
ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

LA INTERACCIÓN EN EL AULA: UNA VÍA PARA POSIBILITAR LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL DE TEXTOS NARRATIVOS EN NIÑOS DE PREESCOLAR

INTERACTION IN THE CLASSROOM: ONE WAY TO FACILITATE THE UNDERSTANDING INFERENCE OF NARRATIVE TEXTS IN CHILDREN OF PRESCHOOLER

CLAUDIA PATRICIA DUQUE ARISTIZÁBAL* & AMALIA OVALLE PARRA**
UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ - COLOMBIA

FECHA RECEPCIÓN: 03/12/10

FECHA ACEPTACIÓN: 11/04/11

Resumen

La investigación explora las relaciones entre las características de las interacciones establecidas para propiciar la interpretación de un texto narrativo y las inferencias que los niños hacen sobre él. Ésta se enmarca en la psicología educativa, cognitiva y cultural. 4 grupos de preescolar participaron en el estudio con un total de 48 niños. El diseño fue descriptivo exploratorio. Se hizo un análisis cualitativo - análisis del discurso - y uno cuantitativo - análisis de redes sociales - para procesar los datos. Se encontró que los niños cuya maestra propiciaba más interacciones alrededor del texto buscando una comprensión como transacción texto –lector, lograron mayor elaboración inferencial y los niños cuyas docentes propusieron interacciones en las que planteaban discusiones sobre información explícita en el texto, realizaron pocas inferencias y de menor complejidad.

Palabras claves: interacción, Comprensión textual, inferencias, educación inicial, textos narrativos.

Abstract

This research explores the relationship between the characteristics of interactions established to favor the narrative text interpretation and the inferences that children make on it. This is marked in the educative, cognitive and cultural psychologist. In this research participated four groups of kinder garden with a total of forty eight children. This was a descriptive and explorative design. Was realized a discursive analysis and a social nets analysis to process information. It was find that children which teacher favor more interactions and better interactions raised a textual analyses got a high inferencial elaboration, and children which teachers proposed low interaction raised discussions about explicit information in the text, realized a few inferences and with a low level of elaboration.

Key words: interaction, textual comprehension, inferences, initial education, narrative text.

* Docente de Tiempo completo de la Universidad de Ibagué. Miembro del grupo de investigación edafco: Educación, afecto y cognición. Dirección postal: Carrera 22 calle 67 B/ Ambalá. A.A. 487. Programa de Psicología. claudia.duque@unibague.edu.co –claduke@yahoo.com

** Psicóloga Universidad de Ibagué. Investigadora grupo EDAFCO: Educación, afecto y cognición. Dirección postal: Carrera 22 calle 67 B/ Ambalá. A.A. 487. Programa de Psicología. Amalia.ovalle@unibague.edu.co

Introducción

Actualmente desde distintas disciplinas, incluyendo la psicología, hay un interés por estudiar cómo los procesos implicados en la lectura se presentan en los lectores noveles y el papel de los adultos que enseñan en posibilitar o no ciertos funcionamientos cognitivos de alta exigencia, como las inferencias. La comprensión inferencial de textos narrativos requiere de unas características en la interacción entre el mediador y el aprendiz y exige la lectura compartida.

Ahondar en la comprensión inferencial de textos narrativos en los primeros lectores es fundamental. Así lo indican algunos hallazgos que muestran la importancia que tiene en la vida de un individuo la forma en que realiza sus primeras aproximaciones a la lectura en la posterior manera de relacionarse con ella (Saracho, 2002; Teberosky & Tolchinsky, 1998; Stahl & Yaden, 2004; Bobbitt, 2001; Goodman, 1991; Duque, 2006; Duque & Vera, 2010; Duque, Vera & Hernández, 2010; Bravo, Valdivieso, Villalón & Orellana, 2004; Bravo, Villalón & Orellana, 2006).

Las inferencias no sólo permiten ver lo implícito en el texto para lograr una comprensión de su estructura profunda sino que facilita en las personas la adquisición de competencias para desenvolverse en la vida y en distintas áreas de conocimiento (Duque & Vera, & Hernández, 2010; Scardamalia & Bereiter, 1992). En la psicolingüística, las inferencias son definidas como representaciones mentales que el lector/oyente construye al comprender el texto, a partir de relacionar sus propios conocimientos con las indicaciones explícitas en el mensaje (Belinchón, Riviere, & Igoa, 2000; Jurado, Bustamante & Pérez, 1998; Graesser & Wiemer-Hastings, 1999).

Los cuentos son una herramienta fundamental para promover la lectura comprensiva en los lectores noveles, entre otros aspectos porque posibilitan la elaboración de una gran variedad de inferencias, en comparación con otros tipos de textos. Además demandan una comprensión que requiere una representación profunda y no sólo textual, es decir, la generación de «modelos de situación» (Zwaan, Van den Broek, & Sundermeier, 2005; Belinchón et al. 2000; Graesser & Wiemer-Hastings, 1999; Van Dijk & Kintsch, 1983). Un modelo de situación es la representación cognitiva de los acontecimientos, acciones, personas, y, en general, de la situación

sobre la que trata el texto» (Van Dijk y Kintsch, 1983, p. 12).

Partiendo de la perspectiva constructivista sobre las inferencias, se asume que cuándo se lee un texto narrativo se pueden generar varios tipos de inferencias. Las inferencias que se realizan durante el proceso de comprensión incluirían, por un lado, las que establecen la coherencia local, como son las inferencias *referenciales* y las *antecedentes causales* y por otro, las que aseguran la coherencia global, como las inferencias que proporcionan la *meta superordinada*, las inferencias *temáticas* o aquellas que ayudan a configurar la *reacción emocional del personaje*. Además, entre las inferencias que se generan con posterioridad a la lectura se encuentran las *consecuentes causales*, las *pragmáticas*, las *instrumentales* y las *predictivas* (León, 2001; Graesser & Zwaan, 1995; Orozco, 2003; Orozco, Puche, Millán & Rojas, 2004; Jouini, 2005; Gámez y Marreno, 1999; Graesser, Singer & Trabasso, 1994).

Diversos teóricos consideran que tanto las inferencias de antecedentes causales como las temáticas son centrales para la comprensión de textos (León, 2001; Graesser, Bertus & Magliano, 1995; Graesser & Zwaan, 1995, Gutiérrez-Calvo, 1999; Graesser, Wiemer-Hastings, 1999; Duke, Pressley & Hilden, 2004). Las *Inferencias de antecedentes causales puente* tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes; las *Inferencias de antecedentes causales elaborativas* posibilitan identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que proviene del conocimiento del lector. Finalmente las *inferencias temáticas* son las que permiten la organización de agrupaciones locales de información dentro de otras de alto orden, por ejemplo, una moraleja, un punto principal o un tema del texto (León, 2001).

Respecto a las inferencias que menos benefician la comprensión, están las predictivas y de consecuente causal; éstas no contribuyen a dar coherencia al texto ni aportan explicaciones causales de la información explícita, sólo embellecen o complementan el mensaje y tienen varias posibilidades interpretativas (Gutiérrez-Calvo, 1999). Las *Inferencias de consecuentes causales* permiten hacer predicciones acerca de sucesos físicos y planes nuevos de los agentes a partir de la cláusula explícita que se está procesando; y las inferencias *predictivas* posibilitan hacer conjeturas que

pueden realizarse a partir de ciertos datos, que permiten presuponer otros, sobre lo que viene a continuación.

Otras de las inferencias que proponen desde la perspectiva constructivista para la comprensión textual son las referencial, instrumentales, de reacciones emocionales de los personajes y meta superordinada. Las *primeras* son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se logran cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto; las *Inferencias instrumentales* son las que permiten la especificación del objeto utilizado cuando un agente ejecuta una acción intencional; las *Inferencias sobre reacciones emocionales* permiten la adscripción de emociones experimentadas por el agente, y por el lector, en respuesta a una acción, suceso o estado; por último las *inferencias de meta superordinada* posibilitan la identificación del propósito que motiva la acción intencional de un agente o personaje y la especificación del plan o acción que da cuenta de cómo se logra tal acción. (León. 2001)

Desde los cuatro años el funcionamiento inferencial parece formar parte de la actividad mental del niño al enfrentarse a los textos (Orozco et al. 2004). En Colombia, Duque y Vera (2010) encontraron que niños de preescolar de cinco años están en capacidad de formular inferencias como las referenciales, instrumentales, predictivas y de reacciones emocionales; Ordoñez y Bustamante (2000) y Jiménez y Marmolejo (2007), indican que los niños menores de 6 años tienen una gran competencia para elaborar inferencias en el ámbito socioafectivo. Adicionalmente, algunos estudios en otros países, señalan que desde temprana edad los niños pueden elaborar inferencias (Goldman, Varma, Sharp & Cognition and technology group at vanderbilt, 1999; Speret & Fayol, 1997, Ferrusi & Galvao, 1998).

Existen diversos factores que pueden incidir en la comprensión inferencial de textos; uno de ellos hace referencia a las características de las interacciones entre docente y niño alrededor del cuento. La interacción ocurre en la medida en que se establece una acción conjunta entre el maestro y el sujeto que aprende y entre ellos y un objeto de conocimiento particular. En la interacción, el lenguaje juega un papel central ya que puede posibilitar formas de pensamiento compartido en el aula durante la lectura de un texto narrativo (Mercer, 2001; Bruner, 1997; Correa, 2006).

Algunos estudios que tuvieron en cuenta de manera conjunta las inferencias y las interacciones en niños es-

colarizados con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años encuentran que interacciones entre adultos y niños que impliquen alta demanda cognitiva por parte del adulto o énfasis en la comprensión profunda del texto está relacionada con funcionamientos cognitivos complejos en los niños, posibilitando la elaboración de inferencias (Moschovaki & Meadows, 2005; González, 2005, 2006, 2009; Kleeck, 2008).

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación buscó establecer las posibles relaciones entre las inferencias que elaboran los niños sobre un texto narrativo y las características de las interacciones para lograr la comprensión del texto en el aula de clase. Además, a partir de los resultados obtenidos se elaboró un plan de acción entre docentes e investigadores con el objetivo de hacer un aporte para mejorar la comprensión inferencial narrativa de los niños de transición y se realizó una capacitación a los docentes que participaron de la investigación. El estudio se inscribe en la psicología socio-cultural y del desarrollo cognitivo, dentro de un marco constructivista, centrándose en el conocimiento compartido entre profesores y estudiantes en clase (Bruner, 1997; 1999; 2006; Correa, 2006; Mercer, 2001).

Método

Diseño

Esta investigación es de tipo exploratorio, con énfasis en la descripción de las interacciones de los participantes (maestras – niños) alrededor de un texto narrativo trabajado por todos los grupos de preescolar y las inferencias planteadas por los niños. La recolección de la información se hace en su entorno «natural» de aparición, en este caso «en el ámbito académico, con la clase como práctica discursiva» (Calsamiglia, 1999).

Participantes

Participaron en el estudio cuatro grupos de transición de tres instituciones educativas de Ibagué, elegidas por muestreo intencional. El total de docentes fue 4 y de niños 48; a las instituciones asisten niños de estratos 1, 2 y 3. Para realizar las observaciones se solicitó a las maestras que trabajarán únicamente con un grupo de 9 a 12 niños, escogidos aleatoriamente de sus grupos de clase; se hizo esto porque se consideró que facilitaría que las

interacciones se centraran en la comprensión y que no se presentaran diferencias en cada grupo debido a su número de integrantes. Se utilizó el muestreo aleatorio simple. Para la captación de la muestra, se estableció contacto con un representante de la institución (Rector, psicólogo o Coordinador académico); después de la aceptación por parte de ellos, se realizó el contacto con las docentes, explicándoseles verbalmente y por escrito el procedimiento para obtener su consentimiento informado.

Instrumentos

Para la recolección de la información se hizo uso de la observación natural y su respectiva grabación en video. El texto narrativo seleccionado para la tarea de comprensión textual fue: «Niña Bonita» de Ana María Machado; se realizó un análisis textual del cuento y un análisis de la tarea y sus exigencias en relación con la elaboración de inferencias. Las transcripciones de las observaciones se analizaron de acuerdo con la metodología del análisis del discurso. Para establecer la relación entre interacciones e inferencias, se utilizó un análisis de redes sociales por medio del software «UCINET 6 for Windows» creado por Borgatti, Everett & Freeman (2002).

Procedimiento

Inicialmente se llevó a cabo un estudio piloto. Posteriormente se estableció contacto con cada colegio y se les propuso a las docentes participantes la lectura en su grupo de transición de un mismo cuento y trabajarlos durante tres sesiones, sin darles ningún lineamiento sobre esto. Se transcribieron las sesiones y para el registro se tuvo en cuenta aquellas interacciones realizadas por la docente y los niños cuya finalidad fuera la comprensión del texto narrativo. Las transcripciones se analizaron de acuerdo con la metodología del análisis del discurso. La codificación de las observaciones estuvo a cargo de estudiantes de últimos semestres de psicología, debidamente entrenados tanto en observación, como en la teoría que sustenta la investigación y la metodología de análisis de discurso. Para establecer la relación entre interacciones e inferencias, se utilizó un análisis de redes sociales.

Para poder responder la pregunta que guía la investigación se analizaron dos dimensiones. La primera dimensión corresponde a aquellas interacciones triádicas (docente – niños – cuento) que buscan la comprensión textual y

la segunda dimensión corresponde a la comprensión inferencial del texto narrativo en los niños. Las categorías en relación a cada dimensión se detallan a continuación.

Dimensión uno: interacciones triádicas que buscan la comprensión textual

Interacción tipo 1 (IT1) - El texto tiene sentido por sí mismo. Es aquella interacción en la que se asume que la comprensión se logra una vez el lector se ha apropiado del código, pues la información explícita está en el texto mismo; los niños y la maestra recuperan información explícita sobre: el narrador, tiempo de la historia, espacios en la historia, personajes, características de los personajes, relación entre personajes, acciones que realizan los personajes, conflicto/s o problema/s que se plantean en la historia y resolución del conflicto.

Interacción tipo 2 (IT2) - El sentido/s del texto se da a partir de las transacciones entre lector y texto. Es aquella interacción en la que se asume que la comprensión del texto narrativo se logra a partir de las transacciones y negociaciones realizadas entre el lector y el texto. Plantea interrogantes y observaciones sobre el texto propuesto y pretende buscar el tipo de significados, intenciones y relaciones causales que el niño establece en el texto narrativo.

Dimensión dos: comprensión inferencial del texto narrativo en los niños

Las categorías para analizar la dimensión dos se tomaron de la teoría constructivista, a partir de la propuesta de teóricos como: León (2001); Graesser & Zwaan, (1995); y Jouini (2005) entre otros. Presenta 10 categorías que corresponde a los 10 tipos de inferencias que se explican en la introducción del artículo.

Resultados

Tipificación de las inferencias que elaboran los niños durante actividades para lograr la comprensión de un texto narrativo

Los resultados sobre las inferencias que elaboran los niños durante interacciones docente – niños en los cuatro grados de transición se muestran en la tabla 1. Este análisis se hizo en términos de los 10 tipos de inferencia que se pueden hacer de un texto narrativo.

Tabla 1. Tipo de inferencias realizadas por los niños de cada colegio y total

Tipo de Inferencia	Transición				Totales
	1	2	3	4	
Predictiva (IP)	0	8	2	4	14
Antecedente causal (IAC)	0	4	1	8	13
Consecuente causal (ICC)	3	2	2	2	9
Meta superordinada (IMS)	0	0	0	7	7
Referencial (IR)	1	1	1	4	7
Instrumental (II)	0	1	1	3	5
Temática (IT)	0	0	0	3	3
Reacciones Emocionales de los Personajes (IREP)	0	0	1	0	1
Totales	4	16	8	31	59

En esta tabla se evidencia que en transición dos y cuatro hay mayor elaboración inferencial en los niños, tanto por el número de inferencias formuladas, como por la variedad y complejidad de éstas, mientras que en el colegio 1 y 3, hay una pobre presencia de inferencias en los niños.

En total se formulan 59 inferencias, presentándose con alta frecuencia las antecedentes causales y las predictivas; le siguen en frecuencia, la consecuente causal, meta superordinada y referencial.

Caracterización y tipificación de las interacciones en el aula de clase durante actividades para lograr la comprensión de un texto narrativo

Para el análisis de las interacciones se tuvieron en cuenta aquellas realizadas por la maestra y los niños cuya finalidad fuera la comprensión del texto narrativo. A continuación se presentarán los resultados que se obtuvieron a partir del análisis del discurso (ver Tabla 2 en la siguiente página).

Después de tipificar las interacciones e inferencias, y para explorar las relaciones posibles entre los tipos de inferencias y de interacciones para lograr la comprensión del texto narrativo, se llevó a cabo un análisis de redes sociales que permitió observar gráficamente estas relaciones.

Relaciones posibles entre los tipos de inferencias de los niños y los tipos de interacciones para lograr la comprensión del texto narrativo

En las gráficas de redes sociales, cada red representa un tipo de interacción (IT1 o IT2) en cada sesión. Los nodos representan a los sujetos que participaron en la sesión: la docente (Maestra) y cada uno de los estudiantes de transición (Sn); el color y tamaño del nodo indica si hace o no inferencias. Cada línea entre dos nodos (sujetos) representa que existe vínculo entre ellos; el grosor y el número sobre la línea representan el número de vínculos entre dos nodos (sujetos). En las gráficas de esta investigación se evidencia que el nodo de la maestra siempre se ubica en el centro, pues ella media entre los niños y el texto.

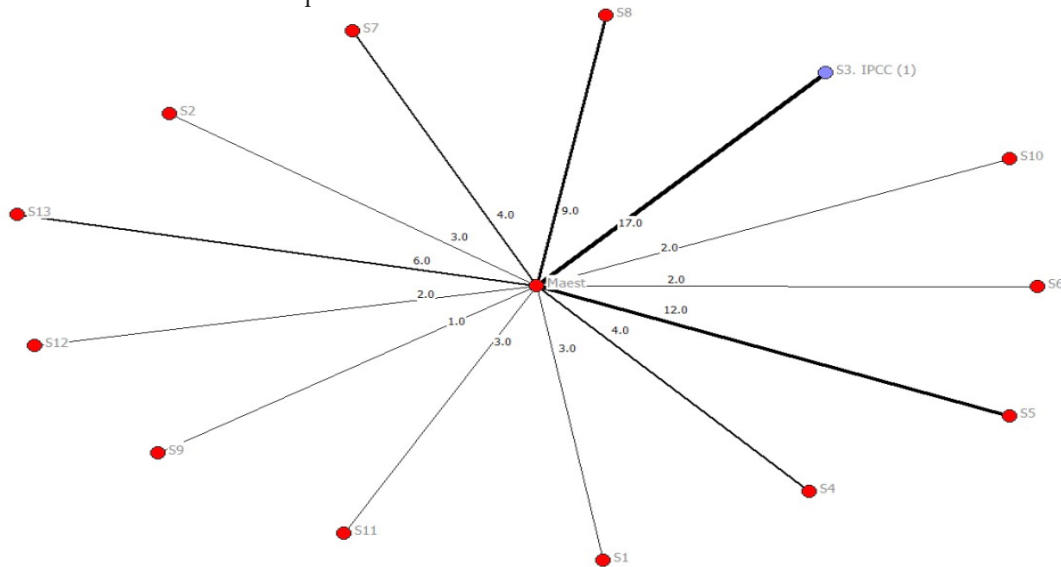
Transición 1

Con respecto al transición 1, se puede decir que las tres gráficas de la interacción como repetición son muy similares; la docente interactúa con sólo una parte de los asistentes a las sesiones, pero en mayor medida con S1 y S5. En este tipo de interacción solamente se presenta dos inferencias del mismo tipo. Con respecto a las interacciones como transacción, la dinámica es similar en las tres sesiones, ya que en la primera la docente interactúa solo con dos de los estudiantes y de esta interacción como transacción resulta una inferencia re-

Tabla 2. Análisis de las interacciones en los cuatro grados de Preescolar de los colegios de Ibagué

Elementos de Análisis del discurso	Transición			
	1	2	3	4
Quién pregunta – Quién responde	Tanto los niños que participan del cuento como la docente preguntan y responde, aunque las preguntas son de mayor proporción por parte de la docente.	La docente pregunta, los niños responden. También la docente pregunta y ella misma responde y los niños repiten o corroboran lo que ella dice.	La docente realiza pregunta dirigidas a los niños quienes responden colectivamente en reiteradas ocasiones, a veces dirige las preguntas a un solo niño quien cuando no tiene pleno conocimiento es apoyado por sus compañeritos. La docente pregunta pero en algunas ocasiones los niños hacen preguntas a la docente u otros compañeros	La docente realiza en su mayoría preguntas luego de haber leído el texto y los niños la responden. A su vez algunos niños realizan preguntas para esclarecer el contenido del texto o acerca de la dinámica realizada y la docente responde.
Comentarios Espontáneos	Si hay comentarios espontáneos por parte de los niños, la profesora en muy pocas ocasiones los hace.	Hay pocos comentarios espontáneos y de estos, la mayoría son de los niños.	Los niños realizan comentarios espontáneos animados por la docente quien plantea situaciones en las cuales se ven involucrados, relacionándola con la historia del cuento. (Los comentarios de este tipo son escasos en las tres sesiones)	Si se presentaron varios comentarios espontáneos por parte de los niños y la docente, referente a las ilustraciones del cuento. La N5, realizo varios comentarios espontáneos referente al cuento.
Quiénes Interactúan	La interacción en todas las sesiones se hace de Docente-Niño (D-N) y no se da entre Niño-Niño (N-N). Cuando hay interacción entre D y N, es corta no tiene mayor profundidad. La interacción D-N principalmente se presentó con S1 y S5.	La interacción se da entre D-N y generalmente es de corta duración y pregunta – respuesta, sobre contenido literal, no se da espacio para la interacción entre N-N. La interacción D-N principalmente se dio con (N5-N8-N13).	Las interacción se da principalmente entre D-N y los que más interactúan con la docente son N2, N9, N6. En ocasiones la docente estimula a otros niños dirigiendo las preguntas a niños específicos, pero la participación es pobre.	La interacción se da principalmente entre D – N; no se dan espacios para interacción N- N. Aunque todos los niños participaron, la mayoría de las interacciones fueron con N5 y N7.

Figura 1. Relación entre interacción tipo 1 e inferencias en la sesión 3 del Transición 2.



ferencial elaborada por S2. En la sesión 2 nuevamente participan solo dos niños, uno de los cuales realiza una inferencia precisa consecuente causal, S5. Finalmente, es pertinente resaltar que las interacciones como transacción son poco frecuentes ya que sólo se tiene en cuenta a dos de los doce estudiantes participantes en la sesión.

Transición 2

Aunque la docente interactúa usualmente con la mayoría de los niños lo hace más constantemente con S3 y S5 en la interacción tipo uno y precisamente estos niños hacen inferencias. En la interacción como transacción se evidencia una variabilidad entre sesión, aunque usualmente la docente interactúa con pocos niños. Sólo en una de las sesiones se presentan inferencias, realizadas por: S3 y S7, siendo el S3 con el que más interacciones presenta tanto tipo uno como dos.

Relaciones posibles entre las interacciones tipo 1 y las inferencias en sesión 3. De esta interacción resulta una única inferencia precisa consecuente causal, realizada por el niño con el que la docente más interactúa, S3. En la gráfica se puede apreciar que la docente interactúa de manera constante con todos los niños asistentes a la sesión; sin embargo interactúa con mayor frecuencia con S5, S3 y S12.

Transición 3

Las tres gráficas de la interacción tipo uno de este colegio son muy similares, la docente interactúa en pro-

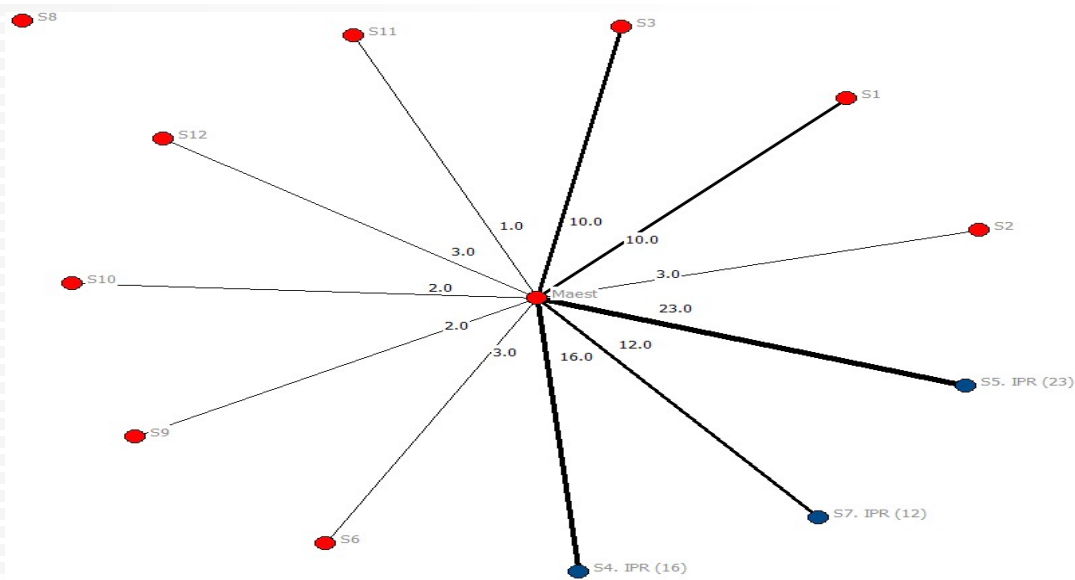
medio con la mitad de los estudiantes que asisten a la sesión, pero en mayor frecuencia en las tres sesiones con S1, S2, S6 y S9. Además con respecto a la interacción como transacción, se presentan pocas interacciones pero en éstas se elaboran inferencias como las predictiva: S2, S6 S9 y S12, consecuente causal: S3 y S9 y una inferencia instrumental. La docente presenta una dinámica de interacción muy constante en las tres sesiones y dos de los estudiantes se destacan: S6 y S9, tanto por tener un alto número de IT1 y IT2 con la docente, como por elaborar inferencias en diferentes sesiones.

Transición 4

Del grupo de transición 4 se puede decir que es en el que se presentan más interacciones como transacción, comparándolo con los otros tres colegios; y a su vez también es en el que los niños tienen más producción inferencial relacionada con este tipo de interacción (IT2), siendo además variada de acuerdo a la tipología de inferencias. A diferencia de los otros colegios, en éste la docente interactúa con la mayoría de los niños asistentes a clase y aunque lo hace en mayor frecuencia con S1, S2, S3 y S5, trata de involucrar a todos en la comprensión del texto, y especialmente, en la sesión dos se da una alta frecuencia de éstas. Los niños que más inferencias formulan son S1, S4 y S5, y estos niños son los que más interactúan con la docente.

Respecto a las gráficas de las interacciones como repetición son muy similares en las tres sesiones, ya que

Figura 2. Relación entre el tipo de interacción 1 e inferencias en la sesión 1 de Transición 4



la docente interactúa con la mayoría de los niños, pero los que más participan son: S1, S4 y S5; hay poca elaboración de inferencias en este tipo de interacción.

Relación entre el tipo de interacción 1 e inferencias en la sesión 1 de transición 4. En esta figura se ven interacciones en las que se presentan inferencias referenciales realizadas por S4, S5 y S7 que son los niños con los que la docente interactúa con más frecuencia, aunque interactúa con la mayoría de los estudiantes, excepto con S8.

Discusión

El objetivo principal del estudio fue establecer las posibles relaciones entre las inferencias que elaboran los niños sobre un texto narrativo y las características de las interacciones para lograr la comprensión del texto en el aula de clase. Se encontró una relación entre pobre elaboración inferencial -bajo número de inferencias formuladas y tipo de inferencias- y el predominio de las interacciones que buscan una comprensión como repetición del contenido explícito del texto (IT1). Así mismo se presenta una relación entre mayor número de interacciones como transacción (IT2), que buscan una comprensión como búsqueda del sentido/s del texto, y mejor elaboración inferencial -más frecuencia de inferencias y tipo de inferencias-.

La comprensión de textos narrativos requiere de unas características específicas en la interacción entre el

adulto que enseña y el niño que aprende. En estos grados la docente es central, debido a las características de niños de cinco años, el adulto es el que da la pauta y posibilita ciertos tipos de interacciones (Berk, 1999). Reafirmando lo encontrado en estudios anteriores (Moschovaki & Meadows, 2005; González, 2005; 2009), las participaciones con una demanda cognitiva alta por parte de la maestra promovieron participaciones cognitivas igualmente de alta demanda en los niños.

La maestra del estudio que mostró más indicadores de interacciones como transacción y mayor elaboración inferencial (transición 4) refleja una postura en la que asume que el salón de clases es un espacio de negociación de significados entre el docente y sus estudiantes y entre los estudiantes mismos en torno a un objeto de conocimiento (Bruner, 1997; Correa, 2006). Los resultados encontrados en la investigación apoyan los datos de otros estudios (Duque & Vera, 2010; Ordoñez y Bustamante, 2000, Jiménez y Marmolejo, 2007, Speret & Fayol, 1997; Perrusi & Galvao, 1998, González, 2005; Moschovaki & Meadows, 2005) respecto a que los niños de preescolar de cinco años están en capacidad de formular inferencias de diferente tipología.

Las inferencias que se encuentran en los niños de todos los grados de transición son las referenciales y consecuente causal y en tres de los cuatro colegios las de antecedente causal y predictiva; mientras que en los niños de un grado de transición (transición 4), se pre-

sentan siete categorías de inferencias de los 10 posibles. Al respecto se encuentra que las inferencias referenciales son más fáciles de hacer en esta edad (Duke, Pressley & Hilden, 2004; Ordoñez & Bustamante, 2000; Jiménez & Marmolejo, 2007). También algunas características del texto favorecen que los niños elaboren estas inferencias (Gutiérrez-Calvo, 1999; Zwaan & Madden, 1999; Esperet & Fayol, 1997).

Los niños participantes elaboraron inferencias de antecedentes causales pero con una muy baja frecuencia, a excepción del transición 4; estas son las inferencias centrales para la comprensión de textos, pues permiten establecer coherencia tanto local como global (León, 2001; Graesser & Zwaan, 1995, Gutiérrez-Calvo, 1999; Magliano, 1999; Graesser, Wiemer-Hastings, 1999; Duke et al, 2004; Goldman et al, 1999; Esperet & Fayol, 1997 y Perrusi & Galvao, 1998). Además sólo en este transición los niños elaboraron inferencias temáticas, que también son fundamentales en la comprensión (Duke et al, 2004).

Teniendo en cuenta que la elaboración de inferencias en textos narrativos aparece en los niños antes de los cinco años, es primordial que los docentes creen situaciones y formas de aproximarse a esta capacidad, de tal forma que la demanden en los niños. Una de éstas es la valoración de actuación, en la que se realizan discusiones en grupo en torno al texto, exigiéndoles a los estudiantes que generen productos a partir del texto y que demuestren sus conocimientos (Elliot, 1998, citado por Duke et al, 2004).

Aunque no se puede afirmar que es únicamente responsabilidad del docente que el niño elabore o no inferencias a partir del texto, su papel es central. Se requiere de maestros que acepten el reto de modificar prácticas en el aula para promover la lectura comprensiva en sus diferentes niveles. Lo anterior hace necesario seguir estudiando las interacciones que se presentan alrededor del texto narrativo en el salón de clase, para relacionar ésta dimensión con la comprensión textual; sería importante realizar estudios que permitan establecer relaciones entre ciertas prácticas pedagógicas y funcionamientos cognitivos en los estudiantes con relación a la comprensión.

Los resultados indican que es necesario realizar propuestas de intervención psicoeducativa que impliquen capacitaciones, acompañamiento y seguimiento a

los docentes, para mejorar las prácticas relacionadas con la comprensión lectora y por ende la calidad de la educación en nuestra región. Es relevante realizar estudios comparativos que permitan establecer relaciones entre ciertas prácticas pedagógicas y funcionamientos cognitivos en los estudiantes con relación a la comprensión textual narrativa.

Referencias

- Belinchón, M., Riviere, A. & Igoa, J. (2000). La comprensión del discurso, en: *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Editorial Trotta, S. A.
- Bobbitt, N. S. (2001). Constructing literacy in the kindergarten: Task Structure, Collaboration and Motivation. In: *cognition and instruction*. 19(1), 95-142.
- Berk (1999). Desarrollo del niño y del adolescente. Prentice hall iberia: Madrid. Cuarta Edición.
- Bravo, L. Valdivieso, Villalón, M. & Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos*, Chile, 30, 7-19.
- Bravo, L. Villalón, M. & Orellana, E. (2006). *Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año*. *Revista Latinoamericana de psicología*. 38 (1) 9-20.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2006). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Ariel Lingüística. España.
- Correa, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. En: *pensamiento psicológico*. 2 (007), 133-148. Pontificia Universidad Javeriana. Cali – Colombia.
- Duke, N., Pressley, M. & Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. In: *Handbook of language and literacy: development and disorders* (2004). Stone, C, Silliman, E., Ehren, B & Apel, K. the Guilford press: New York – London

- Duque, C. (2006). Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. *Revista Colombiana de Psicología*. N. 15, p.125 - 129.
- Duque, C., Vera, A. & Hernández (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *Revista OCNOS – Revista de Estudios sobre Lectura*. 6, 35-44
- Duque, C. & Vera, A. (2010) Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*. Ediciones Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 19, 21 – 35.
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Espéret & fayol, M. (1997). Producción y Comprensión del lenguaje escrito, en: *Aprendizaje y Didácticas: ¿qué hay de nuevo?* 41-60. Buenos Aires: Edicial
- Goldman, S., Varma, K., Sharp, D. & cognition and technology group at vanderbilt, (1999). En S. R. Goldman, A. C. Graesser & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso*. 135 – 159, Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- González, G. J. (2005). Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles, *Psicología educativa*, 11(2), 113-133.
- González, G. J (2006). Fuentes de información en la comprensión de cuentos estudio comparado en España y México. *Acta Universitaria*, 16(3), 25-35.
- González, G. J (2009). Inferencias en grupos infantiles de lectura. *Revista electrónica de Investigación educativa*. 11 (1),1-23.
- Gómez y Marrero (1999). Por sus actos los conoceréis: inferencia de la relación interpersonal en narraciones verbales y pictóricas. *Infancia y aprendizaje*. 62: 3-22.
- Goodman, Y. M. (1991). *Descubriendo la invención de la lengua escrita en los niños*. Argentina: Aique
- Graesser, A., E. Bertus & J. Magliano. (1995a). Inference generation during the comprehension of narrative text. En: R.,Lorch & E. O'Brien. (Eds.), *Source of Coherence in Reading*. Hillsdale, New Jersey: Hove.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Graesser. A., & Zwaan, R. (1995). Inference generation and the construction of situation models, in: Weaver. C. I., Mannes, S. & Fletcher, C. (Eds.). *Discourse comprehension. Essays in honor of Walter Kintsch Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum*, 117 -139.
- Graesser, A. C., & Wiemer-Hastings, K. (1999). Situation models and concepts in story comprehension, In: Goldman, S. R., Graesser A. C. & Van den Broek, P. (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp.77-92) Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Gutiérrez- Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje, en: De Vega, M. & Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del español*, 231-270. Madrid: Editorial Trotta.
- Jiménez, A. & Marmolejo, F. (2007). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de preescolar. *Revista intercontinental de psicología y educación*, México, 93 – 138.
- Jouini, K, (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. 13, 95- 114. *King Saud University (Arabia Saudí)*.
- Jurado, V. F., Bustamante, Z. G., y Pérez, A. M. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura*. Santafé de Bogotá: Plaza & Janes Editores Colombia.
- Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions, *Psychology in the Schools*, 45 (7), 627-643.
- León, J, (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su es-

- tudio e investigación. 34, 113-125. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Magliano, J. (1999). Revealing inference processes during text comprehension. En S. R. Goldman, A. C. Graesser & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso*, 55-75. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Moschovaki, E. & Meadows, S. (2005) La participación espontánea de los niños pequeños durante la lectura de libros en el aula: Diferencias según el tipo de libro. [en línea]. *Early Childhood research & Practice*, Grecia: *ECRP, primavera 2005*. [ref. de 15 de enero de 2009]. Accesible a través de <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/moschovaki-sp.html>
- Ordoñez, O. A. & Bustamante, L. G. (2000). Habilidades para la comprensión y el razonamiento científico en el niño. Una revisión bibliográfica. En: Puche-Navarro (Ed.): *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. 141 -182. Santá Fé de Bogotá: Arango editores en coedición con la Universidad del Valle.
- Orozco, B. C. (2003). ¿Lee el niño preescolar?, en: Orozco, B. C. *El niño: científico, lector y escritor, matemático*. Santiago de Cali: Centro de investigaciones en psicología, cognición y cultura. Universidad del Valle, 75-97.
- Orozco, B., Puche, R., Millán, R., Rojas, T. (2004). *Inferencia, comprensión de textos narrativos y formación de herramientas científicas en niños invidentes*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle, Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura.
- Perrusi, B. & Galvao, S. (1998). *Aspectos generales y específicos en la producción de textos*. Universidad Federal de Pernambuco.
- Saracho, O. N. (2002). Teachers' roles in promoting literacy in the context of play. *Early Child Development and Care*, 172 (1), 23-34.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los modelos de comprensión escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64
- Stahl, S. A. & Yaden, Jr. D. (2004). The Development of Literacy in Preschool and Primary Grades. Work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement. *Elementary School Journal*, 105(2), 141-165.
- Teberosky, A. & Tolchinsky (1998). *Más allá de la alfabetización*. Ediciones Santillana. Buenos Aires-Argentina.
- Van Dijk, T.A. Y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Zwaan, R. A. & Madden C. (1999). Updating situation models. *Journal of experimental psychology: Learning, Memory & Cognition*. Florida State University.
- Zwaan, R. A., Van Den Broek & Sundermeier, B. (2005). Causal coherence and the accessibility of object locations in narrative comprehension, en: *Memory & Cognition*, 33(3), 462-470.