



WELCOME



COMPRENSIÓN TEXTUAL NARRATIVA EN PREESCOLARES DE LA REGIÓN CARIBE COLOMBIANA

Claudia Patricia Duque Aristizábal
Universidad del Tolima
Ibagué, Colombia

FACTORES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDAD PREESCOLAR

RESUMEN

Este estudio buscó identificar y describir la comprensión textual narrativa (desde el nivel inferencial) de 158 estudiantes de transición de estrato 1 y 2 de colegios públicos de la ciudad de Barranquilla (Colombia). Para evaluar esta capacidad se les pidió a los niños que narraran un texto que se les había leído anteriormente. Se consideró la estructura organizativa: microestructura y macro estructura desde el nivel de comprensión inferencial. Se encontró que la mayoría de los niños tienen una comprensión inferencial baja y un desarrollo narrativo, en cuanto a la producción textual, acorde con su edad.

PALABRAS CLAVE: Narrativa, comprensión textual, preescolar, inferencias, estructura textual.

INTRODUCCIÓN

La competencia de comprender y producir narrativas orales por parte de los niños está fuertemente relacionada con el desarrollo de habilidades de alfabetización y el rendimiento

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

académico (Fiorentino & Howe, 2004; Fitzhugh A, 2010; Wellman, Lewis, Freebairn, Avrich, Hansen & Stein, 2011). Así mismo, se ha sugerido que los niños que no dominan estas capacidades al ingresar al primer grado están en riesgo de presentar posteriormente dificultades lingüísticas, académicas y sociales (Dickinson & Tabors, 2001; Jordan, Snow, & Porche, 2000).

Desde el modelo proposicional formulado por Kintsch y Van Dijk (1978) se asume que el texto tiene tres niveles: Microestructura, Macro estructura y Superestructura. Más recientemente, algunos autores proponen estudiar la comprensión y producción narrativa desde cuatro tipos de conocimientos y habilidades (Hudson y Saphiro, 1997): conocimientos sobre el contenido narrativo, sobre las características estructurales de la narración, conocimiento micro lingüístico y contextual; estos se encuentran incluidos en la propuesta de Kintsch y Van Dijk (1978). Para valorar tanto la comprensión como la producción textual la re narración es una vía privilegiada. (Vergara, Balbi & Schierloh, 2009; Ibáñez, 2011).

La comprensión textual implica que el lector construya una representación mental coherente que le dé sentido al texto (Van den Broek, et al. 2005). La comprensión puede ser literal e inferencial (Elena, 2011; Ibáñez, 2011). Para poder realizar este proceso se requiere de la generación constante de una microestructura la cual ayuda a la coherencia local del texto, mientras que la macro estructura solo puede construirse habiendo alcanzado el nivel correspondiente al modelo de situación, que implica una comprensión inferencial.

Los textos narrativos posibilitan la elaboración de una gran variedad de inferencias, en comparación con otros tipos de textos, ya que demandan una comprensión que requiere una representación profunda y no sólo textual, es decir, la generación de “modelos de situación”; esta generación de modelos de situación es posible si se lleva a cabo un funcionamiento cognitivo inferencial. La comprensión inferencial, no sólo permite leer lo implícito en el texto y lograr por ende una comprensión profunda del mismo; además facilita la adquisición de competencias para desenvolverse en la vida y en diversas áreas de conocimiento, además del área del lenguaje. Los seres humanos diariamente se enfrentan a textos que exigen leerlos y responder a ellos y la lectura que se haga de estos determina unos modos de relación con nosotros mismos, los otros y el mundo en general.

Asumir la comprensión textual como una comprensión que abarque además de los elementos explícitos del texto, los implícitos, nos lleva a una concepción de lectura como un proceso interactivo y transaccional entre lector y texto. Para ello el lector debe hacer uso de las inferencias, lo cual implica que la actividad cognitiva de los niños y docentes sobre el texto, se rija por la lógica de la significación (Greimas y Courtés, citado por Correa, 2003).

Desde la semiótica discursiva, Peirce (citado por Eco, 2000:13-14) expone una idea original sobre el signo, basándose en la inferencia y en la interpretación; el autor propone que: La semiosis es una acción que entraña una cooperación de tres sujetos: el signo, su objeto y su interpretante [...]. Sólo hay signo cuando una expresión queda, inmediatamente, atrapada en una relación triádica, en la que el tercer término – el interpretante – genera automáticamente una nueva interpretación, y así hasta el infinito.

Tal como es planteado por Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002: 23):

Leer lleva consigo la interacción del sujeto con el texto para construir su significado, siendo una tarea plenamente activa en la que el lector aporta al texto su propio conocimiento y en función de las variables socioculturales hará una lectura distinta a partir de los múltiples sentidos que subyacen a lo explícito en el texto. Ratificando lo anterior, Eco (1996) plantea que toda ficción narrativa es necesaria y fatalmente rápida, porque aunque el autor construya un mundo con sus acontecimientos y sus personajes, de este mundo no puede decirlo todo. Por lo tanto el lector debe colaborar rellenando una serie de espacios vacíos. En este sentido la principal operación mental que se debe hacer durante la lectura del texto es la inferencia.

Desde la psicolingüística, las inferencias son definidas como representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto, a partir de las aplicaciones de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje (Belinchón, Riviére e Igoa 2000; Gutiérrez- Calvo, 1999; Jurado, Bustamante y Pérez, 1998). Por ello, para la comprensión inferencial son importantes, tanto los conocimientos previos del lector como las características del texto (Belinchón et al., 2000; Graesser y Wiemer-Hastings, 1999; De Vega, Carreiras, Gutiérrez – Calvo y Alonso – Quecuty, 1990; Duque, 2008).

Desde la perspectiva constructivista, se asume que cuando leemos un texto narrativo,

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

construimos potencialmente varios tipos de inferencias basadas en el conocimiento durante la comprensión del contenido. De este modo, las inferencias que se realizan durante el proceso de comprensión incluirían, por un lado, las que establecen la coherencia local como son las inferencias referenciales y las antecedentes causales y, por otro, las que aseguran la coherencia global, como las inferencias que proporcionan la meta superordinada, las inferencias temáticas, o aquellas que ayudan a configurar la reacción emocional del personaje. Por su parte, entre las inferencias que se generan con posterioridad a la lectura se encuentran las consecuentes causales, las pragmáticas, las instrumentales y las predictivas. Estas inferencias ofrecen una información complementaria y precisa a lo ya leído y comprendido (León, 2001; Graesser, Bertus y Magliano, 1995; Graesser y Zwaan, 1995, Orozco, 2003, Orozco, 2004, Jouini y Saud, 2005).

La posibilidad de elaborar inferencias, es algo que los niños pueden hacer desde muy temprana edad. Puche (2003), citada por Orozco (2004) encontró en estudios realizados en la Universidad del Valle, que desde los tres años y medio, pero sobre todo, desde los cuatro años, el funcionamiento inferencial parece formar parte de la actividad mental del niño al enfrentarse a los textos. Otra investigación realizada entre el 2007 y 2008 por Duque y Vera (2008) tienen resultados que indican que los niños de preescolar de cinco años están en capacidad de formular inferencias de diferente complejidad y tipología, facilitándoseles más unas, las de menor complejidad, pero que esto depende de varios factores. Además de acuerdo a Ordoñez y Bustamante (2000) y a Jiménez y Marmolejo (2007), los niños menores de 6 años tienen una gran competencia para elaborar inferencias en el ámbito socio afectivo.

Investigaciones recientes (Tompkins, Guo & Justice, 2012; Vergara, Balbi & Schierloh, 2009) confirman la relación entre producción y comprensión textual narrativa. Valorar la micro, macro y supra estructura desde lo literal e inferencial requiere tener en cuenta qué se espera en cada una de ellas. Específicamente la construcción de la microestructura implica habilidades lingüísticas bien desarrolladas que permiten utilizar distintos tipos de conectores, expresar tiempo y causa, usar los pronombres y las referencias anafóricas (Cardona & Civit, 2008); además parte de la identificación inicial de las palabras y del acceso a su significado (semántica), que lleve al lector a detectar las diferentes proposiciones que conforman las oraciones (morfosintaxis) para garantizar a su vez la necesaria coherencia local (Téllez,

2005). Estos elementos son necesarios para dar cohesión a la narración y se consiguen utilizando conjunciones temporales y causales, además de otros recursos referenciales como la pro nominalización y la anáfora (Bowyer & Snowling, 2005; Jiménez & Marmolejo, 2007).

Por su parte, el conocimiento macro lingüístico alude a las características estructurales de la narración que le dan la coherencia al texto (Cardona & Civit, 2008; Téllez, 2005). Para construir la macro estructura del texto es fundamental la elaboración de inferencias que permitan dar coherencia global al mismo (Graeser, Singer & Trabasso 1994; Marmolejo y Jiménez, 2005; Belinchón, Riviere & Igoa, 2000; Van den Broek, et al; 2005). Dentro de estas inferencias se encuentran las temáticas y las inferencias sobre las reacciones emocionales de los personajes, (Duque & Vera, 2010).

Finalmente el tercer nivel propuesto por Kintsch y van Dijk, la supra estructura, hace referencia a un esquema integrador de los distintos tipos de texto que posibilita la construcción de la macro estructura del mismo. La supra estructura se manifiesta en una organización espacial y lógica de los bloques de textos, esquema narrativo y dinámica interna: inicio, nudo y desenlace (Van Dijk, 2005). El esquema narrativo lo constituye una temporalidad o sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre o avanza (Adam, 1987, 1992, citado en Marinkovich, 1999) el cual se podría denominar como tiempo de la historia.

Diferentes investigadores han incluido mínimo alguno de estos tres niveles de estructura textual para determinar la capacidad narrativa y las habilidades lingüísticas en niños en edad preescolar (Barzone, 2005; Gazella & Stockman, 2003; Heilmann, Miller & Dunaway, 2010; Moreno, 2003; Muñoz, Gillam, Peña & Gulley-Faehnle, 2003; Soodla & Kikas, 2010) y escolar (Aguilar, 2003; Cain, 2003; Heilmann, Miller & Dunaway, 2010; Kit-Sum, Stokes, Cheung & T'sou, 2010); algunas de estas investigaciones con fines clínicos (Allen, Ukrainetz & Carswell, 2012; Cardona & Civit, 2008; Moreno, 2003; Pérez, 1997; Westerveld, Gail & Miller, 2004; Soodla & Kikas, 2010). De estos estudios, uno integró los tres niveles; dos incluyeron el análisis de la microestructura y macro estructura en las producciones narrativas

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

de los niños; cinco de ellos analizaron la microestructura y dos se centraron en la macroestructura; por último tres incluyeron en su categoría de análisis la supra estructura.

Teniendo en cuenta la microestructura en la producción y comprensión textual narrativa en los niños, se resalta como aspecto importante a considerar la edad. Dos estudios, que contaban con bases de datos amplias de desarrollo del lenguaje de niños con edades entre los 4,5-12,1 años, encontraron diferencias significativas en cuanto a la edad. El estudio realizado por Kit-Sum To, Stokes, Cheung y T'sou (2010) el cual examinó las habilidades narrativas de los niños entre 4, 10 y 12; 01 de habla cantonés, encontró que los cuatro componentes narrativos evaluados de la microestructura (complejidad sintáctica, puntuación semántica, referencias y el uso conjuntivo) variaban en función de la edad. Resultados similares encontraron Westerveld y Miller (2004), haciendo uso del SALT, con niños de New Zelanda con edades entre los 4,5 y 7,6 años; su estudio reveló que presentaban una clara tendencia de desarrollo a nivel sintáctico, y en la diversidad y productividad semántica verbal con el aumento de la edad de los participantes, así como un lenguaje narrativo sintácticamente más complejo.

Valorar la capacidad de comprensión textual narrativa en los niños, permitirá hacer una aproximación al desarrollo cognitivo y lingüístico de los mismos. Por lo tanto, este estudio buscó identificar y describir las habilidades de comprensión narrativa que tienen los estudiantes de transición de colegios públicos de estrato 1 y 2 de la ciudad de Barranquilla. En la mayoría de los estudios revisados, las muestras analizadas corresponden a niños americanos, coreanos y europeos, por lo que sería importante realizar estudios con niños latinoamericanos.

METODOLOGÍA. DISEÑO

El presente estudio es de tipo descriptivo transversal, con un diseño mixto de dos etapas.

PARTICIPANTES

Participaron en el estudio 158 estudiantes del grado de transición pertenecientes a instituciones públicas de la ciudad de Barranquilla. El 44.9% de los estudiantes pertenecen al género femenino, mientras que el 55.1% al género masculino, a su vez, el 51.9% de los estudiantes tiene 5 años y el 48.1% tiene 6 años. Los participantes tienen una edad media de 5.48 años con una desviación estándar de .501.

INSTRUMENTOS

Se utilizó el software “SALT” Language Sampling Protocol-bilingual. Jon F. Miller, Ph.D. y Aquiles Iglesias, Ph.D., y Raúl Rojas, Ph.D. (versión inglés/español, 2010) como herramienta para evaluar globalmente el lenguaje espontáneo de los niños. El SALT ofrece un análisis estandarizado de la sintaxis, la morfología, el léxico, el discurso, la fluidez y la velocidad del habla. Con el objeto de evaluar la capacidad de comprensión y producción textual narrativa de los niños en preescolar, se les solicitó que relataran la historia en imágenes, del libro ¿Dónde estás rana? (Mayers, 1969) que hace parte del SALT.

PROCEDIMIENTO

Para la recolección de los datos los investigadores entrenaron en la aplicación del SALT a estudiantes de la formación complementaria de las escuelas normales de Barranquilla y a estudiantes de técnicos en servicios psicológicos del INCA. Estas personas se dirigieron a los colegios participantes y de manera individual presentaban el cuento "¿Dónde está rana?" a los niños, luego le pedían que lo relataran. Todas las muestras de lenguaje (re narraciones del cuento) fueron grabadas.

Posteriormente las narraciones grabadas se transcribieron en formato RTF. Las muestras fueron codificadas por los investigadores, los cuales contaban con un entrenamiento en las convenciones de transcripción SALT (Miller y Chapman, 1984 - 2003). Para ello se tuvieron

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

en cuenta la microestructura, macro estructura y supra estructura desde lo literal e inferencial; para esto se usaron algunos de los códigos de transcripción del Salt y se crearon unos nuevos a partir de las necesidades de análisis de cada categoría contemplada en ésta investigación (ver anexo 1). Se tomaron unidades completas de expresión con sentido, excluyendo segmentos interrumpidos o ininteligibles.

Cada transcripción completa se revisó utilizando el proceso de comprobación de errores que tiene el SALT. Finalmente las transcripciones fueron analizadas mediante el SALT, que produjo un archivo de datos de resumen de cada medida de las transcripciones. A partir de cada uno de los datos arrojados por los niños, se hizo una base de datos en Excel que fue utilizada para el análisis estadístico con el SPSS versión 19.0.

RESULTADOS

El presente estudio tuvo como objetivo identificar y describir las habilidades de comprensión inferencial narrativa que tienen los estudiantes de transición de colegios públicos de estrato 1 y 2 de la ciudad de Barranquilla. Los siguientes resultados responden a este objetivo, a partir de unas categorías de análisis desde lo inferencial en la microestructura y macro estructura.

MICROESTRUCTURA

Tabla 1.

MEDIAS Y DESVIACIONES DE LOS NIÑOS EN EL ANÁLISIS INFERENCIAL DE LA MICROESTRUCTURA Y MACROESTRUCTURA.

Tipo de Inferencia	N	Mínim	Máxim	Medi	Desv. Típi
	o	o	a	ca	

Microestructura					
Sustitución pronominal	15	0	6	,90	1,365
	8				
Sustitución Sinonímica	15	0	18	4,94	3,872
	8				
Antecedente causal	15	0	2	,11	,331
Puente	8				
Macroestructura					
Temática	15	0	0	,00	,000
	8				
Reacciones emocionales	15	0	3	,06	,313
	8				
de los personajes					

Nota: Las inferencias de sustitución pronominal y sinonímica hacen parte de las inferencias de tipo referencial.

En la tabla 1 se aprecian las medidas y desviaciones de los niños en la producción inferencial relacionada con la microestructura; los resultados permiten evidenciar que los niños realizaron mayormente inferencias referenciales de sustitución sinonímica; que consisten en reemplazar una palabra o un sintagma por formas gramaticales que tienen la función de sustitutos o pueden funcionar como tales.

Por otra parte en las inferencias de antecedente causal puente, la tabla 1 permite ver que los niños tuvieron un desempeño bajo en este tipo de inferencias, las cuales tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes.

MACROESTRUCTURA

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Los resultados que se encuentran en la tabla 1, permiten observar que la producción inferencial por parte de los niños fue escasa en las inferencias de reacciones emocionales de los personajes, a pesar de que es una de las que tienen menor complejidad y aparecen a más temprana edad (Gil, 2010; Marmolejo & Jiménez, 2006).

Por su parte, el resultado obtenido en las inferencias temáticas es de cuidado, pues de los 158 niños evaluados ninguno en su re narración elaboró este tipo de inferencias, y la construcción de estas inferencias, junto con las causales, es fundamental para la comprensión textual (Duke, Pressley & Hilden, 2004).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio buscó identificar y describir las habilidades de comprensión inferencial narrativa que tienen los estudiantes de transición de colegios públicos de estrato 1 y 2 de la ciudad de Barranquilla. Los resultados obtenidos en el análisis inferencial de la micro y macro estructura permiten conocer la comprensión textual narrativa de los niños al renarrar la historia. Es así como los resultados en cuanto a las inferencias referenciales de sustitución sinonímica permiten corroborar lo encontrado con otros estudios realizados en Colombia (Duque & Correa, 2012, Duque & Ovalle, 2011; Duque & Vera, 2010) en los que se mostró que las inferencias que usualmente y en mayor proporción se encuentran en los niños de transición son las referenciales. Las inferencias referenciales son más fáciles de hacer en esta edad (Duke, Pressley & Hilden, 2004; Ordoñez & Bustamante, 2000; Jiménez & Marmolejo, 2007).

En contraste, a pesar de que los niños desde los 4 años están en capacidad de generar inferencias de reacciones emocionales de los personajes, como lo demuestra investigaciones con niños colombianos en edad preescolar (Duque & Correa, 2012, Duque & Ovalle, 2011; Gil, 2010; Orozco, 2007). La producción inferencial por parte de los niños del estudio fue baja. Este resultado se relaciona con el encontrado por Soodla & Kikas (2010) en el análisis de la macro estructura narrativa de los niños entre 6 y 8 años de desarrollo normal y sin problemas de lenguaje, en el que la mayoría de sus historias contenían sucesos iniciadores,

los intentos y las consecuencias, pero las categorías que representan los estados emocionales de los personajes (interno respuestas y reacciones) fueron poco frecuentes. Finalmente es importante destacar que el caso de las inferencias temáticas otras investigaciones con niños de preescolar han encontrado resultado similar, al mostrar que la producción inferencial más baja se presenta en éstas pues tienen mayor demanda cognitiva (Van den Broek, 2005).

La comprensión inferencial al parecer si se ve afectada por el contexto; por ejemplo, estudios como el de Duque y Correa (2012) y Gil (2010), muestra que la producción inferencial de niños de estrato bajo es pobre, ya que ésta depende no solo de la información suministrada por el texto sino por el bagaje de conocimientos que posea el niño, y los niños que vienen de estrato socioeconómico bajo están en muchas ocasiones privados de información relevante que les permita tener una enciclopedia amplia sobre el mundo, lo que posiblemente se relacionó con que a los niños del presente estudio les fuera bien en la estructura narrativa pero no en la comprensión inferencial donde obtuvieron desempeños bajos.

Un aspecto central para aumentar el conocimiento de los niños y por ende la comprensión inferencial, son las interacciones entre adulto y niños. Duke et al. (2004) y Stone, Silliman, Ehren y Apel (2004), consideran que el desafío más grande está en que los docentes entiendan que el proceso de comprensión de lectura es complejo; porque depende de las características cognitivas de los niños y de los factores instruccionales que lo median.

La capacidad narrativa es un proceso que se desarrolla a medida que el niño amplía su crecimiento cognitivo y sus habilidades lingüísticas, ya que se requiere que el niño pueda mantener en la mente una representación de una realidad compleja formulada mediante el lenguaje para expresarla con palabras adecuadas que evoquen un mundo distante en el tiempo y en el espacio de manera que sea coherente y cohesionada para poder ser comprensible para el oyente (Cardona & Cívot, 2008).

Respecto a esto, algunas investigaciones han encontrado que la competencia de comprender y producir narrativas orales por parte de los niños está fuertemente relacionada con el desarrollo de habilidades de alfabetización y el rendimiento académico (Fiorentino & Howe, 2004; Wellman et al., 2011). Así mismo, se ha sugerido que los estudiantes que

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

presenta patrones desordenados del lenguaje y de la comunicación manifestará una alteración y restricción tanto en su interacción social como en el aprendizaje escolar (Acosta & Moreno, 2007). Por tal razón valorar esto tempranamente permitirá que la brecha entre niños al empezar su escolaridad pueda ser acortada de tal manera; que estos niños que inician con dificultades desde preescolar no agudicen cada vez éstas en el transcurso de su escolaridad, si no que al ser detectadas a tiempo puedan ser intervenidas para superarlas y así garantizar la adaptación escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, V. M y Moreno A. S (2007). Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. Consejería de educación, universidades, cultura y deportes del gobierno de canarias. Dirección general de ordenación e innovación educativa. Recuperado de

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dgoie/publicace/docsup/Guia%20de%20actuaciones%20ed.PDF>

Aguilar, C. A. (2003). Análisis de frecuencias de construcciones anafóricas en narraciones infantiles. *Estudios lingüística aplicada*, 22 (038), 33-43.

Allen, M. M., Ukrainetz, T. A., & Carswell A. L. (2012). The Narrative Language Performance of Three Types of At-Risk First-Grade Readers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 205–221. doi: 10.1044/0161-1461.

Belinchón, M., Riviere, A. & Igoa, J. (2000). La comprensión del discurso, en: *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Editorial Trotta, S. A.

Borzzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: Un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psykhé*, 14, (001), 193-209.

Bowyer, C & Snowling, M (2005) Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 189–201.

Bruner, J. (2003). La fábrica de historias: derecho, literatura, vida. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Cardona, M. C., & Civit, A. C. (2008). Valoración dinámica de la habilidad narrativa: aplicación en un caso de trastorno específico de lenguaje. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 28, (4), 245-260.

Cain K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology* (2003), 21, 335–351.

Duque, C y Vera A. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (1), 21-35.

Duque, C & Ovalle, A (2011) La interacción en el aula: una vida para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Psychologia; avances de la disciplina*. 5 (2), 57-67.

Duque, C. P. & Correa, M. (2012). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial *Universitas Psychologica*, 11(2), 559-570.

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.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.

Fiorentino, L & Howe, N (2004) Language Competence, Narrative Ability, and School Readiness in Low-Income Preschool Children. Canadian Journal of Behavioural Science, 36 (4). 280-294.

Fitzhugh A, E. (2010). The development of language and literacy skills in preschool narratives. (Master of Arts In Psychology) San Diego State University. Disponible en <http://hdl.handle.net/10211.10/290>

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Flórez-Romero, R. & Arias-Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 329-344.

Galerce, E. (2003). Psicología narrativa- Una revisión de sus aspectos teóricos y sus alcances terapéuticos. *Las tesinas de Belgrado*. (85).

Gazella, J., & Stockman, I. J. (2003). Children's Story Retelling under Different Modality and Task Conditions: Implications for Standardizing Language Sampling Procedures. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 61-72.

Gil, L. (2010). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y Comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años. Tesis de grado Magister en educación línea comunicación y educación. Universidad nacional de Colombia.

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.

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.

Ibáñez, R. (2012). La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación. *Revista Signos*; 45(78) 20-43. DOI: 10.4067/S0718-09342012000100002

Heilmann, J., Miller, J. F., & Dunaway, C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School-Age Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 154-166.

Jiménez, A. & Marmolejo, F. (2007). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de preescolar. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 8 (2), 93-138.

Jordan, G. E., Snow, C. E., & Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 526-546.

Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.

Kit-Sum To, C., Stokes S F., Cheung, H & T'sou, B (2010) Narrative Assessment for Cantonese-Speaking Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 53. 648-669.

Landaeta, M. M., Coloma C.J. & Pavez, M.M (2009). Estimulación de narraciones infantiles. *Revista CEFAC*, 11(3), 379-388. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462009000300004

León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. 34, 113-125. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Marmolejo, R. F & Jiménez H. A (2005) Formación en competencias ciudadanas en el preescolar. *Apuntes de Psicología*, 23 (2), 219-226.

Marmolejo, Ramos, F & Jiménez, A. (2006). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de edad preescolar. *Revista intercontinental de psicología y educación*. 8(2). 93 - 138.

Marinkovich, R. J (1999) Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Revista signos*, 32 (45), 121-128.

Moreno, S. A (1997). El desarrollo morfosintáctico en niños con retraso de lenguaje: evaluación e intervención en el contexto escolar. (Tesis de doctorado para la obtención del

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

título de Doctora en ciencias de la educación, Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento). Universidad de la Laguna, España.

Moreno, S. A. (2003). La intervención en morfosintaxis desde un enfoque interactivo: un estudio de escolares con retraso de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23, (2), 89-97.

Muñoz, M. L., Gillam, R. B., Peña, D. E., & Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of Language Development in Fictional Narratives of Latino Children. *Language, Speech, and Hearing Services in schools*, 34, 332–342.

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 (2007) Aproximación al funcionamiento inferencial en la comprensión de textos narrativos en niños de primero y tercero de primaria. Informe de investigación Universidad del Valle. Colombia. Recuperado de http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20lenguaje/aproximacion_funcionamiento.pdf

Pérez, P. E. (1997). Cohesión y coherencia en las narraciones de niños y niñas con trastorno específico del lenguaje. *Rev. Logop*, XVII, (2), 103-111.

Soto, G & Hartmann, E (2006) Analysis of narratives produced by four children who use augmentative and alternative communication. *Journal of Communication Disorders*, 39 .456–480.

Soodla, P & Kikas, E (2010) Macrostructure in the Narratives of Estonian Children With Typical Development and Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1321-1333.

Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1997). Coherence and cohesion in children's stories. In J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships: Studies in the production and comprehension of text* (pp. 23–48). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Stone, C., Silliman, E., Ehren, B. & Apel, K. (Eds.). (2004). *Handbook of language and literacy: Development and disorders*. New York: Guilford.

Téllez, J, A (2005). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva: Más allá del procesamiento de la información*. Madrid, España: Ed. Dykinson, S.L.

Tompkins, V., Guo, Y & Justice, L. (2012) Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing*. 1-18. doi:10.1007/s11145-012-9374-7

Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl & S. Paris (eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment*, (pp. 107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Van Dijk, T. A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.

Vergara, A., Balbi, M & Schierloh, S. (2009). La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria. *Cuadernos de educación*, VII (7), 277-288.

Wellman, R. L., Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Avrich, A., Hansen, A. J., & Stein, C.M (2011). Narrative Ability of Children With Speech Sound Disorders and the Prediction of Later Literacy Skills *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42. 561–579.

Westerveld, M., Gail, E. & Miller, J. (2004). Spoken language samples of New Zealand children in conversation and narration. *Advances in Speech–Language Pathology*, 6(4), 195 – 208.

RESEÑA

CLAUDIA PATRICIA DUQUE ARISTIZÁBAL¹

Magíster en Psicología, con énfasis en educación. Psicóloga. Profesora Asociada del Departamento de Psicopedagogía (Facultad de Educación, Universidad del Tolima). Experiencia en investigación como Directora de grupo y coordinadora de línea. Actualmente Investigadora grupos de investigación: GES (Grupo de investigación en educación social) de la Universidad del Tolima y GESS (Educación, salud y Sociedad), de Universidad de Ibagué. Con experiencia en investigación desde los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto en los siguientes campos: Desarrollo y educación, Lenguaje y cognición en la infancia y niñez, Lectura y escritura en la primera infancia, Relaciones afectivas tempranas, Adaptación escolar en la educación inicial y narratividad, cultura y valores en contextos escolares. Desde el 2006 ha realizado varios proyectos de investigación como investigadora principal y co – investigadora. Ha sido Directora y jurado de varios trabajos de grado de pregrado. Ha participado como miembro del Comité científico y ponente en varios eventos académicos nacionales e internacionales y estas ponencias han sido publicadas en memorias del evento. Autora de varios artículos publicados en revistas académicas sobre lectura en la primera infancia, relaciones afectivas tempranas y adaptación escolar en la educación inicial. Amplia experiencia en docencia universitaria.



¹ Esta ponencia es producto de la investigación: “Factores determinantes del rendimiento académico en edad preescolar”, financiada por Colciencias y en convenio con la Universidad del Norte –Universidad de Ibagué y la Universidad de Concordia. La investigadora principal de este proyecto es Luz Stella López Silva – Universidad del Norte, Barraquilla, Colombia. Además están otros investigadores: Gina Camargo, Melina Ávila, Amalia Ovalle