establece relaciones cercanas con los libros; las lecturas que realiza son tanto para su trabajo como recreativas. Además de libros o literatura, lee revistas de formación y periódicos mensualmente. La lectura hace parte de sus actividades de ocio debido a que la docente le atribuye a esta actividad un valor positivo.

Interacciones cognitivas y afectivas docente-niño alrededor del texto. Se identificaron con mayor frecuencia interacciones de tipo bidireccional (19 interacciones), pero además se establecieron ocho interacciones de tipo multidireccional en las que participaron un mayor número de estudiantes en los actos de habla. Estas interacciones se caracterizan porque la docente asume una comprensión como repetición y como transacción, que implica el planteamiento de interrogantes y observaciones sobre el texto propuesto en la que se pretende buscar el tipo de significados, intenciones y relaciones causales que se identifican en el texto narrativo. Además, se establecen intercambios que reflejan una posición más activa, en una relación cara a cara. El tipo de actos de habla predominante son las preguntas de tipo puntual que implican respuestas amplias y descriptivas en sus estudiantes y están dirigidas a constatar el grado de comprensión. La docente propicia un diálogo participativo y constructivo que involucra a la gran mayoría de las estudiantes, de modo que permite que aprendan de forma activa y significativa; también realiza retroalimentaciones frecuentes. A continuación, se presenta un ejemplo de la conversación literal que tuvo la docente con sus estudiantes durante la lectura del cuento. La docente se identifica con la convención D y los niños con la N. Los números que acompaña a

la convención N corresponden a los diferentes estudiantes que participaron en la conversación y las letras NS se refieren a todos los niños.

D: Ahora sí vamos a empezar a leer el cuento, miramos la imagen, listas bien juiciosas, había un niño a ver vamos a escuchar, había un niño quien tenía un perro y una rana. Él tenía la rana en su cuarto a ver en ¿dónde tenía el niño la rana?

D: El niño y el perro buscaron a la rana fuera de la casa del niño

D: ¿Qué estará haciendo ahí?

NS: Buscándola

N12: Llamando a la ranita

D: Llamando a la ranita ¿cierto? Llamando a la ranita miren y a ¿dónde la fueron a buscar?

NS: En el bosque

N9: Al bosque

D: Fueron a buscarla al bosque, la llamaban y la llamaban, pero ¿qué?

NS: No aparecía

D: Nada que aparecía. Nada que aparecía y llamaban y llamaban y nada que aparecía y entonces el niño se fue a un rinconcito del bosque y empezó a llamarla. ¿En dónde Karen?

N31: En un en un

N6: Debajo de un panal de abejas

D: ¿Hay cuántas Karen Mejía? A ver, respetemos la palabra de la compañera, a ver Karen

N31: En un agujero

D: En un agujero, ¿ustedes qué dicen en un agujero?

N12: En un hoyo

D: Hoyo y agujero son ¿qué?

N38: Sinónimos

Se encontró que la docente ofreció un alto apoyo emocional a sus estudiantes, que se reflejó en un clima favorable, caracterizado por relaciones cálidas y respetuosas, con una comunicación asertiva que incluyó: sonrisas, tono cálido, expresiones de refuerzo y retroalimentación positiva, exclamaciones de entusiasmo, contacto tanto visual como físico, llamarse o referirse por su nombre y prestar atención a la participación,

respetando el turno. La docente respondió a los esfuerzos de las estudiantes y a su participación en actividades y lecciones con comentarios positivos. Además, se mostró sensible y consciente de las necesidades, puesto que respondió de manera comprensiva y efectiva a las inquietudes o comentarios que tuvieron los niños, facilitó la discusión del tema entre ellos, valoró positivamente sus aportes, fomentó la participación y trató de vincular a la mayor parte del grupo en la actividad.

Discusión

El propósito del estudio fue caracterizar la comprensión y producción textual narrativa y las dimensiones psicosociales y contextuales de aula, en estudiantes de primer y segundo grado de educación primaria. De acuerdo con los resultados, se observó que los niños obtuvieron un buen desempeño en la producción textual narrativa y en la comprensión literal, lo cual, según Cain et al. (2001), implica una visión global y coherente acerca de un tema particular. Además, la estructura narrativa se caracterizó por un uso adecuado de la semántica y la morfosintaxis; esto es acorde con lo propuesto por Serra y Bosch (1993), quienes encontraron que los niños con un desarrollo normal en el lenguaje cometían pocos errores semánticos y morfológicos en sus narraciones.

La producción narrativa tiene una estructura adecuada; este resultado es similar a lo encontrado en la investigación realizada por Borzone (2005). Los estudiantes emplearon una estructura narrativa que se caracterizó por una secuencia ordenada de los episodios, que según Jolibert (1997), implica una organización espacial y lógica de los bloques de textos, esquema narrativo y dinámica interna. En general, se evidenció que los estudiantes pueden dar cuenta de la información explícita del texto.

En cuanto a la comprensión inferencial, los estudiantes tuvieron una pobre elaboración. Las inferencias que más se facilitaron fueron las

referenciales; estos resultados son acordes con investigaciones realizadas en Colombia (Duque & Correa, 2012; Duque & Ovalle, 2011; Duque & Vera, 2010), en las cuales se encontraron resultados similares. Las inferencias referenciales por sus mismas características son fáciles de deducir, se consiguen a partir de un modelo mental que se relaciona con el discurso del autor del texto y pasan a formar parte de la representación del mensaje junto con la información explícita (Esquérelos & Fayol, 1997).

Las inferencias antecedente causal puente y de reacciones emocionales de los personajes se presentaron muy poco, y las temáticas estuvieron ausentes. Los investigadores han prestado atención a estas inferencias debido a su centralidad en la comprensión narrativa, pues permiten establecer relaciones entre la información local y la información global del texto (León, 2004; Graesser et al., 1994; Jiménez & Marmolejo, 2007). El no realizar este tipo de inferencias refleja una compresión superficial del texto (Cain et al., 2001; León, 2004). A pesar de que la capacidad de elaborar inferencias está presente en los niños antes de los cinco años, se podría propiciar aún más si quienes median entre el niño y el texto formulán un mayor número de preguntas que posibiliten la elaboración inferencial (Duque & Correa, 2012; González, 2005).

Con respecto a las dimensiones psicosociales, en relación con el valor social de la lectura, cuatro docentes le atribuyeron tanto un valor instrumental como lúdico, mientras que dos le asignaron solamente un valor instrumental. De acuerdo con Yubero y Larrañaga (2010), este último valor aleja al niño de leer como actividad placentera; la lectura se delega al tiempo que se dedica en el colegio y al estudio, pues se convierte en una herramienta que se emplea para cumplir con las actividades académicas. Esto no facilita el desarrollo del hábito lector y de competencias lectoras que lleven al niño a disfrutar de los textos que lee en el aula.

Sobre los hábitos de lectura, se encontró que en general la lectura no hace parte del estilo de vida de las docentes, pues dos de ellas son lectoras ocasionales y tres lectoras poco habituales, mientras que solo una, la docente de segundo grado del colegio 2, es lectora habitual. Según las docentes, les gusta leer, pero lo hacen poco debido a la falta de tiempo, lo cual coincide con la investigación de McKool y Gespass (2009). El docente ejerce una influencia sobre la forma en que los estudiantes llegan a considerar el proceso de la lectura, al desempeñar un papel crítico en las actitudes de los estudiantes hacia esta (Restiffo, 2007). Lectores habituales se relacionan con niveles altos de competencia lingüística que pueden ayudar a la mejora de la competencia lectora (Calderá et al., 2010; Gil, 2011; Restiffo, 2007; Treviño et al., 2007).

El tipo de interacción que más se presentó en el aula de clase fue la unidireccional. Estos resultados son acordes con investigaciones que han mostrado que aun predominan prácticas en las cuales los docentes asumen la lectura como decodificación y la comprensión como repetición (Duque & Ovalle, 2011; Duque & Vera, 2010; González, 2005). En el presente estudio, las docentes en su mayoría realizaron preguntas que aludían al contenido explícito, lo cual ayudó a que los estudiantes tuvieran un buen desempeño en la comprensión literal; no obstante, su desempeño fue bajo en lo inferencial.

En relación con las interacciones afectivas en el aula de clase, se halló que las docentes en su mayoría ofrecieron un mediano apoyo emocional para promover la comprensión lectora. De acuerdo con investigaciones previas, las interacciones afectivas desempeñan un papel importante en la capacidad que tienen los niños para adquirir las habilidades necesarias para tener éxito en la escuela (Hamre & Pianta, 2005; Pianta & Stuhlman, 2004). Además, predicen los logros de la alfabetización, el desarrollo de competencias lingüísticas y habilidades académicas de manera efectiva desde el preescolar hasta

segundo grado de educación primaria (Burchinal et al., 2002; Mashburn, 2008; Perry et al., 2002). Cuando los maestros alientan a los niños a utilizar el lenguaje para desarrollar habilidades de comprensión, estos parecen aprender más y mantener sus logros (Pianta, 1999).

De acuerdo con la revisión de la literatura, el estudio de la producción y comprensión textual narrativa en estudiantes de primaria se ha realizado prevalentemente tomando de manera separada los factores individuales y socioculturales. De allí la necesidad de hacer estudios holísticos al respecto y de continuar indagando sobre las dimensiones individuales, escolares, culturales y sociales, para proponer un modelo explicativo de los factores que intervienen en la comprensión lectora en la educación primaria. Los resultados de esta investigación no permiten la generalización de los datos, debido al tamaño reducido de la muestra. No obstante, los datos descriptivos dejan intuir que el tipo de interacciones que se establecen en el aula y las variables psicosociales de los docentes pueden estar relacionados con el desarrollo de competencias lectoras. En este sentido, es necesario que los docentes acepten el reto de modificar prácticas dentro y fuera del aula para promover la lectura comprensiva.

Referencias

- Applegate, A. & Applegate, M. (2004). The peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554-563.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229. doi:10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhè*, 14(1), 193-209. doi:10.4067/S0718-22282005000100015
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajec-
tories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436. doi:10.1016/S0022-4405(02)00107-3
- Bruner, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. En J. Linaza (Ed.), *En el lenguaje de la educación* (pp. 197-208). Madrid: Alianza.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351. doi:10.1348/026151003322277739
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29, 850-859.
- Camacaro, Z. S. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase un estudio de caso. *Laurus. Revista de Educación*, 14(26), 189-206. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7611491009>
- Caldera, B. R., Escalante, U. D., & Terán, S. M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 88(31), 15-37. Recuperado de www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/arto2.pdf
- Cerrillo, P., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Conlon, E. G., Zimmer, M. J., Creed, P. A., & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11-32. doi:10.1111/j.1467-9817.2006.00290.x
- Díaz, J. M. & De Vega, M. (2003). Modelos de situación e inferencias en la comprensión de textos. En J. A. León (Coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 139-152). Madrid: Pirámide.
- Dorronsoro, L. I. (2006). El plan de lectura en los centros de educación infantil y primaria. Gobierno de Navarra. Recuperado de http://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/documentosdeinteres_files/Blitzam9c.pdf
- Draper, M., Barksdale-Ladd, M. A., & Radencich, M. C. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40, 185-204.

- Duque, C. P. & Correa, M. (2012). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. *Universitas Psychologica*, 11(2), 559-570.
- Duque, C. & Ovalle, A. (2011). La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Avances de la Disciplina*, 5(2), 57-67. Recuperado de <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Psychologia/article/view/118>
- Duque, C. & Vera, A. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 21-35. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/10041/16945>
- Espéret, E. & Fayol, M. (1997). Producción y comprensión del lenguaje escrito. En G. Vergnaud (Coord.), *Aprendizaje y didácticas: ¿qué hay de nuevo?* (pp. 41-60). Buenos Aires: Edicial.
- García, J. A., Luque, J., & Martín, J. (1994). *Aprendizaje, memoria y comprensión de textos*. Madrid: UNED.
- Gil, F. J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación*, 1(14), 117-134. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/14-01-05.pdf>
- González, C. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/15808932.pdf>
- Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., ... Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Heilmann, J., Miller, J., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring sche- me using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 154-166. doi:10.1044/1058-0360(2009/08-0024)
- Jiménez, A. & Marmolejo, F. (2007). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de preescolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(2), 93-138.
- Jolibert, J. (1997). *Aprender a formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Hachette.
- Kendeou, P., Lynch, J. S., Van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., & Kremer, K. E. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33, 91-98. doi:10.1007/s10643-005-0030-6
- Landaeta, M. M., Coloma, C. J., & Pavez, M. M. (2009). Estimulación de narraciones infantiles. *Revista CEFAC*, 11(3), 379-388. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462009000300004&script=sci_arttext
- León, J. A. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología Educativa*, 10(2), 101-116.
- Leppanen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399.
- Madruga, J., Elosúa, M., Gutiérrez, F., Luque, J., & Gárate, M. (1999). Inferencias y comprensión lectora. En M. Cubí (Ed.), *Comprensión lectora y memoria operativa* (pp. 2-53). Barcelona: Paidós.
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language, and literacy skills. *Applied Developmental Science*, 12(3), 113-127. doi:10.1080/10888690802199392
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York, NY: Dial Books.
- Miller, J. F. & Chapman, R. S. (1984). Disorders of communication: Investigating the development of language of mentally retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 88(5), 536-545.
- Miller, J. F. & Iglesias, A. (2008). Systematic analysis of language transcripts, SALT, bilingual (SE Version 2008) [Computer software]. SALT Software, LLC.

- McKool, S. S. & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48, 264-276. doi:10.1080/19388070802443700
- Paris, A. H. & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38, 36-76. doi:10.1598/RRQ.38.1.3
- Peña, J. & Barboza, F. (2009). La formación de hábitos de lectura desde los inicios de la escolaridad. *Entre Lenguas*, 14, 93-109. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29563/5/articulo6.pdf>
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-138. Recuperado de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_comprehension_lectora_perez_zorrilla.pdf
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15. doi:10.1207/S15326985EP3701_2
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., La Paro, K., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pianta, R. & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Restiffo, C. N. (2007). *Las concepciones sobre la lectura que tienen los docentes de EGB3 y Polimodal de escuelas urbanas, rurales y urbano-marginales pertenecientes a la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza*. Recuperado de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Lengua%20%20Didactica%20de%20la%20lengua%20-%20TICs/246%20-%20Arenas%20FEEyE.pdf>
- Richards, J. & Anderson, A. (2003). How do you know? A strategy to help emergent readers make inferences. *Reading Teacher*, 57, 290-293.
- Salmerón, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/15487441.pdf>
- Serra, M. & Bosch, L. (1993). Análisis de los errores de producción en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audioología*, 13(1), 2-13.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México, DF: INNE.
- Yubero, S. & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20.
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Van Dijk, T. A. (1984). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. En S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children reading comprehension and assessment* (pp. 107-130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Apéndice A

Entrevista Estructurada a Docentes de Educación Primaria Sobre Hábitos de Lectura y Valor Social de la Lectura

DATOS DEL DOCENTE:

Fecha de la entrevista: _____ Institución educativa: _____

Nombre del docente: _____ Grado observado: _____

Formación Académica: _____

Años/ Experiencia en docencia: _____

Años/ Experiencia en educación primaria: _____

Estudios de actualización que ha realizado en los últimos dos años:

I. VALOR SOCIAL DE LA LECTURA:
1.1 Importancia de la lectura

- ¿Para usted leer es sinónimo de?
- ¿Qué razones tiene usted para leer?
- ¿Usted cree que la lectura le aporta algo al lector? Justifique su respuesta.

2. HÁBITO LECTOR DEL DOCENTE
2.1 Cantidad de libros leídos

- ¿Cuántos libros ha leído para su trabajo en el transcurso de este año? Mencione los nombres de los libros y una descripción breve. ¿Estos libros son seleccionados por quién y con qué criterio?
- ¿Cuántos libros ha leído que no tienen relación con su trabajo en el transcurso de este año? Mencione los nombres de los libros y una descripción breve.

2.2 Frecuencia de lectura

- ¿Cuántas horas a la semana dedica a leer?

	Menos de 1 hora	De 1 a 3 horas	De 3 a 5 horas	De 5 a 7 horas	De 7 a 10 horas	Más de 10 horas
Libros para la clase	<input type="checkbox"/>					
Libros que lee no relacionados con su trabajo	<input type="checkbox"/>					
Revistas	<input type="checkbox"/>					

	Menos de 1 hora	De 1 a 3 horas	De 3 a 5 horas	De 5 a 7 horas	De 7 a 10 horas	Más de 10 horas
Periódicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Folletos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Utilización del tiempo de ocio

- ¿Cuántas horas a la semana dedica a las siguientes actividades?

	Menos de 1 hora	De 1 a 3 horas	De 3 a 5 horas	De 5 a 7 horas	De 7 a 10 horas	Más de 10 horas
Ver televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchar música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viajar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salir con amigos y amigas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Navegar por internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Practicar algún deporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salir de compras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir a cine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Teniendo en cuenta la actividad a la que más tiempo le dedica, justifique la razón de esto.

Apéndice B

Categorización Para el Análisis de la Comprensión Textual Narrativa en los Estudiantes

Microestructura

Alude a la comprensión directa de la información explícita en el texto, de tal forma que el sujeto dé cuenta de la información /ocia/ o seccionada del texto global. En otras palabras, se refiere a la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y coherencia entre ellas.

Análisis literal

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Ejemplo
Estructura superficial: se refiere a la representación de las palabras y la sintaxis del texto explícito; es decir, cómo algo es expresado en el texto. (e.g., aspectos gramaticales, estilo y formas retóricas).	Semántica (SM)	Error en el uso del significado de una palabra (ESP)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El perro ladraba a unas ovejas [ESP: abejas] en su panal.</i> • <i>Y después se partió la pila [ESP: panal] de las abejas.</i>
	Morfosintaxis (MFS)	Múltiples omisiones y errores (MOE)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Perro cayó de la ventana [MOE].</i> • <i>Niño llamó a rana por una ventana [MOE].</i> • <i>Una ardilla del hueco y la nariz del niño [MOE].</i>
		Omisiones (OM, para el ejemplo se usa*)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Una noche cuando el niño estaba durmiendo *la*rana se escapó del jarrón.</i> • <i>Por la mañana el niño y el perro vieron que *el*jarrón estaba vacío.</i> • <i>El *panal de abejas se cayó y *las*abejas salieron volando.</i> • <i>Un *búho salió del hueco y lanzó al niño al suelo.</i> • <i>El niño estaba [OVP: llamando] a la rana por la ventana.</i>
Omisión del verbo principal (OVP)			

Análisis inferencial

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Ejemplo
Inferencias basadas en la coherencia local del texto.	Inferencias referenciales (IF): son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se consiguen cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto.	Sustitución pronominal (SP): consiste en reemplazar una palabra o un sintagma por formas gramaticales que tienen la función de sustitutos o pueden funcionar como tales. Sustitución sinónímica: (SS): se basa en la sustitución de un término por un sinónimo o una palabra con significado similar.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El niño y el perro buscaron a la rana dentro de la casa. Ellos [SP] también la [SP] buscaron en el bosque.</i> • <i>La rana se escapó, ella [SP] se salió por la ventana abierta.</i>
	Inferencia basada en antecedentes causales (IAC): aquellas que hacen que los enunciados textuales sean coherentes a nivel local.	Antecedente causal puente (ACP): identifica las conexiones causales entre lo que se lee y lo que se leyó anteriormente en el mismo texto.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El niño vio un hueco inmenso [SS: grande] en un árbol y quería ver si su rana se escondía allí.</i> • <i>El niño y el perro se acercaron con cuidado y miraron detrás de un tronco [SS: árbol].</i> • <i>El niño tenía la rana en su habitación [SS: cuarto] en un jarrón grande.</i> • <i>El panal de abejas se cayó y las abejas salieron volando porque el perro estaba molestando a las abejas [ACP].</i> • <i>El niño se cayó al precipicio porque el venado paró [ACP].</i>

Macroestructura

Alude a una representación abstracta de la estructura global del significado del texto, es decir a su comprensión global. Son resúmenes de un texto a diferentes niveles de generalización.

Análisis literal

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Ejemplo
Estructura del texto narrativo y análisis lógico semiótico: los textos narrativos tienen unas categorías organizadoras que se combinan de una forma y dan lugar a las gramáticas de las narraciones que se articulan en el texto, su tema y la jerarquía de sus ideas. Estas estructuras se constituyen de un estado inicial, un programa de manipulación, uno de sanción y un estado final. Esta organización da cuenta de los diferentes estados, acciones y transformaciones de los personajes de la historia a lo largo del recorrido narrativo.	Episodio (EP): generalización por secciones del texto	Inicio (Momento 1) Completo (C) Incompleto (I) Nudo (Momento 2 y 3) Completo (C) Incompleto (I) Desenlace (Momento 4) Completo (C) Incompleto (I)	<ul style="list-style-type: none"> <i>Había un niño quien tenía un perro y una rana. Él tenía la rana en su cuarto en un jarro grande. Una noche cuando el niño y su perro estaban durmiendo, la rana se escapó del jarro. La rana se salió por una ventana abierta. Cuando el niño y el perro se despertaron la siguiente mañana, vieron que el jarro estaba vacío.</i> <i>El niño y el perro buscaron a la rana en todas partes de la casa. Luego salieron a buscarla en el bosque.</i> <i>Allí encontraron a la rana del niño. Había con él una rana mamá también. Ellos tenían algunas ranas bebés y una de ellas saltó hacia el niño. La ranita quería mucho al niño y quería ser su nueva mascota. El niño y el perro estaban felices de tener una nueva rana y llevarla a casa. Cuando se iban, el niño dijo adiós a la que fue su rana y también a su familia.</i>

Análisis inferencial

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Ejemplo
Modelo de situación: se refiere al nivel más profundo de comprensión. Es la representación mental de la situación real o ficticia a la que alude el texto y en el que se incluyen todas aquellas inferencias que el lector construye mientras lee.	Inferencia basada en coherencia global (ICL)	Inferencia temática (IT): son las inferencias que permiten la organización de agrupaciones locales de información dentro de otras de alto orden. Por ejemplo, una moraleja, un punto principal o un tema del texto. Inferencia sobre las reacciones emocionales de los personajes (IRE): son aquellas inferencias que permiten la adscripción de emociones experimentadas por el agente, y por el lector, en respuesta a una acción, suceso o estado.	<ul style="list-style-type: none"> <i>El niño y el perro buscaron a la rana juntos porque ellos eran buenos amigos [IT].</i> <i>El perro le ayudó al niño a buscar a la rana porque era un buen perro [IT].</i> <i>El niño insistió en buscar a la rana por todas partes hasta que por fin la encontró [IT].</i> <i>El niño se sintió muy triste cuando vio que la rana no estaba dentro de la casa [IRE].</i> <i>El niño y el perro estaban felices cuando encontraron a la rana [IRE].</i> <i>El niño se asustó porque había un búho dentro del agujero del árbol [IRE].</i> <i>El niño se preocupó cuando al perro se le quedó la cabeza dentro del jarro [IRE].</i>

Superestructura

Estructuras globales que caracterizan el tipo de texto. No solo permiten reconocer otra estructura más especial y global, sino que a la vez determinan el orden global de las partes del texto. Se considerada como un esquema integrador de los distintos tipos de texto que posibilita la construcción de su macroestructura.

Análisis literal

Categoría	Subcategoría	Ejemplo
Secuencia de género narrativo (SGN)	Completa (C)	Inicio Nudo Desenlace (Corresponde a toda la secuencia narrativa del texto).
Tiempo de la historia (TH)	Incompleta (I)	Inicio Desenlace Inicio Nudo Nudo Desenlace <i>Un día y al día siguiente, en la noche y en la mañana siguiente, dos días.</i>
	Correcto	
	Incorrecto	<i>Tres días, varios días, una noche y en la mañana siguiente y al otro día.</i>

Apéndice C

Criterios Para la Calificación de las Variables de Estudio

Microestructura literal			
Subcategoría	Indicadores	Puntuaciones	Nivel de medición
Error en el uso del significado de una palabra (EWS)	Desempeño bajo Desempeño medio Desempeño alto	1= Desempeño bajo (10-14) (altas omisiones) 2= Desempeño medio (5-9) 3= Desempeño alto (0-4) (ninguna, pocas omisiones)	Ordinal
Omisiones	Desempeño bajo Desempeño medio Desempeño alto	1= Desempeño bajo (10-14) (altas omisiones) 2= Desempeño medio (5-9) 3= Desempeño alto (0-4) (ninguna, pocas omisiones)	Ordinal
Múltiples omisiones y errores	Desempeño bajo Desempeño medio Desempeño alto	1= Desempeño bajo (10-14) (altas omisiones) 2= Desempeño medio (5-9) 3= Desempeño alto (0-4) (ninguna, pocas omisiones)	Ordinal
Omisión del verbo principal	Desempeño bajo Desempeño medio Desempeño alto	1= Desempeño bajo (10-14) (altas omisiones) 2= Desempeño medio (5-9) 3= Desempeño alto (0-4) (ninguna, pocas omisiones)	Ordinal
Macroestructura literal			
Subcategoría	Indicadores	Puntuaciones	Nivel de medición
Episodio	Desempeño bajo Desempeño medio Desempeño alto	1= Desempeño bajo (0 no presenta o 1 cuando tiene solamente un episodio completo) 2= Desempeño medio (3 o 2 episodios completos) 3= Desempeño alto (5 o 4 episodios completos)	Ordinal
Superestructura en lo literal			
Subcategoría	Indicadores	Puntuaciones	Nivel de medición
Secuencia de género narrativo (SGN)	Incompleto Completo	0= Incompleto 1= Completo	Nominal
Tiempo de la historia (TH)	Incorrecto Correcto	0= Incorrecto 1= Correcto	Nominal
Se crea esta variable a partir de SGN y TH. Análisis literal superestructura	Desempeño bajo Desempeño medio Desempeño alto	1= Desempeño bajo (no tienen ninguno) 2= Desempeño medio (incompleto) 3= Desempeño alto (SGN y THC completo)	Nominal
Microestructura inferencial			
Subcategoría	Indicadores	Puntuaciones	Nivel de medición
Sustitución pronominal	Desempeño bajo Desempeño medio Desempeño alto	1= desempeño bajo (0-4) (pocas inferencias o ninguna) 2= desempeño medio (5-9) 3= desempeño alto (10-14) (en relación al grupo)	Ordinal
Sustitución sinonímica	Desempeño bajo Desempeño medio Desempeño alto	1= desempeño bajo (0-8) 2= desempeño medio (9-17) 3= desempeño alto (18-25)	Ordinal
Antecedente causal puente	Desempeño bajo Desempeño medio Desempeño alto	1= desempeño bajo (0-2) 2= desempeño medio (3-5) 3= desempeño alto (6-8)	Ordinal

Macroestructura inferencial			
Subcategoría	Indicadores	Puntuaciones	Nivel de medición
Inferencia temática	Desempeño bajo	1= desempeño bajo (0-2)	Ordinal
	Desempeño medio	2= desempeño medio (3-5)	
	Desempeño alto	3= desempeño alto (6-8)	
Inferencia reacciones emocionales personajes	Desempeño bajo	1= desempeño bajo (0-2)	Ordinal
	Desempeño medio	2= desempeño medio (3-5)	
	Desempeño alto	3= desempeño alto (6-8)	
Tipos de interacciones que emplean las docentes en el aula			
Subcategoría	Indicadores	Puntuaciones	Nivel de medición
Tipo de interacción unidireccional	No se presenta	0: No se presenta	Nominal
	Se presenta	1: Se presenta	
Tipo de interacción bidireccional	No se presenta	0: No se presenta	Nominal
	Se presenta	1: Se presenta	
Tipo de interacción multidireccional	No se presenta	0: No se presenta	Nominal
	Se presenta	1: Se presenta	
Tipo de interacciones que más emplea la docente	Unidireccional	1: Unidireccional	Nominal
	Bidireccional	2: Bidireccional	
	Multidireccional	3: Multidireccional	
Apoyo emocional	Bajo apoyo emocional	1= Bajo apoyo emocional (1-2)	Puntuación del CLASS
	Mediano apoyo emocional	2= Mediano apoyo emocional (3, 4, 5)	
	Alto apoyo emocional	3= Alto apoyo emocional (6-7)	
Variables de la docente			
Subcategoría	Indicadores	Puntuaciones	Nivel de medición
Valor social de la lectura	Lectura como valor instrumental	1= Lectura como valor instrumental 2= Lectura como valor instrumental y lúdico	Nominal
	Lectura como valor instrumental y lúdico		
Hábito lector	Lectores poco habituales	1= Lectores poco habituales	Nominal
	Lectores ocasionales	2= Lectores ocasionales	
	Lectores habituales.	3= Lectores habituales	