



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Las habilidades de comprensión lectora en textos narrativos en niños y niñas de 7 y 8 años de una escuela primaria, privada de la ciudad de Buenos Aires.

Estudiante: Cetti, Mara Verónica

Legajo: 32423

Director/es: Rau, Fátima

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía

2024

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

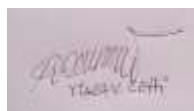
El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación.

Lugar y fecha: 11 de noviembre del 2024

Firma y aclaración del autor:



Índice

Título:.....	5
Resumen.....	5
Introducción.....	7
Delimitación del objeto de estudio.....	8
Planteo del problema.....	8
Pregunta problema.....	9
Objetivos.....	9
Objetivo general.....	9
Objetivos específicos.....	10
Hipótesis.....	10
Fundamentación.....	10
Estado de arte.....	12
Marco teórico.....	18
Leer y Comprender, un acercamiento a la comprensión lectora.....	18
Niveles de representación en la comprensión lectora.....	20
Habilidades, conocimientos, procesos cognitivos en la comprensión lectora.....	21
Conocimientos previos en la comprensión lectora.....	21
Conocimiento de Vocabulario.....	22
Inferencias en la comprensión lectora.....	23
Tipos de inferencias.....	23
Comprensión de la estructura del texto.....	25
Memoria operativa.....	25
La importancia de la metacognición en la comprensión de textos.....	26
Tipología textual.....	26
Texto narrativo.....	26
Características de los textos narrativos.....	27
Organización causal en los textos narrativos.....	28
Comprensión lectora en textos narrativos en primer ciclo.....	30
Aportes desde la psicopedagogía.....	32
Algunas estrategias de comprensión lectora para el aula.....	34
Método.....	36
Diseño de investigación.....	36

Participantes	36
Instrumentos de recolección de datos	36
Procedimiento	36
Resultados	38
Aportes y contribución de la investigación	52
Líneas de investigación futuras	53
Propuestas de intervención	53
Referencias	57
Anexo.....	61

Título: Las habilidades de comprensión lectora en textos narrativos en niños y niñas de 7 y 8 años de una escuela primaria, privada de la ciudad de Buenos Aires.

Resumen

El presente trabajo busca describir los procesos que están implicados en la comprensión lectora de textos narrativos en niños y niñas de 7 y 8 años en una escuela privada de la ciudad de Buenos Aires. Para realizar esta investigación, se utilizó una metodología basada en un diseño no probabilístico de investigación-acción, con un enfoque cualitativo descriptivo. Se utilizó como técnica de recolección de datos entrevistas individuales a 19 participantes en el ámbito escolar en una escuela privada de la ciudad de Buenos Aires en el año 2023. En dichas entrevistas, las preguntas referían a diferentes habilidades que se hacían presentes en la comprensión lectora del texto narrativo "Era un pez que no era pez". Los resultados mostraron que la mayoría de los niños y niñas que han participado del presente trabajo lograron recordar y recuperar información explícita, específicamente en preguntas que implicaban memoria de trabajo. Esto evidencia habilidades básicas de reconocimiento y recuerdo textual. Sin embargo, se observó cierta dificultad en preguntas que requerían un nivel más profundo de comprensión, es decir, donde se requiere de la realización de inferencias, el uso de conocimientos previos y vocabulario específico, esto pudo afectar la capacidad de conectar conceptos más complejos y organizar eventos temporales. Se concluye asimismo desde la psicopedagogía abordar el tema de comprensión lectora conociendo los procesos intermedios que subyacen a la habilidad para así pensar intervenciones ajustadas a las necesidades específicas de los niños y niñas de entre 7 y 8 años en el ámbito escolar.

Palabras clave: comprensión lectora, texto narrativo, habilidades lectoras.

Abstract

This paper seeks to describe the processes that are involved in the reading comprehension of narrative texts in children aged 7 and 8 years in a private school in the city of Buenos Aires. To carry out this research, a methodology based on a non-probabilistic action research design was used, with a descriptive qualitative approach. Individual interviews with 19 participants in the school environment in a private school in the city of Buenos Aires in 2023 were used as a data collection technique. In these interviews, the questions referred to different skills that were present in the reading comprehension of the narrative text "It was a fish that was not a fish". The results showed that most of the children who participated in this study were able to remember and retrieve explicit information, specifically in questions that involved working memory. This shows basic skills of recognition and textual recall. However, some difficulty was observed in questions that required a deeper level of understanding, that is, where inferences are required, the use of previous knowledge and specific vocabulary, this could affect the ability to connect more complex concepts and organize temporal events. It is also concluded from psychopedagogy to address the issue of reading comprehension knowing the intermediate processes that underlie the ability in order to think of interventions adjusted to the specific needs of children between 7 and 8 years old in the school environment.

Keywords: reading comprehension, narrative text, reading skills.

Introducción

La investigación realizada describe la relación entre las habilidades de comprensión lectora y los textos narrativos en niños y niñas de 7 y 8 años de una escuela primaria, privada de la ciudad de Buenos Aires. Intenta ser una descripción de las habilidades de comprensión lectora en esta población y su relación con una tipología textual específica.

Para el planteo del problema de investigación se tuvo en cuenta el modelo de Construcción-Integración Van Dijk y Kintsch (1983, cómo se citó en Cuetos, 2010) y se describió la habilidad de comprensión lectora y sus procesos cognitivos implicados. Tanto el vocabulario, inferencias, el conocimiento previo como la meta-cognición y la memoria operativa fueron variables que permitieron describir el modo de comprensión de los niños y las niñas de 7 y 8 años de una escuela primaria privada en la ciudad de Buenos Aires.

Se realizó un recorrido a partir de los niveles de representación, estos son, nivel superficial, nivel de base del texto y el modelo de situación. Para nuestro trabajo se consideró la base de texto, el cual se conoce que se presenta en proposiciones de manera limitada, preservando su significado, pero ya no con idénticas palabras y la misma sintaxis. Cada nivel de representación presenta distintos niveles de profundidad, para los cuales se requiere de la integración entre el vocabulario, los conocimientos previos del sujeto y las inferencias que realiza. El nivel de base de texto requiere de inferencias de coherencia local, entre ellas, inferencias puente, inferencias anafóricas e inferencias de causa-efecto.

Además, se tuvo en cuenta el texto narrativo como tipología textual, pudiendo clasificarlo así, según su intención comunicativa. En este caso, el texto narrativo presenta una intención de narrar o contar una historia real o ficticia de alguna época en especial, y cuenta con un tipo de estructura específica, clásica, que se evidencia en la de inicio, nudo y desenlace.

Asimismo, nuestro país participa desde el año 2000 en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Pruebas PISA por su sigla en inglés). En el año 2018 se tomó a la Lectura como dominio principal, y el resultado obtenido en este área indicó que los jóvenes

han podido realizar las tareas más sencillas frente a los textos brindados, esto demostró la urgencia que se impone en el área de lectura y la comprensión entre los estudiantes de nuestro país. Por tanto, se requiere de una atención prioritaria a la enseñanza de estrategias que permitan mejorar la comprensión lectora y como consecuencia un mejor nivel de adaptación a la vida social, económica y cultural, de ahí la trascendencia del presente estudio.

Delimitación del objeto de estudio

El presente trabajo de investigación cualitativa tiene como objetivo describir las habilidades que implican la comprensión lectora de un texto narrativo en niños y niñas de 7 y 8 años. Se reunieron 12 niños y 7 niñas y se realizaron entrevistas individuales.

Planteo del problema

Para poder plantear el problema de investigación fue necesario realizar un recorrido sobre las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión lectora de textos narrativos. La comprensión lectora se define como un proceso de integración activa en la que intervienen múltiples factores. Cada vez que un lector se expone a esta tarea de comprender, construye una representación mental global del contenido del texto. Para ello pone en juego habilidades como el conocimiento de vocabulario, el reconocimiento y la evocación de conocimiento previo, la realización de inferencias, la comprensión de la estructura del texto y automonitoreo de sus procesos.

En relación a ello, numerosos autores, como Cantú (2017), Abusamra et al., (2011) y García Madruga et al., (2006), entre otros describen estos procesos de manera detallada, haciendo hincapié en el carácter constructivo e integrativo, es decir, en un proceso simultáneo y no paralelo que se da entre todos los procesos implicados, siendo de suma importancia contar con una buena decodificación para poder dedicar todos los recursos necesarios a la tarea de comprender un texto leído.

En los antecedentes García-García (2018) y Montoya Valencia (2018) ponen el acento en el proceso comprensivo y la relación con el desempeño escolar, mostrando la importancia

del desarrollo de habilidades específicas que impacta de manera directa en los resultados pedagógicos de los niños en la escuela y la importancia de poner en juego en las secuencias didácticas de nivel primario. Asimismo, Ramírez-Sierra y Fernández-Reina (2022), desarrollan la importancia de la realización de inferencias en el proceso de comprensión y denotan de manera contundente la necesidad de poner en funcionamiento estos procesos al momento de la lectura comprensiva. Como dice Peña García (2019), contar con objetivos claros y saber para qué se lee promueve una lectura activa y atenta, donde los textos narrativos resultan ser los más propicios para los niños y niñas de edad escolar primaria.

Después de este recorrido que permitió problematizar a la comprensión lectora, el siguiente trabajo se interesa en describir las respuestas dadas por los niños, a partir de preguntas, las cuales requieren, conocimiento de vocabulario, conocimiento previo, realización de inferencias, comprensión de estructura textual y automonitoreo en un texto narrativo (con conexiones de causa-efecto), de niños y niñas de 7 y 8 años de la primaria de una escuela privada de la ciudad de Buenos Aires.

Pregunta problema

¿Qué habilidades se hacen presentes en la comprensión de textos narrativos en niños y niñas de 7 y 8 años pertenecientes a una escuela primaria privada de la ciudad de Buenos Aires?

Objetivos

Objetivo general

Describir y analizar las habilidades de comprensión lectora de textos narrativos en niños y niñas de 7 y 8 años pertenecientes a una escuela primaria privada de la ciudad de Buenos Aires.

Objetivos específicos

Describir las habilidades cognitivas y/o competencias lectoras implicadas en la comprensión de textos narrativos utilizadas por los niños y las niñas de 7 y 8 años pertenecientes a una escuela primaria privada de la ciudad de Buenos Aires.

Visualizar las competencias lectoras adquiridas que aparecen con mayor frecuencia en las respuestas que dieron los niños y las niñas de 7 y 8 años pertenecientes a una escuela primaria privada de la ciudad de Buenos Aires para comprender.

Registrar las regularidades en los errores en las respuestas de los niños y las niñas de 7 y 8 años pertenecientes a una escuela primaria privada de la ciudad de Buenos Aires.

Analizar las respuestas en función de lo que demanda la comprensión lectora en los niños y las niñas de 7 y 8 años pertenecientes a una escuela primaria privada de la ciudad de Buenos Aires para comprender.

Hipótesis

Los niños y las niñas de 7 y 8 años de una escuela primaria privada realizan procesos cognitivos intermedios que le permiten comprender textos narrativos.

Fundamentación

Como se mencionó en el planteo del problema, resulta extensa la denuncia acerca del bajo nivel de comprensión que se ve en la población en general. (García Madruga, 2006). Es por ello que resulta relevante el conocimiento acerca de los procesos cognitivos implicados. La comprensión de textos desafía a que el lector construya un modelo mental que va del contenido literal del texto hacia una integración en conjunto con los conocimientos previos, siendo esta representación el punto de unión entre lector y el texto (Cuetos, 2010).

Para lograr esa representación el sujeto no solo realiza procesos de bajo nivel (identificar letras, reconocer palabras, comprender la relación gramatical y semántica entre ellas, sostener información en la memoria mientras se deriva la estructura de la oración), sino también y de forma interactiva procesos de mayor nivel, por ejemplo: resolver inferencias que

ayudan a integrar o a completar información implícita, almacenar y procesar información en la memoria de trabajo, recuperar conocimientos previos y vocabulario (Cantú, 2017).

El objetivo de nuestro trabajo está dirigido a describir los procesos intermedios que implican la comprensión lectora en niños y niñas de 7 y 8 años, ya que en consonancia con trabajos anteriores (García-García et al., 2018; Fonseca et al., 2019), resulta relevante generar condiciones de enseñanza para el desarrollo de habilidades y competencias que permitan mejorar la comprensión global de textos y como consecuencia la comprensión de situaciones que forman parte de su vida diaria.

Para ello, se realiza una descripción detallada de las habilidades que la implican y luego se aportaron algunas herramientas e intervenciones concretas para lograr la comprensión profunda de los textos en el ámbito escolar, ya que muchos niños y niñas requieren de una enseñanza explícita de habilidades y competencias lectoras para lograr una buena comprensión (Fonseca et al., 2019).

Es decir, en la medida en que los profesionales y los docentes conocen el modo en que comprenden los niños y las niñas de esta edad en esta escuela, será posible pensar estrategias e intervenciones concretas, que resultan relevantes realizar para estimular una buena comprensión lectora y como consecuencia una mejor comprensión del mundo que los rodea, de ahí la relevancia de nuestra investigación.

Estado de arte

Entre los antecedentes más significativos de la presente investigación, se encontraron los siguientes:

Para comenzar, en la ciudad de Cúcuta, Colombia, se desarrolló una investigación a cargo de García-García et al. (2018) cuyo objetivo fue determinar las relaciones existentes entre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y su desempeño académico. Esto se llevó adelante a partir de un estudio cuantitativo, con un diseño no experimental (ex post facto) de tipo correlacional, donde las variables consideradas fueron la comprensión lectora y su rendimiento académico. El estudio se correspondió con una población de 91 estudiantes (65 de la mañana y 26 de la tarde; 47 niños y 44 niñas) del grado noveno de educación básica de la Institución Julio Pérez Ferrero, sin superar los 14 años. La técnica que utilizaron como instrumento para la recolección de información es la “Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLec)”, de (Llorens et al., 2011). Este estudio evidenció una dificultad importante que denota que, aunque los estudiantes decodifican el texto, siguen todavía sin comprender a qué se refieren muchas de las ideas leídas y se les dificulta expresar las afirmaciones leídas en sus propias palabras. En conclusión, este artículo sostiene que la lectura es un acto complejo, integral que va mucho más allá del acto de decodificación y que se amplía en el uso de habilidades cognitivas que permiten leer con varios fines para comprender y utilizar significativamente lo que se lee. La síntesis de la investigación empírica arroja como resultado, que aún falta mucho por hacer en cuanto a la planificación de una intervención didáctica eficiente y un diseño pedagógico orientado hacia el mejoramiento de la comprensión lectora.

En la ciudad Medellín, Colombia, en la Institución educativa La Independencia, se llevó a cabo un estudio bajo la coordinación de Montoya Valencia (2018), con el objetivo principal de considerar algunas estrategias de enseñanza de lectura en primaria. El presente trabajo expone las estrategias de enseñanza de la lectura puestas en juego en la educación primaria,

en el marco de secuencias didácticas destinadas a alumnos de 5to grado, pertenecientes a una población vulnerable. Los resultados que manifestaban los estudiantes en las evaluaciones demostraban una clara deficiencia en las estrategias de comprensión. Por eso, el marco investigativo de este proyecto hizo hincapié en la formación de competencias necesarias previas para una buena comprensión lectora. En la elaboración de la secuencia didáctica, el docente debió poner especial énfasis en desarrollar estrategias de intervención previas que permitieran una mejor apropiación comprensiva de los textos literarios. Por tanto, la secuencia didáctica que se planificó tuvo como objetivo principal mejorar la comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico eligiendo como eje temático, la noción de héroe. El recurso metodológico interesante que presenta el artículo es la ampliación de saberes previos a partir de videos sobre la figura del héroe en contraposición a la figura del villano, y el reconocimiento de la estructura básica de este tipo de textos. Recién después de este trabajo previo, se puede acceder a una buena comprensión lectora de este tipo cuentos.

En Santiago de Chile se llevó adelante un trabajo de investigación a cargo de Cabrera Pommiez, y Caruman Jorquera (2018), donde se propuso como objetivo registrar la comprensión lectora de textos literarios y no literarios para identificar los que presentaban mayor dificultad en la comprensión. A partir de un estudio cuantitativo, no experimental y descriptivo, configurado por una población total de un 1 millón 825 mil 597 egresados de educación secundaria y su muestra fueron los participantes de las cohortes de postulantes (egresados de enseñanza secundaria) que rindieron la PSU-Lenguaje durante el periodo 2005-2012. Se circunscribieron estudiantes de los tres regímenes educacionales que existen en el país: particular pagado, particular subvencionado y municipal. Para ello, se consideró por un lado, la variable *textual*, que se refiere al tipo de texto que se usa para estimular el proceso de comprensión y por otro lado, la variable *comprensión*, que se refiere al entendimiento profundo del contenido del texto, que se evidencia en la elección de opciones frente a estímulos del tipo selección múltiple con la opción de una única respuesta. Los instrumentos de evaluación fueron

unas pruebas oficiales con preguntas tendientes a analizar los tipos de textos y sus correspondientes características y a partir de allí se evaluaban las respuestas correctas. Las conclusiones a las que arribó la investigación fueron que había una adecuada distribución de tipos de textos a lo largo de la escolaridad pero que los que presentaban mayor dificultad de comprensión eran el ensayo y el género teatral. Los que resultaron más sencillos a la hora de evaluar la comprensión fueron los textos narrativos. Esto llevó a la conclusión de que los docentes chilenos estimulaban de manera diferente la comprensión y la caracterización de los distintos tipos de textos, descuidando los argumentativos y los dramáticos.

Por otra parte, en Buenos Aires, Argentina se desarrolló una investigación a cargo de Fonseca et al. (2019) cuyo objetivo fue evaluar la efectividad de un programa de intervención en español, *LEE comprensivamente*, (Gottheil et al., 2011), que está basado en la enseñanza explícita de habilidades cognitivas y lingüísticas que se relacionan de manera causal con la comprensión lectora y así constituirse en una herramienta válida para usar en las aulas, con el fin de mejorarla. La metodología que propone la investigación, fue la enseñanza explícita de habilidades que se relacionan, por un lado, con el procesamiento textual (construcción de inferencia, control metacognitivo y conocimiento de la estructura del texto) y por otro, con el vocabulario. El programa se compuso de 16 sesiones de 80 minutos durante 8 semanas. El estudio configuró una muestra de 127 niños y niñas de 4to grado de escuela primaria (55,9% niñas), de edad media 9 años y 8 meses, que distintos centros ubicados en barrios de nivel socioeconómico medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires. El objetivo es aportar herramientas concretas para lograr la comprensión global y profunda de los textos, alcanzando así un aprendizaje significativo y estable. La conclusión a la que llegó este trabajo, es que la intervención centrada en los ejes más arriba descriptos mejora de manera significativa la comprensión de los niños y las niñas en la escuela, es decir, la mayoría de los niños y las niñas necesitan la enseñanza explícita de habilidades y competencias lectoras para lograr una buena comprensión.

También se desarrolló en México con la coordinación de Peña García (2019), un trabajo de investigación. Los objetivos del trabajo se dirigieron a describir a los alumnos que se encuentran cursando el sexto grado de educación primaria, comparar las estrategias de lectura que utilizan, sus habilidades lectoras, relacionar los momentos, estrategias y modalidades de lectura, y conocer así el factor relevante para el logro de la comprensión lectora. Se trató de una investigación cuantitativa de campo de corte transversal y sincrónico en la que se tomaron una serie de preguntas previamente testeadas para evaluar las estrategias y las habilidades lectoras desplegadas por los alumnos de la escuela primaria. Su muestra fue de 100 alumnos de manera aleatoria. Para ello se consideraron, por un lado, la asociación de ideas a través del cuestionamiento reflexivo del maestro y el intercambio de ideas entre los alumnos, siendo éste el principal factor para el desarrollo y comprensión lectora en el aula en la escuela primaria. Entre los resultados más importantes se destacó la importancia de tener un objetivo claro y específico antes de la lectura, que sirva para hacer anticipaciones y para activar los saberes previos que contextualizarán la situación de lectura y permitirán a los alumnos resumir, inferir, interpretar y sintetizar con más facilidad la información. Otra conclusión importante, fue que los alumnos manifestaron mayor placer y mejor comprensión cuando la lectura modelo fue realizada por el docente con sus respectivas intervenciones.

Otra de las investigaciones realizadas fue en Costa Rica, a cargo de Arreola Saldivar y Coronado Manqueros (2020), cuyo objetivo fue describir el modo en que los profesores preparan sus intervenciones, centrando su atención en las actividades de comprensión lectora, con el objeto de mejorar las competencias y habilidades de comprensión. El tipo de investigación desarrollada fue cualitativa basada en el estudio de casos. La técnica de recolección de datos fue una entrevista semiestructurada, la cual se aplicó a dos docentes que se desempeñan en el nivel primario, superior y posgrado en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Durango. Ambos docentes cuentan con grado de doctor en Ciencias para el Aprendizaje y con una extensa experiencia en el campo de la cognición. Además el análisis de

la información se realizó siguiendo el procedimiento denominado inducción analítica. Entre las conclusiones a las que se arribaron se pudo identificar que aquellos docentes que están mejor capacitados para elaborar y diseñar buenas estrategias de comprensión lectora logran mejor nivel de comprensión en sus alumnos.

Por otra parte, en Perú Zárate Pérez y López Pari (2021), plantean como objetivo explorar las dificultades de estudiantes de 4to grado para generar inferencias causales en la lectura de textos narrativos. A partir de un estudio cuantitativo se utilizó un método para explorar esta dificultad a través de la realización de evaluaciones estándares, donde se evaluó la tasa de aciertos en la capacidad de inferir relaciones causales. En estas pruebas, participaron estudiantes hablantes de español, cuyas edades se encuentran entre los 10 y 11 años. Para el procesamiento de las respuestas del objeto de estudio, no se tuvieron en cuenta a los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe que se ubican en zonas rurales, ni estudiantes con algún tipo de discapacidad. En los resultados obtenidos se evidencian problemas para discriminar información causal en los textos narrativos, generando un fuerte impacto en la comprensión global de los textos. En este tipo de textos, son necesarias las conexiones entre los hechos centrales del relato, tanto en el orden temporal como espacial. La mayor dificultad se centró en reconocer la relación causal cuando los conectores temporales estaban ausentes y requería la tarea, por parte de los lectores, de integrar la información.

Para ir finalizando, en Riohacha, Colombia, Ramírez-Sierra y Fernández-Reina (2022), se proponen identificar el nivel de desarrollo en los diferentes niveles de comprensión lectora, con la finalidad de proponer intervenciones que permitan mejorar la construcción de una representación global de un texto narrativo atendiendo a tres niveles de comprensión: el literal, el inferencial y el crítico. A partir de un estudio cuantitativo con diseño de campo transaccional descriptivo, con una muestra de 37 estudiantes de entre 7 y 8 años. El instrumento de evaluación que se utilizó fue una prueba cuantitativa- descriptiva basada en una escala de estimación. Los resultados arrojaron que los estudiantes tenían un nivel medio de comprensión

aceptable en las preguntas literales mientras que manifestaban un nivel de comprensión bajo en las preguntas inferenciales y críticas. La conclusión a la que arribó el artículo es que los alumnos de 3er grado presentan debilidades de comprensión lectora (inferencial y crítica) que deberían ser atendidas realizándose las intervenciones docentes pertinentes.

En conclusión, el eje que atraviesan todas las investigaciones coincide en que la decodificación no supone una comprensión lectora. Leer no es comprender y por tanto, implica una puesta en marcha de diversas habilidades cognitivas previas a la lectura, durante la lectura y posteriormente a la lectura; sin las cuales, resulta imposible hablar de comprensión lectora.

Marco teórico

Nuestro país participa desde el año 2000 en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Pruebas PISA por su sigla en inglés) https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_en_pisa_2018_informe_de_resultados.pdf, implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En el año 2018 se tomó a la Lectura como dominio principal, y el resultado obtenido en el área de Lectura indica que los jóvenes cuentan con un nivel mínimo de conocimientos para la comprensión esencial de las situaciones cotidianas. Esto evidencia que sólo han podido realizar las tareas más simples frente a los textos ofrecidos, entre ellas, información explícita, contextos familiares y establecimiento de relaciones simples entre información evidente; evidenciando la urgencia que se impone en el área de Lectura y Comprensión entre los estudiantes de nuestro país. Por tanto, se requiere de una atención prioritaria a la enseñanza de estrategias que permitan mejorar la comprensión lectora y como consecuencia un mejor nivel de adaptación a la vida social, económica y cultural, de ahí la trascendencia del presente estudio.

Leer y Comprender, un acercamiento a la comprensión lectora

Según León (2003), comprender un texto implica una actitud activa por parte del lector, es decir, la comprensión supone una interacción entre el texto y el lector a través de procesos cognitivos que le permitan la construcción de una representación mental, y aquí las inferencias ocupan un lugar a destacar.

Para ello, se hace necesario un recorrido mental que va desde el lenguaje al pensamiento, este proceso no puede realizarse de manera inmediata ni directa, sino que implica la puesta en marcha de procesos intermedios de distintos niveles. En este sentido, sigue un recorrido que va desde el patrón de los grafemas, reconocimiento de las palabras, acceso al léxico, análisis sintáctico y hasta el análisis semántico-pragmático, procesos que se dan de manera interactiva. Así es como el reconocimiento de las palabras ocurre no sólo a

partir de la decodificación, sino también, del contexto en que ellas aparecen. Luego el procesamiento sintáctico supone un analizador que pueda formar una estructura gramatical y así no sólo leer una secuencia de palabras sino armar una estructura semántica. Es decir, la comprensión lectora es un proceso complejo que supone, como dijimos recientemente, identificar palabras y significados, surgiendo allí una de las principales diferencias entre leer y comprender.

La lectura en este caso, es una habilidad básica necesaria para identificar lo escrito que se recibe del contexto, mientras que la comprensión es la capacidad de desplegar una serie de habilidades conexas vinculadas con la oralidad, la escritura, la motivación, el disfrute, y el desarrollo del pensamiento crítico.

Cuando comprendemos un texto, utilizamos el mismo sistema cognitivo que usamos cuando evaluamos y accionamos sobre una situación social compleja, no lingüística. El modo en que lo hacemos es a partir de representaciones mentales que subyacen a la comprensión y que según Barlett (1932, como se citó en García Madruga et al., 2006) lo que un sujeto recuerda de lo leído se relaciona con lo que comprendió y esto a su vez con sus conocimientos previos y sus conocimientos del mundo. Además, las estrategias utilizadas según los fines y propósitos del lector implican un control metacognitivo de toda la actividad lectora, presume la optimización de sus recursos.

Existe un modelo propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983, cómo se citó en Cuetos, 2010) que supone dos momentos, uno de construcción (coherencia referencial y realización de inferencias) y otro de integración, es decir, la incorporación de la información del contexto (conocimiento previo). Además, se requiere de una comprensión global, la cual se logra a partir de ciertas reglas (macrorreglas) que permiten reducir y organizar la información que el texto ofrece. Asimismo, la organización textual (títulos, frases temáticas, marcadores retóricos y resúmenes), facilita la utilización de dichas reglas.

Así García Madruga et al., (2006), describe cuatro características de la comprensión lectora. Primero, la representación mental que el sujeto construye es el resultado de la integración entre el texto y sus conocimientos previos. Segundo, el lector intenta alcanzar una interpretación sólida de lo leído de la manera más inmediata posible. Se lo conoce como el “principio de inmediatez” Carpenter y Just, (1987, cómo se citó en García Madruga, 2006) es decir, cuando el lector recibe información intenta interpretar cada palabra tan pronto como es posible e integrar con lo que ya ha procesado. En tercer lugar, este proceso llega a automatizarse en la medida en que se realiza con frecuencia y por último todos estos procesos compiten por los recursos limitados de la memoria operativa. Es decir, a partir de la entrada de la información ya sea leída o escuchada, de los conocimientos que el lector tenga del tema, del contexto y además sus propios intereses y objetivos, se activan las estrategias necesarias. Siendo el proceso monitoreado y contrastado con la información que va sucediendo, así el sujeto se asegura el éxito de la tarea.

Niveles de representación en la comprensión lectora

Parfraseando a García Madruga et al., (2006), la comprensión consiste en la construcción de distintos niveles de representación del discurso, los cuales suponen diferentes niveles de profundidad, siendo esto resultado de la relación que se establece entre la información que el texto provee, los conocimientos previos del lector y la capacidad de realizar inferencias.

Por otro lado, Van Dijk y Kintsch (1983, cómo se citó en Cuetos, 2010) describen tres niveles de representación: nivel superficial, nivel de base del texto y el modelo de situación. La representación superficial del texto supone la conservación exacta de las palabras y de la sintaxis, en este nivel el lector recuerda sólo el código superficial recientemente leído. En el segundo nivel, la base del texto se presenta en proposiciones de manera acotada, preservando su significado, pero ya no las mismas palabras y la misma sintaxis. En este nivel algunos tipos de inferencias resultan necesarias para establecer la coherencia local. Por último, el nivel de

modelo de situación se refiere al mundo de que trata el texto, sus personajes, acciones, metas y sucesos que se construyen estableciendo inferencias entre la información explícita que provee el texto y los conocimientos previos del lector. Como dice León (2003) ambos niveles se interrelacionan, este procesamiento no resulta ser tan mecánico ni lineal ya que el lector cuenta con conocimiento previo y este es el punto de partida que promueve la realización de inferencias, esto provoca un resultado final único.

El presente trabajo se centra en el nivel de base de texto, el cual implica la realización de inferencias necesarias para la construcción de una representación mental del contenido del texto. Esta representación resulta de la elaboración de proposiciones a partir de las palabras y frases leídas, las mismas no siempre coinciden con la cantidad de frases, pero sí conserva su contenido semántico (Cuetos, 2010).

En síntesis, de acuerdo con lo dicho hasta aquí, la comprensión resulta de la elaboración de diferentes niveles de representación del texto, los cuales se caracterizan por presentar diferentes niveles de profundidad, para los cuales se requiere de la integración entre los conocimientos previos del sujeto y las inferencias que realiza.

Habilidades, conocimientos, procesos cognitivos en la comprensión lectora

Conocimientos previos en la comprensión lectora

Algunos estudios han dado el puntapié inicial a las teorías que ponen de relieve la importancia de la organización según esquemas de conocimientos (conocimientos previos), es decir, la vinculación de cada lectura con un conocimiento sobre algún tema. Resulta necesario la relación entre lo que se está leyendo con tópicos ya trabajados en otra situación de lectura o de intercambio oral. Conocer situaciones conocidas que se organizan de manera temporal, como, por ejemplo, ir a un cine, implica una suma de acciones que se suceden (elegir una película, comprar la entrada), personajes (acomodador) y objetos (entrada, película). A través de los tópicos el lector construye expectativas y resuelve dificultades referenciales a través de inferencias. Del mismo modo, parafraseando a Cantú et al., (2017) el que lee emplea un

conjunto de estrategias que le ayudan en el proceso de construcción del significado; en principio, el lector debe contar con un conocimiento previo, interpretado como un conjunto de aprendizajes formados previamente; el cual lo guiarán en la construcción de otros recientes.

Los conocimientos previos hacen referencia a aquellos conceptos, ideas y relaciones respecto a lo que el que lee conoce sobre el sistema de lengua, el sistema de escritura y del contexto en general, es decir, tiene la habilidad de entender y formar oraciones y reconocer aquellas gramaticalmente correctas, aquellas incoherentes, diferentes o con más de una interpretación; además, tiene un conocimiento peculiar sobre distintos aspectos del lugar en el que se desenvuelve, ya que por lo general en su mayoría, los textos tratan sobre temas determinados. Por lo tanto, entre mayor sea el conocimiento previo del lector, su entendimiento será mejor. Otra estrategia, es la poder anticipar, es decir, la habilidad de activar los conocimientos previos y colocarlos al servicio de la lectura para formar el significado de lo escrito, si el sujeto no logra anticipar o apenas puede hacerlo, la lectura se vuelve más compleja. Marín (2004), señala que la anticipación está formada por todos los supuestos que el lector crea acerca de lo que trata el texto antes de comenzar la lectura; es una investigación donde trabajan los conocimientos generales con los que cuenta el sujeto y es por ello, por las hipótesis, que el lector activa sus esquemas mentales y determinar si el texto lo convoca o no.

Conocimiento de Vocabulario

Leiman, Injoque-Ricle y Barreyro (2017) plantearon en su trabajo de investigación que, el vocabulario resulta ser relevante sobre la comprensión lectora. Esto resulta consistente con estudios previos, por ejemplo, Cain y Oakhill (2014) sostienen que el conocimiento de vocabulario se presenta como significativo para construir el modelo mental del texto, ya que entender el significado de las palabras permite hacer conexiones entre las diferentes partes del texto y relacionar lo leído con el conocimiento previo.

Además, Sénéchal (2006, cómo se citó en Abusamra, Chimenti y Tiscornia, 2021), sostienen que la amplitud del vocabulario del niño resulta un predictor significativo de la

comprensión lectora e impacta de manera directa y a largo plazo en tercer y cuarto grado, es decir, la amplitud de vocabulario da lugar a representaciones de significado dúctiles, confiables y fácilmente recuperables.

Inferencias en la comprensión lectora

Como se describió más arriba, para la construcción de una base de texto se requiere de la realización de inferencias, las cuales permiten establecer puentes entre lo ya leído y el conocimiento previo del lector. Así el lector va construyendo una representación mental, sustituyendo, agregando, integrando u omitiendo información. Poder realizar inferencias permite explicitar ideas, desvelar lo que está oculto y/o rellenar huecos. Éstas resultan fundamentales ya que son indispensables para comprender información que no se encuentra dicha (León, 2003). Este proceso implica además los conocimientos previos que dispone el lector, los cuales se requieren para poder integrar la información.

Tipos de inferencias

Según León (2003), las inferencias ocupan un lugar primordial, ya que son las que rellenan los lugares vacíos y/o lo no dicho. Con ellas se establece coherencia local o global para poder construir una representación mental. Existen múltiples taxonomías para clasificar los tipos de inferencias, las cuales suelen estar respaldada por una teoría o hipótesis, las dos más representativas son: la hipótesis minimalista y la teoría construccionista.

La hipótesis minimalista de McKoon y Ratcliff (1986,1992, 1995, 1998 citada en León 2003) supone un mínimo de inferencias durante la lectura. Además propone que las inferencias que se realizan de manera automática establecen relación entre partes de información que se encuentra de manera consecutiva o muy cercana en el texto y también que la información que se requiere para realizar inferencias se encuentra disponible en la memoria de trabajo, estos supuestos son denominados según esta hipótesis, supuesto de coherencia local y supuesto de rápida disponibilidad; como consecuencia estos autores hacen una diferenciación entre inferencias automáticas e inferencias estratégicas. Las primeras se realizan durante la lectura

sin una estrategia dirigida y tienen como función establecer relación local entre las proposiciones disponibles. Su distancia no es mayor a una o dos frases y relaciona muy rápidamente la información con que cuenta el lector y la ofrecida por el texto. Las segundas se realizan durante la recuperación del significado de lo ya leído. Este tipo de inferencias, estratégicas, precisan más tiempo e implican un mayor control metacognitivo. Están relacionadas con la construcción del modelo situacional, y están más allá de la conexión local pura de lo leído. La construcción de este nivel de comprensión se realiza a través de inferencias estratégicas, donde se integra lo expresado en el texto y los conocimientos previos del lector.

Por otro lado, la teoría construccionista que plantean Graesser et al., (1994, como se citó en León, 2003) defiende la idea de que el lector no solo construye significado a partir de la información explícita, sino que elabora la información implícita, siendo el sistema cognitivo un generador activo de información, el cual realiza un esfuerzo por su elaboración durante la lectura. En esta teoría resulta relevante la meta del lector, la coherencia local y global y la explicación que el sujeto le da a lo que va leyendo. Es decir, desde esta teoría pareciera ser que las inferencias que se realizan de manera online, no sólo son las que establecen coherencia local, sino también las inferencias que se relacionan con las metas de los personajes, dando motivo a las acciones, además de las inferencias temáticas globales, las cuales resumen el significado del mensaje e integran los argumentos más importantes del texto y las que permiten construir la reacción emocional de los personajes.

Además se tienen en cuenta las inferencias que se realizan luego de haber leído, llamadas inferencias elaborativas o estratégicas (off line). Entre ellas, las inferencias explicativas como las consecuentes causales, éstas explican la razón de una acción; las pragmáticas, las instrumentales y predictivas, todas ellas no son necesarias para establecer una coherencia global del texto.

Comprensión de la estructura del texto

Esta habilidad implica la capacidad de organizar de manera coherente la información que el texto provee, es decir, se establece una comprensión global e interconectada considerando algunas ideas como las más importantes y otras como ideas secundarias. Alvarado y Kaufman (2001) sostienen que esta construcción supone un proceso de síntesis y abstracción y para ello se aplican macrorreglas, omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. Este proceso de construcción de estructura está constituido por el reconocimiento de los personajes, los lugares, el tiempo en que sucede la historia, los conflictos, la secuencia de las acciones y la información nueva. El niño o la niña deberán descubrir la secuencia de los hechos que resulta más importante y la trama del relato. Esta secuencia ordena el texto según el tiempo en que suceden y el lugar e identifica lo relevante.

Memoria operativa

Tanto para el aprendizaje, como para el razonamiento y la comprensión, la memoria operativa juega un papel crucial. Actualmente se piensa como una capacidad para mantener y manipular la información en estas tareas; sus recursos, procesamiento y almacenamiento son limitados, de carácter estructural, es decir, determinados por factores biológicos y aumenta según el niño va madurando. Así mismo, permite mantener información de manera activa, de manera consciente. Según Wechsler (2011), es un componente primordial del razonamiento fluido y de procesos cognitivos superiores. La memoria operativa, según este autor, incluye la atención, la concentración, el razonamiento y la metacognición.

La memoria operativa podría ser un factor que determine una diferencia individual (García Madruga et al., 2006). La eficacia que el sujeto disponga de sus habilidades cognitivas, le permitirá liberar recursos de la memoria operativa y así destinarlos a habilidades que se requieren para la construcción de un modelo situacional, más específicamente, en la construcción de una representación global de un texto.

Sabiendo que la lectura es un proceso secuencial, el sujeto debe ajustarse permanentemente a las necesidades que el texto le implique y para ello debe utilizar de manera eficaz sus recursos limitados de procesamiento y almacenamiento.

En este sentido, una vez que el lector logra la automatización de los procesos superficiales todos sus recursos cognitivos están puestos en función de su comprensión. En síntesis, la capacidad de realizar inferencias, contar con el conocimiento previo, conocer vocabulario y regular de manera consciente y activa los recursos le permiten al sujeto la construcción de significado. En ese momento, el lector pasa de una lectura pasiva, centrada en estrategias relacionadas con la coherencia local, a una lectura activa y autorregulada.

La importancia de la metacognición en la comprensión de textos.

Comprender un texto implica también una autoevaluación, es decir, resulta necesario activar recursos cognitivos que le permitan al sujeto dirigirse hacia sus propósitos y ser al mismo tiempo regulados. Conocer los procesos mentales que se utilizan para la comprensión, controlar y regular la actividad cognitiva se conoce como metacognición. La capacidad del sujeto de supervisar su lectura y como consecuencia su comprensión, supone por un lado, la capacidad de decidir si comprendió o no, y por el otro, poner en funcionamiento habilidades cognitivas que le permitan corregir aquellas dificultades y así regular su proceso según sus metas y objetivos (García Madruga et al., 2006). Esta habilidad le permite decidir cada vez qué estrategias utilizar, cuál es la más adecuada en cada momento, activar y desactivar los conocimientos que se requieren y que no. Todo esto dependerá del nivel de desarrollo del sujeto, del tipo de texto, de sus conocimientos sobre el tema y de sus propios objetivos y metas (García Madruga et al., 2006).

Tipología textual

Texto narrativo

La tipología textual nos permite clasificar los tipos de texto según su intención comunicativa. Un texto narrativo tiene la intención de narrar o contar una historia real o ficticia

de alguna época en especial y cuenta con un tipo de estructura específica. Además, posee unos elementos ortográficos y gramaticales a tener en cuenta en la producción del texto.

Se conoce que en este tipo de texto la estructura clásica que se muestra es la de inicio, nudo y desenlace. Asimismo Garrido Domínguez (1996), en su libro *Teoría de la literatura y literatura comparada*, define el texto narrativo como la narración de acciones, el hecho de contar una historia. El autor toma aportes de Aristóteles y relaciona este tipo de texto con el género dramático, ya que ambos tipos de texto comparten la misma estructura profunda (contar hechos), diferenciándose únicamente en el tipo de manifestación concreta.

Características de los textos narrativos

Siguiendo a Abusamra et al., (2011), decimos que en los textos narrativos los hechos que se presentan son acontecimientos ejercidos o sufridos por los personajes de la historia. Tanto las acciones como los acontecimientos implican una transformación y una modificación de las circunstancias. Luego estos hechos se rodean de situaciones o descripciones que hacen al contexto de la historia. Cuando un niño identifica los hechos del relato, debe reconocer esas acciones nucleares dentro de contextos que las ubican en lugares y en tiempos determinados. Esos lugares son la parte de descripción del relato, es decir, los momentos en que la historia hace una pausa para enmarcar los sucesos principales.

Cuando el niño logra identificar los núcleos centrales puede establecer un esqueleto del relato cronológico y causal que le permitirá comprenderlo a partir de la identificación de la estructura de su trama narrativa. Entre otros elementos, encontramos las descripciones y los hechos. Las descripciones dentro de un texto narrativo son pausas del relato, momentos en los que se paran las acciones para describir personajes o lugares. En tanto, los hechos que se presentan en los cuentos están vinculados con acciones concretas físicas que realizan los personajes o bien con acciones psicológicas internas. Las acciones físicas son las que permiten avanzar la historia (Abusamra et al., 2011).

Por otra parte, Kaufman y Rodriguez (1993) plantean las características esenciales del cuento como texto narrativo breve. En primer lugar, se trata de un relato en prosa de hechos ficticios que consta de tres momentos perfectamente diferenciados. Comienza presentándose un estado de equilibrio inicial, continúa con la intervención de una fuerza que implica la aparición de un conflicto que da lugar a una serie de episodios y se cierra con la resolución de ese conflicto que permite llegar al estado final de equilibrio. En su caracterización, la autora expresa que todo cuento tiene acciones centrales o núcleos narrativos que establecen entre sí una relación causal. Entre estas acciones aparecen elementos secundarios o de relleno que sirven para generar suspenso y detener el relato. Además, para acompañar esos hechos centrales, se ponen en escena personajes ubicados en un lugar y tiempo determinados, con características específicas que sirven para permitir el avance de la historia y darle sentido.

Comprender un texto narrativo es lograr una representación simbólica global del mismo (Cantú et al., 2007). El niño a lo largo de su escolaridad, desarrolla habilidades cognitivas que lo llevan a ir complejizando su comprensión desde el nivel de la palabra en un comienzo, luego pasando por el sintagma u oración hasta llegar finalmente a la comprensión general del texto, lo que implica el reconocimiento de un hilo conductor temático y estructural organizado a modo de secuencia narrativa de orden cronológico. Llegar a la construcción de una representación mental simbólica, secuencial, causal y cronológica, es un proceso muy largo que abarca toda la escolaridad (Abusamra et al., 2011).

Organización causal en los textos narrativos

La característica fundamental de los textos narrativos es que presentan hechos que se encuentran vinculados entre sí de manera causal. Esto significa que estos hechos (que pueden ser reales o ficticios) son acontecimientos que guardan entre sí una relación temporal y espacial determinada, además se presentan en secuencias, es decir en una serie organizada de hechos principales llamados núcleos narrativos y hechos secundarios que se van

relacionando entre sí en tres momentos claves que hacen a la estructura del texto narrativo (Abusamra et al., 2011).

En un primer momento llamado introducción, se presentan los personajes y el lugar donde ocurre la historia. Los hechos que se presentan, son acontecimientos ejercidos o sufridos por los personajes y además tanto las acciones como los acontecimientos implican una transformación, una modificación de las circunstancias. Además, suelen aparecer pequeños diálogos entre los personajes que los niños identifican como marcas gráficas a partir de las cuales se plantean situaciones que ellos luego transcriben transformando la trama conversacional en una trama narrativa que les permite narrar la historia leída (Kaufman y Rodriguez, 1993). Luego, un segundo momento llamado conflicto, se produce cuando los hechos llegan a un momento culmine en el que los personajes principales se enfrentan como antagonistas y se plantea un problema a resolver. El conflicto es necesario para que el relato avance hacia la resolución, y ahí es donde ubicamos el tercer momento llamado desenlace, es cuando ese problema logra resolverse a partir de lo que los personajes hacen en la historia (Kaufman y Rodriguez, 1993).

Siguiendo a Kaufman y Rodriguez (1993), los tiempos verbales juegan un lugar significativo en la construcción e interpretación, en estos textos se utilizan por un lado el pretérito imperfecto para las descripciones, las cuales presentan la acción en proceso: “Rosario miraba, tenía, le gustaba...”, y por otro lado se usa el pretérito perfecto simple para que el relato avance, siendo acciones que empiezan y concluyen en el pasado: “entró, miró, cerró...”.

Según Kaufman y Rodriguez (1993), si los núcleos narrativos no están en este tiempo verbal no se los puede ordenar temporalmente, ya que, por ejemplo, “le gustaban las mariposas” es algo que puede ocurrir antes, durante o después del relato. En cambio, “entró al bosque”, es una acción concreta que a su vez va a ocasionar otra acción posterior.

También resultan significativos en este tipo de textos los conectores temporales, siendo útiles para anticipar los momentos narrativos y anunciar la presentación de las rupturas del

tiempo en las que van a ocurrir las acciones fundamentales del relato. Estas marcas del relato o conectores temporales son señalizaciones que el niño, como lector competente, debe aprender a identificar en el proceso de su comprensión lectora. Entre ellos “Érase una vez”, “Había una vez”, marcan la introducción; “De repente”, “De pronto”, se utilizan para presentar el conflicto y “Finalmente”, “Al final”, “Más tarde”, presentan el desenlace, que es cuando ese problema logra resolverse a partir de lo que los personajes hacen en la historia (Kaufman y Rodriguez, 1993).

Se podría decir que el nivel más competente de comprensión lectora, es el que logra identificar los tiempos verbales que juegan un lugar muy importante en la construcción e interpretación de los cuentos.

Comprensión lectora en textos narrativos en primer ciclo

Este tipo de texto se corresponde de manera significativa con la vida cotidiana, ya que el conocimiento de las acciones, metas, obstáculos y emociones de las personas está vinculados a nuestra percepción social y como consecuencia permite una mejor adaptación al medio (León, 2003). Resulta relevante destacar, según García Madruga et al., (2006) que todas las personas tenemos una teoría de la mente que nos permite comprender los estados mentales de los otros, a través de relatos narrativos. Así, el procesamiento cognitivo que realizamos para la comprensión, parte del relato que hacemos de nuestro conocimiento del mundo y de la interacción con los seres humanos. De esta manera, se entiende que una de las primeras tramas que utilizamos en el lenguaje es la narrativa, que se corresponde con el relato biográfico y anecdótico. Por eso, en la escuela primaria uno de los primeros tipos de textos que se trabaja para estimular la comprensión lectora es el texto narrativo y dentro de este texto, se trabajan las inferencias.

Tanto lingüistas como psicólogos han atendido de manera especial a las narraciones en contraste al texto expositivo, ya que este tipo de texto presenta una estructura en la que siempre hay personajes y acciones. Estas acciones se organizan a partir de una secuencia y

ocurren en escenarios típicos dando lugar a una serie de acontecimientos. Es así como las experiencias cotidianas, los obstáculos que se presenten y las reacciones emocionales de los personajes están íntimamente ligadas a este tipo de discurso. Todos estos elementos resultan universales en relación a las interacciones humanas y por ello a los niños les resulta de un conocimiento básico y familiar (García Madruga et al., 2006).

En el primer ciclo se estimula el reconocimiento del sentido de las oraciones en un orden secuencial, logrando la comprensión de la superficie literal o explícita del texto. A esto llamamos comprensión de la superficie textual.

Las Progresiones de prácticas del lenguaje (2018), propone trabajar en los 3 niveles de la comprensión.

En el primer nivel de comprensión de la superficie textual del texto se refiere a todas aquellas preguntas de comprensión lectora que apuntan a que el lector busque la información que se encuentra a nivel de la superficie del texto y que puede responderlas realizando lo que las progresiones llaman “un barrido textual”. Este nivel de comprensión lectora no requiere de otro esfuerzo cognitivo que no sea el de buscar la información explicitada en el texto.

En el segundo nivel de comprensión de las inferencias del texto requiere de un lector más competente, este nivel comienza a estimularse especialmente en 3er grado cuando ya se logró el proceso de alfabetización. Para poder responder a preguntas de inferencias los niños tienen que poder construir una representación mental del texto que les permita completar la información faltante con ideas previas que complementan la información explícita que le sirven para aportar información pertinente, pero que no está explicitada. Las respuestas adecuadas guardan una coherencia con la estructura narrativa y son plausibles de ser justificadas por el sujeto lector hábil.

Es importante aclarar que el nivel de las inferencias apunta a que los niños sean sujetos activos en la comprensión lectora, completen la información guardando una coherencia textual (Cantú et al., 2017).

Como está explicado en las Progresiones de prácticas del lenguaje (2018) en el sexto nivel de comprensión lectora se requiere de las habilidades cognitivas más complejas, vinculadas a encontrar en el texto todos los signos de correferencia. Aquí apuntamos a todos los procesos de cohesión textual que le dan integración al texto narrativo. Asimismo, según Marín (2004), la cohesión permite construir relaciones entre una proposición y otra, entre una proposición y el contenido global de una secuencia, y el contenido de toda una secuencia con un aspecto exterior al texto. Esta última está relacionada con los conocimientos previos del lector.

Como describe la autora, los procesos de cohesión textual refieren a recursos gramaticales y léxicos que se requieren para la construcción recién detallada. Algunos procesos son: la pronominalización, la sustitución por sinonimia y la elipsis. El proceso de pronominalización implica la sustitución de un objeto o sujeto por un pronombre. No tienen un significado preciso, sino que se modifica según la palabra o el objeto al que haga referencia, por ejemplo, “baja del jinete, cerca del sauce llorón y lo acaricia”.

La sustitución por sinonimia se refiere a la construcción de un sentido equivalente, por ejemplo, “el niño sale de su casa temprano, luego de pasear vuelve a su hogar”.

Por último, la elipsis o proceso de elisión, se refiere a la omisión de algún elemento, por ejemplo, “salió a caminar” (se suprime el sujeto). Esta referencialidad puede producirse hacia adelante como hacia atrás y su objetivo es entrelazar recursos semejantes para que no se repitan palabras.

Aportes desde la psicopedagogía

La educación, como dice Cantú et al., (2017), es un proceso que se desarrolla en el tiempo, que permite la transmisión de saberes y conocimientos a través de contextos diversos, procedimientos organizados y estrategias. Todo ello estimula al sujeto a vincularse con su entorno y así potenciar su desarrollo íntegro. Asimismo, según Filidoro (2009) una conceptualización posible de aprendizaje concuerda con lo ya dicho. Aprender implica un

proceso de construcción y apropiación a partir de la interacción del sujeto con su conocimiento previo en situaciones sociales donde el docente participa como mediador. Además, el sujeto que aprende según esta autora reclama acción, creación y autonomía. En este sentido, se reúne una misma mirada en relación con el sujeto quien construye e integra a partir de sus saberes y en interacción con el objeto de estudio.

Nos gustaría sumar la idea de Schlemenson (2014) acerca del aprendizaje, quien incluye la curiosidad y el deseo por aprender cosas nuevas. Cada sujeto es único y se vincula con la resolución de conflictos de manera singular. Para que esto ocurra, se requiere de la emoción y voluntad de cambio que según la autora debe ir acompañado de placer e indagación a partir de experiencias afectivas significativas previas en la vida del sujeto y con ello acercarse de manera satisfactoria al nuevo conocimiento que luego integrará a sus saberes previos. Se observará de manera concreta en sus producciones y en su conducta.

A partir de estas ideas podemos vincular a la comprensión lectora, como una habilidad significativa en la vida de todo alumno y docente, ya que a partir de la comprensión de textos se puede ampliar el conocimiento, reconstruir su saber y transformar no sólo su ideología sino también su conducta. Esta habilidad influye en todas las áreas del currículo, siendo determinante para su proceso de aprendizaje.

A continuación, se describen brevemente las teorías de aprendizaje desde una mirada constructivista, con el objetivo de ofrecer al docente una serie de estrategias de comprensión lectora, considerando todo lo hasta aquí desarrollado. Según Cantú et al., (2017), el proceso de comprensión resulta un proceso interactivo entre el lector y el texto, siendo el que lee motivado y sustentado por sus conocimientos previos, quien analiza y establece un diálogo interno con el texto, realiza inferencias y construye un significado global del texto.

Según Driver (1986, como se citó en Cantú et al., 2017) y en consonancia con el modelo considerado para nuestro marco teórico de Van Dijk y Kintsch (1983, cómo se citó en Cuetos, 2010) Construcción-Integración, el aprendizaje resulta un proceso activo por parte del

sujeto, quien, adquiere conocimiento y establece relaciones entre ellos, integrando su experiencia previa y la información nueva, las cuales requieren de procesos de percepción y asimilación.

Es así como desde una teoría constructivista, resulta fundamental el conocimiento previo, el que propicia y resulta de andamiaje para los nuevos conocimientos. El docente es quien dirige y guía hacia la construcción de aprendizajes eficaces, a partir de una elaborada planificación, considerando estrategias y programas de intervención que apoyen las dificultades que puedan presentarles a los alumnos. Con más énfasis aún, acordamos en nuestro marco teórico con el enfoque constructivista, ya que propone que cuando el alumno adquiere un nuevo conocimiento, lo elabora sobre la información que ya posee y manipula así los objetos de conocimiento, integrándose a su saber global.

Asimismo, para Vygotsky (1979, cómo se cito en Rosas Díaz y Sebastián, 2008), el ser humano es un ser social, su desarrollo se da en interacción con los demás. Para finalizar, siguiendo a Cantú et al., (2017) la educación debe garantizar el desarrollo del alumno a través de instrumentos, técnicas y estrategias intelectuales que permitan la adquisición del aprendizaje a través de diferentes tipos de actividad.

Algunas estrategias de comprensión lectora para el aula

En una primera instancia, la comprensión lectora requiere de motivación. Para que esto sea posible es necesario que el alumno conozca el propósito de lo que va a hacer, le resulte interesante y además, que sea capaz de hacerlo ya sea con ayuda del maestro, sus compañeros y con los recursos con lo que cuente (Cantú et al., 2017). Asimismo, estos autores sostienen la importancia del trabajo en equipo y la participación de distintas actividades escolares y extraescolares.

Achaerandio (2009, como se citó en Cantú et al., 2017), describe la estrategia de activar conocimientos previos sobre el tema que se leerá. El alumno deberá anticiparse a través de la observación tanto de títulos, subtítulos del texto e índice para predecir el tema, esto lo ayudará

a plantear esquemas de información que se vinculen con su experiencia, como ya hemos extensamente desarrollado más arriba.

Algunas estrategias durante la lectura según estos autores es el modelado. Aquí el docente le muestra al alumno cómo inferir, elaborar algunas hipótesis, confirmarlas, corregirlas si es necesario y construir representaciones. Luego el alumno realizará la actividad con la ayuda del docente y puede también colaborar con otros alumnos. Al final de este proceso el niño o la niña ejecutarán estas tareas de manera independiente. El uso del diccionario, la utilización del contexto y el análisis morfológico de las palabras colaboran con el acceso del significado de palabras no conocidas, esto auxilia a la memoria operativa, siendo esto necesario para alcanzar una comprensión más profunda. Según Pascual y Goikoetxea (2005) y Duarte (2012, como se citó en Cantú et al., 2017), otra estrategia de comprensión lectora es la predicción. El alumno puede suponer tanto algunas ideas que se concatenan, como también el final del texto y luego contrastarlas con lo leído.

Además Pearson y Fielding (1991) y Kim, Vaughn, Wanzek y Wei (2004, como se citó en Cantú et al., 2017), proponen realizar preguntas tanto explícitas como implícitas al texto durante la lectura y realizar inferencias. Una estrategia más serán las analogías, las cuales permiten explicar un concepto a través de comparaciones Betancourt, (2007) y Viveros (2010, cómo se citó en Cantú et al., 2017). También y en relación con las habilidades cognitivas que implican la comprensión lectora, se encuentra el monitoreo, es decir, el control sobre el proceso en sí mismo, la evaluación y la reflexión para que el alumno no dé por sentado su comprensión.

Finalmente, Camacho (2007) y Clavijo, Maldonado y Sanjuanelo (2011, como se citó en Cantú et al., 2017), proponen el resumen como unas estrategias de síntesis y abstracción, facilitando así el recuerdo y evocación de la información.

Método

Diseño de investigación

El diseño que se utilizará será cualitativo no probabilístico, de investigación-acción, ya que como dice (Sampieri et al., 2014), los conceptos no serán ni controlados ni manipulados y los datos no se van a reducir a un valor numérico. Además, los resultados no se generalizarán a poblaciones más amplias, sino que estarán reducidos a la comprensión de un entorno específico. El alcance será descriptivo ya que busca identificar el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de 7 y 8 años de textos narrativos, con el fin, en el caso de ser necesario, orienten un proceso de transformación profesional en relación a las prácticas de la comprensión lectora.

Participantes

La muestra será de participantes voluntarios, no probabilística, estará conformada por 19 participantes, sus edades estarán comprendidas entre 7 y 8 años. Todos los niños se encontrarán escolarizados en una escuela privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el turno matutino. En relación al sexo de los participantes, fueron 12 masculinos y 7 femeninos.

Instrumentos de recolección de datos

Para describir las habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de 7 y 8 años se utilizó un texto narrativo de 299 palabras. Se desarrollaron preguntas abiertas, un ítem de secuenciación y un ítem de renarrar el cuento. La finalidad de los instrumentos es desplegar las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión de textos. Los ejes que fueron evaluados fueron: conocimiento previo, vocabulario, inferencias y temporalidad.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó un contacto con el colegio (Sholem). Se les contó acerca del trabajo de investigación. La institución respondió de manera favorable para llevar adelante las entrevistas. La escuela informó por escrito a las familias. Todos los niños y niñas que

participaron, contaban con el consentimiento correspondiente. Luego, se coordinó con la directora del colegio para llevar adelante los encuentros.

Durante el encuentro, en primer lugar, se les solicitó a los niños y las niñas la lectura del texto “Era un pez que no era pez” (Fabián Sevilla, 2012), luego el administrador leyó las preguntas y los ítems. Se grabaron las sesiones de evaluación con el objetivo de transcribir de manera exacta las respuestas dadas.

El trabajo lo realizó un profesional habilitado con plena aprobación y acuerdo por parte de los adultos responsables. Se contempló el cuidado y la contención necesarios, considerando la posibilidad de interrumpir la sesión de trabajo si el niño o la niña lo solicitaban.

Resultados

Comprender un texto implica una actitud activa por parte del niño, en donde la interacción entre el texto y el alumno se ven implicadas. Poner en marcha procesos que permitan construir un modelo mental coherente, entre ellos, decodificación de palabras, acceso al léxico, análisis sintáctico y análisis semántico-pragmático, son necesarios e indispensables para lograr una comprensión profunda.

Sabemos que el reconocimiento de las palabras ocurre a partir de la decodificación y del contexto en que ellas aparecen y que el procesamiento sintáctico supone analizar una estructura gramatical para que no sea una mera secuencia de palabras sino una estructura semántica y que por tanto, una buena decodificación permitiría sólo una comprensión superficial. Sin embargo, la habilidad de lectura mecánica no alcanza, ni explica, como se ha descrito de manera detallada en nuestro trabajo, una comprensión acabada de lo leído.

Es decir, no todos los niños que logran una buena decodificación alcanzan una buena comprensión lectora, debido a la complejidad que el proceso supone, es por ello, que se requiere de una atención prioritaria a la enseñanza de las estrategias que permitan desarrollar las habilidades implicadas y como consecuencia una comprensión más amplia.

Con el objetivo de describir la comprensión lectora de textos narrativos en niños y niñas de 7 y 8 años pertenecientes a una escuela privada de la ciudad de Buenos Aires, se llevaron adelante entrevistas individuales donde se les presentó a cada niño y a cada niña un texto narrativo llamado “Era un pez que no era pez”¹. A partir de la lectura del texto por parte de cada participante se le hicieron preguntas donde debían poner en marcha procesos cognitivos que permiten la representación de una base de texto, es decir, una representación de ideas y conceptos (García Madruga et al., 2006).

Se ha realizado un análisis teniendo en cuenta los errores presentados y las posibles razones de los mismos según el marco teórico trabajado. En primer lugar, se tuvo en cuenta la

¹ Fabián Sevilla. Manual: Libro de lectura: A ver que ves 2. Editorial Santillana, 2012.

decodificación lectora, y, en segundo lugar, las habilidades cognitivas implicadas: conocimiento previo, vocabulario, memoria operativa, inferencias y temporalización.

En relación a la decodificación lectora, sabemos que aun cuando los niños transitan contextos escolares y logran decodificar y codificar palabras, esto no supone la comprensión de textos de cierta complejidad (Gotheill, B. et al., 2024). En nuestro trabajo todos los niños que han participado han realizado una buena lectura mecánica, sin embargo, esto no implicó una buena comprensión. Este resultado coincide con lo expresado hasta aquí sobre la necesidad de poner en marcha todos los procesos de mayor nivel (no sólo la decodificación) para lograr comprender un texto.

A continuación, se presenta un cuadro donde se muestran las preguntas realizadas y su correspondiente habilidad requerida.

PREGUNTAS	HABILIDADES
¿Por qué Milo dejó ir al pez que había atrapado?	VOCABULARIO/CONOCIMIENTOS PREVIOS / INFERENCIAS
¿Qué tenía que decir Milo cada vez que necesitaba ayuda del pez?	MEMORIA DE TRABAJO
¿Qué solución propuso la hechicera para sanar a la princesa?	VOCABULARIO/CONOCIMIENTO PREVIO/ INFERENCIA
¿Qué recompensa ofreció el rey para quien pudiera ayudar a la princesa enferma?	VOCABULARIO /CONOCIMIENTO PREVIO / INFERENCIA
Ordenar la secuencia de los hechos	TEMPORALIDAD
¿Cómo se curó la princesa?	VOCABULARIO /CONOCIMIENTO PREVIO /

	INFERENCIA
Cuenta el final de esta historia	VOCABULARIO / CONOCIMIENTO PREVIO / INFERENCIA

A partir de las habilidades detectadas para responder correctamente, se realiza a continuación una descripción de cada pregunta y su correspondiente resultado.

La primera pregunta, “¿Por qué Milo dejó ir al pez que había atrapado?” se refiere a que el pez que había atrapado Milo no era un pez, sino un genio. Además el genio entabla un breve diálogo con el protagonista quién le dice que cada vez que necesite pida por él y vendrá en su ayuda. Esa es la razón por la cual lo deja ir. Como se explicitó en el cuadro, una de las habilidades requeridas en esta consigna es la de conocimiento previo, la cual permite enlazar lo leído con lo ya conocido. En este ítem, tener información previa sobre “el genio de la lámpara” permite relacionar la idea de “genio” con la de cumplir deseos y no solamente a la idea de “genio de saber cosas”, en el caso de que el niño o la niña no pudiera referenciar la idea de genio con aquello que conoce previamente, la comprensión se verá afectada. Al mismo tiempo, el niño enlaza su conocimiento con el significado preciso de la palabra. Entonces, ambas habilidades permiten como consecuencia la realización de inferencias.

Esta pregunta presenta dos grupos de respuestas, un grupo minoritario compuesto por 7 entrevistados respondieron de manera incorrecta, el otro grupo mayoritario de 12 entrevistados lo hicieron de manera correcta. Como se observa los niños y las niñas han podido recordar y evocar la información explícita (lo que está dicho en el texto). Algunas respuestas de los niños del segundo grupo que avalan estos resultados fueron las siguientes: un entrevistado mencionó “*porque era un genio*”; un entrevistado diferente “*porque era un genio y le dijo que si lo dejaba ir, lo ayudaría siempre*”. Enunciados del primer grupo de respuestas que avalan los resultados: un entrevistado enunció “*porque era bueno*”; otro niño dijo “*porque el*

pez lo llevo a la ballena” y un tercer niño dijo “porque no le creía mucho”. Los entrevistados que respondieron incorrectamente pudo deberse a la falta de trabajo sobre el conocimiento previo que se tiene sobre un “genio”, por ejemplo, ¿qué es un genio?, ¿qué implica ser un genio?, ¿qué puede hacer un genio?, ¿dónde hay genios, qué cuentos conoces sobre genios?, y como consecuencia la dificultad en reponer información no dicha que supone la realización de inferencias y su comprensión.

La segunda pregunta, ¿Qué tenía que decir Milo cada vez que necesitaba ayuda del pez?, requiere de memoria de trabajo, ya que es necesario responder a una oración que se encuentra explícita en el texto a modo de frase “mágica” para que aparezca el genio cada vez que lo necesitara. En esta oportunidad se evidencia el nivel de superficie de texto, el nivel más sencillo el cual sólo implicar recordar casi con las mismas palabras lo leído. No hay ningún tipo de elaboración, ya que no se refiere a proposiciones sino al recuerdo exacto.

Esta pregunta presentó dos grupos de respuestas, un grupo minoritario compuesto por 4 entrevistados respondieron de manera incorrecta, el otro grupo mayoritario de 15 entrevistados lo hicieron de manera correcta. Se evidencia que los niños han podido recordar y evocar correctamente la información explícita. Algunas respuestas de los niños y niñas del segundo grupo que avalan estos resultados fueron las siguientes: un entrevistado mencionó *“Era un pez que no era pez”*; un entrevistado diferente *“Era un pez que no es pez”*. Enunciados del primer grupo de respuestas que avalan los resultados: un entrevistado dijo *“Era un pez que no me acuerdo”*.

Para responder correctamente la tercera pregunta, ¿Qué solución propuso la hechicera para sanar a la princesa?, se requiere de las tres habilidades ya mencionadas. Por un lado, conocer vocabulario específico que le permita establecer relaciones de conceptos entre palabras y luego lograr realizar inferencias. Para ello, es necesario conocer distintos esquemas que hacen referencia a conceptos generales de situaciones convencionales, esto le permite al niño o a la niña rellenar esos conceptos con los datos que el texto le provee y junto con el

conocimiento previo, responder a la pregunta estímulo de manera correcta. Las inferencias que posibilitan la construcción de una representación mental se corresponden con las de causa y efecto (causa-consecuencia), inferencias puente e inferencias anafóricas (elipsis, pronombres, sinónimos, entre otras) y además algunas inferencias elaborativas, las cuales extienden las ideas del texto y permiten una comprensión más profunda. Por ejemplo, saber que una hechicera puede dar una respuesta para sanar al igual que un doctor y como consecuencia dar una solución al problema.

En esta oportunidad, hubo una sola respuesta incorrecta y 18 correctas. Los entrevistados y las entrevistadas, que respondieron de manera correcta, puede deberse a que la lectura se encuentra avanzada y las inferencias previas impactan en la comprensión de las subsiguientes oraciones, y entendiendo que la construcción de la representación mental se va solapando e integrando. Algunas de las respuestas de este grupo mayoritario que avalan estos resultados fueron las siguientes: un entrevistado mencionó *“Buscar las olas del mar”*; un entrevistado diferente *“Que traiga las olas del mar”*. El único entrevistado que respondió de manera incorrecta, lo hizo de la siguiente manera: *“Si la encontraba el pescador Milo, se iba a casar con la hija”*.

La cuarta pregunta, ¿Qué recompensa ofreció el rey para quien pudiera ayudar a la princesa enferma?, implica la comprensión global, ya que el texto ofrece una complejización de las ideas a las cuales se arriba de manera correcta en la medida que el niño o la niña profundice su nivel de comprensión. Para ello, una vez más se requiere de conocimiento previo, saber que un rey dispone de poder para elegir al futuro marido de su hija y que esa instancia propone al futuro rey; además se requiere de vocabulario, y de las consecuentes inferencias que se desprenden del mismo proceso. En este sentido, los niños y niñas requieren también del conocimiento previo acerca de las costumbres de los reyes y reinas y además el conocimiento de vocabulario específico, en este caso, “sucesor”.

En relación a ella se encontraron dos grupos de respuestas, un grupo minoritario compuesto por 6 entrevistados respondieron de manera incorrecta, el otro grupo mayoritario de 13 entrevistados lo hicieron de manera correcta. Algunas respuestas de los niños y las niñas del segundo grupo que avalan estos resultados fueron las siguientes: un entrevistado mencionó *“Que se casaba con la su hija y también, que sería su sucesor”*; un entrevistados diferente *“Que se iba a casar con su princesa y también, que iba a ser el rey”*. Enunciados del primer grupo de respuesta que avalan los resultados: un entrevistado evocó *“Dijo que le iba a buscar olas del mar”*; otro entrevistado diferente dijo *“No me acuerdo”* y un entrevistado distinto enunció *“Llamar al médico”*.

El ítem 5 se relaciona con la secuencia de los hechos de manera cronológica, es decir con la temporalidad. Si bien la memoria de trabajo puede jugar un papel significativo a la hora de ordenar correctamente la secuencia, resulta clave según el modelo presentado en el marco teórico, poder representarse las ideas que están relacionadas entre sí (personas, objetos o situaciones) y construir así la microestructura del texto. Además, resulta relevante construir una representación del significado global que le dé un sentido estricto al texto y que esté por arriba de este nivel de representación, para ello se debió tener en cuenta la estructura del texto, es decir, establecer una coherencia global de las ideas, donde el niño o la niña debe establecer cuáles son las ideas importantes y cuáles no, reconociendo personajes, tiempo y lugar de las acciones.

En este ítem, presenta dos grupos de respuestas, un grupo minoritario compuesto por 2 entrevistados respondieron de manera correcta, el otro grupo mayoritario compuesto por 17 entrevistados lo hicieron de manera incorrecta. En este ítem los niños y las niñas no han podido recordar y evocar la información explícita. Se evidencia una dificultad significativa al momento de organizar la información y construir una estructura textual, realizando síntesis y abstracción de las ideas. Algunas respuestas del primer grupo que avalan los resultados fueron: un entrevistado mencionó *“nadó hasta el fondo del mar, Milo convocó al genio, ingresó en la boca*

de la ballena, sacó una caracola y volvió nadando a la superficie” y otro entrevistado evocó “nadó hasta el fondo del mar, Milo convocó al genio, ingresó en la boca de la ballena, sacó una caracola y volvió nadando a la superficie”. Algunas respuestas del segundo grupo que avalan los resultados fueron: un entrevistado dijo “Milo convocó al genio, nadó hasta el fondo del mar, ingresó en la boca de la ballena, volvió nadando a la superficie y sacó una caracola”, Otro entrevistado diferente “Nado hasta el fondo del mar, ingresó en la boca de la ballena, sacó la caracola, volvió nadando a la superficie y Milo convocó al genio”.

La sexta pregunta, insiste en la resolución a partir de la construcción mental que implica como venimos diciendo las tres habilidades de la comprensión: conocimiento previo, vocabulario e inferencias. El hecho de poder responder ¿cómo se curó la princesa?, implica conocer el significado de “caracola”, además y de manera significativa, conocer previamente que de una caracola se puede escuchar el sonido de las olas y así realizar las inferencias pertinentes. Por otra parte, en este portador, la secuencia es clara y las frases se encuentran una al lado de la otra, en efecto la distancia entre las frases permite realizar inferencias puente y anafóricas que dan sentido y como consecuencia comprender la relación causal.

Las respuestas de los entrevistados evidencian la relación de causa-efecto que se establece entre un objeto concreto como una caracola que se saca de la boca de una ballena y es ofrecido al rey como cura para la princesa. Esta pregunta presentó dos grupos de respuestas, un grupo minoritario compuesto por 2 entrevistados respondieron de manera incorrecta, el otro grupo mayoritario de 17 entrevistados lo hicieron de manera correcta. Los niños han podido recordar y evocar correctamente la información explícita. Algunas respuestas de los niños y las niñas que avalan estos resultados fueron las siguientes: un entrevistado mencionó *“Con el sonido de las olas”*; otro entrevistados diferente *“Escuchando las olas del mar”* y otro entrevistado distinto *“Se curó con las olas del mar”*. Enunciados del primer grupo de respuestas que avalan los resultados: un entrevistado dijo *“Con el remedio”* y otro entrevistado mencionó *“Saltando creo, emocionado con la caracola”*.

Por último, el séptimo ítem se refiere a renarrar el final de la historia, para ello se requiere de haber podido construir un modelo mental donde las ideas se van relacionando e integrando. También resulta relevante el conocimiento previo referido a textos narrativos donde se conocen los finales de los cuentos maravillosos (los príncipes se casan con las princesas y como consecuencia son reyes). El vocabulario específico, por ejemplo, el significado de “justo”, y además realizar una inferencia de “llevar la corona” como “ser rey”, darle “una mano o una aleta”, implica inferencias que luego permitan expresar el final

En este ítem se obtuvieron dos grupos de respuestas, un grupo minoritario de 7 entrevistados respondieron de manera incorrecta, el otro grupo mayoritario compuesto por 12 lo hicieron de manera correcta. Algunas respuestas de los niños y las niñas del primer grupo que avalan estos resultados fueron las siguientes: un entrevistado mencionó *“Cura la caracola, se despertó, se casa con alguien y vivieron felices”*; otro entrevistado diferente evocó *“No me acuerdo muy bien”* y un entrevistado distinto dijo *“La princesa se despertó y empezó a saltar como si nunca hubiera estado enferma y se casó con alguien, pero no me acuerdo con quién”*. Enunciados del segundo grupo de respuestas que avalan los resultados: un entrevistado mencionó *“Milo se casa con la princesa, es el sucesor del Rey y cuando necesitaba ayuda, decía era un pez que no era pez”* y otro entrevistado distinto dijo *“Milo ayuda a curar a la princesa, se casa con ella, viven felices y si necesitaba ayuda, llamaba al pez, que era un genio”*.

Discusión

Como nos expresa Gotheill, B. et al., 2024, para comprender es necesario leer de manera fluida, pero ello no es condición suficiente para la comprensión lectora profunda. Leer no significa recibir información únicamente, sino la construcción e integración de aquello que se lee y sus conocimientos, transformando inevitablemente al sujeto lector. Esto coincide con los hallazgos del campo, ya que los alumnos que han participado del presente estudio han leído con fluidez, sin embargo, aparecen obstáculos a la hora de responder preguntas que implican algo más que la lectura mecánica. Aquí se infiere que la comprensión requiere otras habilidades que no alcanza solamente con la decodificación, sino con la puesta en marcha de procesos cognitivos como reconocer el conocimiento previo del tema, conocer vocabulario específico y sobre estos dos construir inferencias que permitan integrar las ideas y como consecuencia armar un modelo de situación.

Existe consenso en el mundo académico, acerca de la idea de que la automatización de la lectura permite disponer esfuerzos y recursos al servicio de la comprensión. Es por ello que su automatización dispone a los niños a centrar su atención en el trabajo de una comprensión lingüística de alto nivel. Es decir, el reconocimiento de palabras, de manera automática libera recursos cognitivos y metacognitivos y los dispone al procesamiento semántico.

En relación a la comprensión lectora propiamente dicha, los componentes que subyacen y resultan relevantes se han puesto de manifiesto en cada una de las preguntas realizadas, pudiendo describirlos en el transcurso de nuestro trabajo. Según Dehaene (2014), contamos con un léxico mental, como una caja de las palabras, que a la hora de su reconocimiento fluido y su conocimiento amplio, permite retirar recursos de su decodificación y disponerlos a la comprensión (Barreyro et al., 2023). Otro aspecto que se conoce que favorece su comprensión es el vocabulario. Los niños que poseen mayor léxico mental tienen mejores posibilidades de acceder a una comprensión más amplia y demandante. Esto coincide con los resultados obtenidos en nuestro trabajo, ya que se evidenció mayor cantidad de respuestas

correctas en todas las preguntas que requieren conocimiento de vocabulario. Por ejemplo, la palabra “genio” en la pregunta 1, la palabra “hechicera” en la pregunta 3, la palabra “sucesor” en la pregunta 4, “caracola” en la pregunta 6 y “justo” en el ítem 7. Aquí se infiere que el conocimiento de palabras específicas, resulta significativo al momento de responder correctamente, ya que es uno de los procesos que se necesita para unir con el conocimiento previo, luego la realización de inferencias y como consecuencia, una mejor comprensión.

Todos los procesos cognitivos de alto nivel se realizan de manera paralela, los cuales permiten construir un modelo mental coherente. Es por ello que al mismo tiempo que se conoce el vocabulario se tiene en cuenta los conocimientos previos, es decir, aquello que los niños traen como experiencia acerca de un tema, esto colabora en la comprensión. Esto coincide con los hallazgos del campo, ya que en las preguntas que requieren conocimiento de vocabulario y conocimiento previo, se obtuvieron buenos resultados. Por ejemplo, acerca de “el genio de la lámpara que otorga deseos”, que “una hechicera puede sanar”, que “el rey dispone de poder para elegir al futuro rey, marido de su hija”, que “de una caracola se puede escuchar el sonido de las olas” y conocer el estilo de final de los cuentos maravillosos “se casaron y fueron felices”. Estos procesos se dan en dos direcciones. Una de abajo-arriba, es decir, desde la información que provee el contexto que se liga con los conocimientos previos y además de arriba-abajo, éste comienza desde aquellos conceptos conocidos que se enlazan con los que provee el texto y que se ajustan a los esquemas o guiones propuestos. Aquí se subraya el modo interactivo del proceso, ya que como se ha evidenciado en nuestro trabajo, la correcta respuesta a las preguntas, implica de manera contundente la integración adecuada y coherente entre la información del texto y los conocimientos de los niños y las niñas. Es un proceso de constante búsqueda, activación e integración de información que se encuentra almacenada en la memoria a largo plazo. Aquí se infiere que el mundo que rodea al niño resulta importante al momento de comprender, ya que todo lo que está a su alcance toma significado y suma a su construcción del modelo mental que le demanda la lectura.

Otro elemento a considerar es la realización de inferencias, las cuales, sin ellas, sería imposible comprender (León, 2003). Esta habilidad permite rellenar aquellas lagunas que el autor del texto ha dejado entrever y que es responsabilidad del lector completar. Para comprender un texto es necesario reponer la información que falta a partir de la que el texto provee y el conocimiento con que se cuenta. Así resulta relevante poner de manifiesto qué se sabe del tema, a través de esquemas y/o guiones y revisar el léxico mental (vocabulario) con que cada niño o niña cuenta. Además, resulta importante conectar de manera sucesiva las oraciones, para ello se requiere de inferencias de nivel local, entre ellas las de causa y efecto, es decir, causa y consecuencia para lograr una secuencia de acciones propia del tipo de texto trabajado. La presentación de un comienzo, nudo y desenlace propone justamente el uso de este tipo de inferencias que resultan luego en la microestructura del texto y que permite comprender de manera básica de qué trata. Luego la tarea que llevará adelante el alumno será establecer coherencia global entre las oraciones y para ello las inferencias que requerirá serán del tipo elaborativas, con ellas se acerca a la construcción de la macroestructura donde ya su trabajo resulta ser más activo y consciente. Ambas, la coherencia local y la coherencia global son complementarias y colaboran en la construcción e integración de un modelo mental.

Los hallazgos del campo evidencian que la construcción de inferencias en las preguntas 1, 3, 4, 6 y 7 en donde el niño o la niña contestan correctamente implican, por un lado, la reposición de información ausente, y por el otro, la construcción de inferencias locales, como de causa-consecuencia, puente, anafóricas y globales, las inferencias elaborativas. Así han podido responder a las preguntas: “¿por qué Milo dejó ir al pez que había atrapado?”, “¿qué solución propuso la hechicera para sanar a la princesa?”, “¿qué recompensa ofreció el rey para quien pudiera ayudar a la princesa enferma?”, “¿cómo se curó la princesa?”

Asimismo, en el pedido de re narrar la historia requiere de la reposición de información que implica un diálogo entre lo explícito y lo implícito y la construcción de la estructura textual. Esta estructura se deriva de la utilización de macrorreglas como, omitir información irrelevante,

seleccionar información teniendo en cuenta una clara relación entre las proposiciones; generalizar información dando como resultado una proposición más abarcativa e integrar las ideas en una nueva que ni omite, ni selecciona ni generaliza, sino que ofrece una idea global coherente a partir de todas las demás. Esto coincide con los hallazgos del campo, donde se observa el relato de los niños y las niñas utilizando las macrorreglas para lograr el parafraseo del cuento. Aquí se infiere que la diferencia entre los niños y las niñas que lo han hecho correctamente y los que no lo han podido realizar, podría deberse por un lado a la variable memoria operativa, la cual no ha sido medida en nuestro trabajo, y por el otro, a la construcción de la temporalidad del relato, es decir, a poder hilvanar los hechos relevantes y ordenarlos en el tiempo y espacio, este proceso podría estar en construcción en niños pequeños y aún no establecidos de manera autónoma y eficaz.

Por último, se conoce por estudios previos que para poder comprender es necesario monitorear y autorregular el proceso. Este proceso implica detectar aquello que resulta incoherente o inconsistente durante la lectura. Esta capacidad es indispensable para que la lectura se convierta en una lectura significativa. Esto coincide con los hallazgos del campo, donde se pudo observar que los niños y niñas reconocen si lo leído es totalmente nuevo o pueden relacionarlo con algo previo, también que pueden darse cuenta de que no conocen una palabra o detectan fallas en la coherencia o cohesión, además se observó en algunos niños y niñas preguntas intermedias mientras leían el texto o al momento de responder una pregunta, y la relectura de alguna parte del texto, entre otras cosas. Aquí se infiere que este proceso implica a todos los demás, ya que la comprensión de un texto, es decir, la construcción de un modelo mental, es un acto consciente, activo y con un objetivo claro, que como consecuencia permite el desarrollo de una autonomía creciente.

Todo lo expresado hasta aquí coincide con los hallazgos en el campo, ya que los resultados denotan una buena decodificación de los niños y las niñas en general, pero también se evidencian dificultades en la comprensión. Éstas son las que ponen el ojo en la necesidad

de una atención específica, organizada, secuenciada que estimule todos y cada uno de los procesos involucrados. Aquí se infiere que la comprensión es una tarea compleja, que depende de la puesta en marcha de procesos de bajo nivel, como la decodificación y de alto nivel, como los procesos descritos de manera detallada en todos los párrafos anteriores. Además requiere de la capacidad de monitoreo permanente de manera consciente, de la motivación del lector y de la finalidad de su lectura.

Por otro lado, los resultados obtenidos van en la misma dirección que los datos arrojados por Ramírez-Sierra y Fernández-Reina (2022), acerca de la necesidad de intervenciones docentes pertinentes para atender las dificultades que los niños presentan en el nivel primario acerca de la comprensión lectora de textos narrativos. Asimismo, y de igual manera que Cabrera Pommiez y Caruman Jorquera (2018), los textos narrativos resultan ser los que presentan una estructura narrativa acorde a la edad de los niños evaluados, siendo éstos los que les resultan familiares debido a sus temáticas.

Se conoce que la implementación de estrategias cognitivas permite enfocar la atención y activar recursos que optimicen la comprensión lectora, es por ello que la relevancia de “saber qué estrategias estoy utilizando” es parte del proceso y resulta urgente realizar intervenciones precisas para su enseñanza formal en el ámbito escolar. En nuestro trabajo, dimos una vez más a conocer cada uno de los procesos involucrados en la comprensión. Tener conocimiento de ello impactará en las posibles y futuras intervenciones tanto en el aula como en la clínica psicopedagógica. Observar de manera aguda cuáles pueden estar interfiriendo en cada alumno y alumna, sin dejar librado al azar el desarrollo de cada uno de los procesos de comprensión, podría impactar de manera positiva en su desarrollo.

En síntesis y en palabras de García Madruga et al., (2006), los procesos cognitivos que el niño pone en funcionamiento a la hora de comprender se corresponden con los mismos que utiliza para resolver cualquier problema que se le presente en su vida cotidiana. Es por ello que desde pequeños y a través de una enseñanza oral incidental se puede intervenir en los

precursores de la futura comprensión lectora, dando como resultado la creación de modelos mentales que le permitan comprender el mundo que los rodea.

Para finalizar, esta investigación aporta evidencia acerca de la importancia de la comprensión lectora en niños de nivel primario en relación a su aprendizaje formal e informal. Comprender un texto es mucho más que comprender un cuento, sino es darle la posibilidad al niño de comprender su mundo, de reconocer aquello que le resulta familiar, aquello que no sabe y quiere conocer, es darle la oportunidad de compartir sus conocimientos con otros, es incluirlo socialmente en una trama significativa a partir del lenguaje escrito, el cual provee de experiencias creativas, lúdicas y únicas en un mundo donde tomarse “un tiempo” para reflexionar, argumentar y compartir nos implica como seres humanos, es decir, humaniza.

Aportes y contribución de la investigación

El presente trabajo describe y profundiza las habilidades requeridas para la comprensión lectora. Si bien se las conoce en detalle, debido a su extensa investigación, nuestra contribución se refiere a la descripción de la complejidad que implica la comprensión lectora. Es por ello que se subraya la necesidad de continuar su abordaje pedagógico considerándola como una asignatura relevante. Pensamos que no puede ser tomada como algo que ocurrirá de manera automática, como consecuencia de la exposición del niño o la niña a la escolarización formal, sino que se deberán evaluar los procesos específicos en cada alumno, conocer dónde presenta alguna dificultad o en qué proceso requiere mayor atención, para luego presentar actividades que permitan enseñar de manera explícita cada una de ellas y monitorear el proceso de manera sistemática, detallada y específica. Esta mirada coincide con lo dicho por Ripoll Salceda (2023), quien subraya la idea de que durante la lectura se ponen en marcha una serie de procesos de distinto tipo, los cuales deben ser abordados de manera más general, durante la lectura, y de manera específica, a través de actividades puntuales.

Nuestro trabajo acompaña su línea de trabajo describiendo, una vez más, los procesos implicados para que tanto el docente como la psicopedagoga o psicopedagogo dentro de la institución escolar puedan ofrecer estrategias didácticas teniendo un conocimiento claro y preciso. Es por ello que resulta de gran importancia la actualización tanto docente como psicopedagógica, con el fin de conocer estrategias que promuevan intervenciones ajustadas y que permitan el desarrollo de una mentalidad crítica y una actitud activa. Es por ello que el rol del adulto es condición indispensable para acompañar el proceso y mediar entre los niños y su aprendizaje. Esta mirada tiende a garantizar acciones precisas, donde la singularidad de cada niño y niña estén contempladas y así se desarrollen y se lleven adelante formatos donde todos estén incluidos.

Limitaciones de la investigación

En nuestro trabajo hemos encontrado la limitación en relación a la cantidad de niños y niñas disponibles para la realización de la investigación. Sería recomendable poder realizar una descripción no solo en una escuela privada sino también en una escuela pública o en una escuela rural. Además, nuestro trabajo se enfoca solo en un texto narrativo, sin embargo, a lo largo de la escolaridad, los niños y las niñas no solo trabajan con textos de este tipo sino también con textos expositivos, por ello se sugiere contemplar las habilidades descritas en textos donde los niños deban concentrarse en información nueva y específica, puedan incorporarla a sus esquemas y relacionarla con sus conocimientos previos e ir comprendiendo lo que leen según su propósito. Además, sería propicio poder explorar la relación de la comprensión de textos narrativos con otros procesos cognitivos, por ejemplo, la atención.

Líneas de investigación futuras

En futuras investigaciones será relevante considerar otro tipo de textos, como ser textos descriptivos o expositivos, también textos argumentativos, o poesía, los cuales resultan relevantes al momento del aprendizaje. Tal vez, sería interesante evaluar niños de 4to y 5to grado (texto expositivo) y 6to y 7mo grado (texto argumentativo) para observar y describir cómo se presentan las habilidades planteadas para comprender un texto.

Sería interesante como futuras líneas de investigación, ver la elaboración de las inferencias en la comparación de textos narrativos y expositivos, en el mismo niño o en la misma niña durante un período de tiempo, es decir, ver la diferencia en la elaboración de inferencias en los diferentes tipos de textos durante dos o tres años y observar su evolución.

Propuestas de intervención

Sugerimos a partir de nuestro trabajo incorporar el hábito de la lectura a la vida cotidiana, donde de manera real y en compañía de quien pueda comentar e intercambiar ideas interactúe de forma permanente con los niños y las niñas que estén cursando su escolaridad primaria. De todas maneras, luego de toda nuestra exposición, conocemos que no es sólo la exposición a la lectura lo que impacta en una buena comprensión lectora, sino un trabajo

específico donde se tengan en cuenta todos y cada uno de los procesos extensamente descritos. Será relevante conocer qué nivel de comprensión se espera para cada grupo etario para poder poner el acento en cada uno: superficial o literal, de base de texto o inferencial y modelo de situación o crítico. Según sea el nivel que se trabajará, las estrategias estarán dirigidas a desarrollar las habilidades mencionadas en nuestro trabajo de manera ordenada, específica y de complejidad creciente. Además, conocer este marco de trabajo permitirá a los docentes hacer un uso apropiado de los recursos materiales, entre ellos, y muy significativo, una adecuada elección de los textos educativos. A continuación, detallamos algunas estrategias que pueden acompañar los docentes en el aula y la psicopedagoga o psicopedagogo en el ámbito clínico.

El intercambio oral continuo, recíproco y significativo se propone como un ejercicio cotidiano que permite expandir todos los procesos descritos. Intercambiar comentarios, experiencias en distintos contextos, con diferentes personas, poner en común ideas sobre un tema, estimulará la escucha de pares, considerando otros puntos de vista y permitirá desarrollar el propio.

El modo de preguntar es clave. El docente deberá saber el objetivo, cuál es su dirección, para que al preguntar esté enfocado y pueda identificar información clave. Las preguntas pueden ser cerradas o abiertas. Estas últimas permiten diversos modos de interpretación de la información y le dan paso a la construcción inferencial. Además las preguntas abiertas abren al diálogo, y también permiten la repregunta cuando se expliciten ideas discrepantes. El parafraseo es otra habilidad que invita a desarrollar habilidades de comunicación, de sintaxis y por supuesto de comprensión.

La interpretación de imágenes permite construir significado a través de ellas. En niños pequeños el soporte visual es habitual, esto permite incentivar la descripción explícita y también inferencial. Permite descubrir detalles, imaginar secuencias y elaborar una narrativa que por supuesto puede ser compartida y enriquecida por todos los participantes.

Reconocer información literal les dará la posibilidad a los niños y a las niñas de armar un esqueleto discursivo que luego será enriquecido con sus saberes previos, sus esquemas e inferencias.

Además, sugerimos la visualización, es decir, la capacidad de utilizar la imaginación y como consecuencia acceder al sentido del lenguaje. Crear imágenes mentales, cerrar los ojos y preguntarse por aquello que escuchamos desde otros sentidos como olores, texturas, sonidos, permite conectarlas con aquello que se lee.

El primer procedimiento de enseñanza que sugerimos es el modelado, allí el profesor muestra qué se espera del alumno, hace una demostración de la estrategia que está enseñando y finalmente el modelado se vuelve interactivo, así el niño y la niña de modo alternado discuten y critican las estrategias utilizadas, de esta manera juegan el papel tanto de instructor como de alumno. Luego, un segundo momento, la instrucción directa, el profesor dirige la situación de aprendizaje, dando primero una explicación verbal, luego modela, guía la práctica y finalmente deja que el alumno utilice la estrategia de manera independiente. Resultará importante que el profesor comunique de manera clara lo que espera de los alumnos, que puedan mantener un ritmo de trabajo dinámico y que el ambiente sea cálido y cooperativo. Y por último, un tercer procedimiento es la enseñanza recíproca dada en contextos naturales que tiene como base el concepto de zona de desarrollo próximo, es decir, aquello que el alumno puede hacer solo y con la ayuda de un profesor.

Todas estas intervenciones permiten el aprendizaje activo de los sujetos, es a partir de la lectura, que el niño y la niña acceden al mundo cultural y para ello se requiere de una enseñanza explícita que le permita al lector conocer las características y las dificultades de la comprensión, y como consecuencia que lo implique de manera consciente en su propio proceso de aprendizaje.

Hasta el momento no hemos destacado la importancia de la motivación de los niños y niñas al momento de enfrentarse con un texto. Así se tendrá en cuenta el modo de presentar

una idea, si se presenta con cierta sorpresa, llama más la atención, expresar las ideas de manera viva también es significativo para los niños y niñas y la conexión que puedan encontrar entre el texto y sus propios intereses. Si bien es un tema poco investigado, se sugiere que esté presente en las intervenciones que se realicen de manera específica.

Referencias

- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Benni, R., Cornoldi, C., (2011).
Fundamentos teóricos: las áreas del programa. En Leer para comprender: desarrollo de la comprensión de textos. Paidós.
- Abusamra, V., Chimenti, Á. y Tiscornia, S. (2021). La ciencia de la lectura: Los desafíos de leer y comprender textos. Tilde editora.
- Alvarado, M. y Kaufaman, R. (2001). El lectorón. Dos mil actividades de lectura. Cántaro.
- Arreola Saldivar, E., & Coronado Manqueros, J. M. (2020). El diseño de la instrucción para la comprensión lectora en Educación Primaria: un estudio de caso. *Revista Educación*, 45(1), 227–241. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41326>
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/41326/45345>
- Barreyro, J.P., Fumagalli, J., Álvarez-Drexler, A., Calero, A. y Formoso, J. (2023). El vocabulario y la generación de inferencias en la comprensión de narraciones en niños preescolares. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7 (1), 205-222.
- Cabrera Pommiez M. & Caruman Jorquera, S. (2018). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada Chilena. *Perfiles educativos*. vol. 40. No. 161. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300107&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension?. *L'Année psychologique*, 114(4), 647-662.
- Cantú Cervantes, D., Alejandro Lila, C. L., García Sandoval, J.R., Leal Reyes, R.G., (2017). *Comprensión Lectora, Educación y Lenguaje*. Ganz 1912. Biblioteca Digital.
- Cuetos Vega, F. (2010). *Psicología de la lectura*. WoltersKluwer España, S.A.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo Veintiuno Editores.

- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. 3° Edición. Editorial: Biblos.
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., León, J.A. (2019). *Estrategias para mejorar la Comprensión Lectora: Impacto de un Programa de Intervención en Español*. *Psicología Educativa*, 25, 91-90. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- García M. A., Arévalo M. A. & Hernández C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174.
<https://www.redalyc.org/journal/3222/322258748008/>
- García Madruga, J.A., Elosúa, M. R., Gutierrez, F., Luque, J. L, Gárate, M., (2006).
Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales.
Paidós.
- Garrido Dominguez, A., (1996). *Teoría de la literatura y literatura comparada*. Síntesis.
- Gottheil, B., Buonsanti, L., Abbona, G., Cetti, M. R., Molina, M.A. y Rivarola, J. (2024).
Aventuras hacia la comprensión lectora. Paidós.
- Gottheil, B., Fonsesa, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, D., Bounsanti, L.,
Freire, L., Lasala, E., Mendivelzúa, A., Molina, S., (2012) Programa LEE
COMPENSIVAMENTE. Libro Teórico. Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R. yBaptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc. Graw Hill. 31-32
- Kaufman, A. M. y Rodriguez, E. (1993). *La escuela y los textos*. Aula 21. Santillana.
- Leiman, M., Injoke-Ricle, I., & Barreyro, J. P. (2017). La relación entre la memoria de trabajo y el conocimiento del vocabulario en la comprensión de narraciones en niños de 5 años. *Anuario de Investigaciones*, XXIV, 259-265.
- León, J.A., (2003). *Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito*. En *Conocimiento y Discurso: Claves para inferir y comprender*. Ediciones Pirámide.

- Llorens, A. C., Gil, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Maña, A. & Gilabert, R. (2011). Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC). *Psicothema*, 23(4), 808-817.
- Marín, M., (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. 1º edición. Editorial: Aique.
- Montoya Valencia, M. E., (2018). *Secuencias didácticas para la enseñanza de la lectura. Una reflexión*. *Educere*, 23 (74), 69-76. <https://www.redalyc.org/journal/356/35657597007/>
- Normas APA.PRO.(2022) *Guía resumen del estilo APA*. Séptima edición.
- Peña-García, S. N. (2019). *El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria*. *Panorama*, Vol. 13 Núm. 1 (24). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
<https://revistas.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/1205/1023>
- Progresiones de los Aprendizajes. (2018) *Prácticas del lenguaje*. 1er Ciclo. Kaufman, A.M., Caldani, F., Contribuciones de D´Agostino, M., [et al.] 1era Edición para el profesor. Ministerio de Educación Del Gobierno de La Ciudad de Buenos Aires.
- Ramírez Sierra, C. C., y Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484-503. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala>.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/347593/20808050>
- Ripoll Salceda, J.C. (2023). *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Rosas, R., Sebastián, Ch., (2008). Piaget, J., Vigotski, L., Maturana, H., . *Constructivismo a tres voces*. Aique Grupo Editor.
- Schlemenson, S., (2014). *Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar*. Estación Mandioca. Caminos de tiza.
- Wechsler, D. (2011). *Test de inteligencia para Niños WISC IV: manual técnico y de interpretación*.- 1ª edición. Paidós.

Zárate Pérez, A. & López Pari, C. R. (2021). *Dificultades en la generación de inferencias causales en la lectura de textos narrativos en estudiantes de 4. Grado de educación primaria. Folios*, (54). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345972160002>

Anexo

Texto narrativo utilizado

Una tarde, Milo el pescador atrapó un extraño pez.

El pez, que podía hablar, le dijo:

-Milo, no soy lo que parezco. En realidad, soy un genio. Si me dejas ir, te ayudaré siempre.

Milo lo dejó libre. Y antes de hundirse, el genio le gritó:

-Cuando me necesites, decí: "era un pez que no es pez", y vendré a ayudarte.

Al poco tiempo, la princesa Zoe cayó gravemente enferma.

Los médicos no hallaban un remedio. Pero una hechicera propuso:

-Sanará cuando le traigan las olas del mar.

Apurado, el rey anunció:

-Quien traiga las olas a mi hija y la cure se casará con ella. También será mi sucesor.

Nadie aceptó el desafío.

Entonces, Milo se internó en el mar y dijo:

-Era un pez que no era pez.

Tal como lo había prometido, el genio apareció y le contó:

-Milo, en el fondo duerme una ballena. Adentro están las olas del mar.

El joven nadó hasta el fondo, donde halló la ballena. Como dormía con la boca abierta, logró entrar sin problema. Y en el estómago vio una caracola.

Milo tomó la caracola y salió del interior de la ballena.

Volvió nadando a la superficie y de ahí fue derecho al palacio.

-¡Traigo la cura para la princesa!-anunció Milo.

Apenas ella escucho el sonido de las olas que guardaba la caracola, sonrió.

Abrió sus ojos y se puso a saltar, como si jamás hubiera estado enferma.

El rey cumplió. Milo se casó con Zoe y fueron felices.

Cuando le tocó el turno de llevar la corona, fue un rey justo y querido.

Pero jamás dejó de pescar; por eso, cada vez que necesitaba ayuda, decía:

-Era un pez que no es pez.

Y el genio aparecía para darle una mano, o una aleta con sus problemas.

Fuente: Manual: A ver qué ves 2

Cuento: "Era un pez que no es pez"

Autor: Fabián Sevilla.

Editorial: Santillana

Año: 2012

Preguntas de las entrevistas a los niños y niñas

1. ¿Por qué Milo dejó ir al pez que había atrapado?
2. ¿Qué tenía que decir Milo cada vez que necesitará ayuda del pez?
3. ¿Qué solución propuso la hechicera para sanar a la princesa?
4. ¿Qué recompensa ofreció el rey para quien pudiera ayudar a la princesa enferma?
5. Ordena la secuencia de los hechos que realizó Milo para encontrar las olas del mar:

Sacó una caracola.

Milo convocó al genio.

Ingresó en la boca de la ballena.

Nadó hasta el fondo del mar.

Volvió nadando a la superficie.

6. ¿Cómo se curó la princesa?
7. Cuenta el final de esta historia.

Consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión lectora de textos narrativos en niños y niñas de 7 y 8 años de una escuela primaria privada en la Ciudad de Buenos Aires. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las habilidades cognitivas implicadas. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad Psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°: