

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Tipo de inferencias y comprensión de textos narrativos en básica primaria: Un análisis desde la teoría de sistemas dinámicos

Inferences and Comprehension of Narrative Texts in Elementary School: An Analysis from a Dynamic Systems Perspective

Tipo de inferências e compreensão de textos narrativos em base primária: Uma análise a partir da teoria dos sistemas dinâmicos



Mario Fernando Gutiérrez-Romero
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia

 mariogutierrez@javeriana.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-3452-8658>

Andrea Escobar-Altare
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia

 ap.escobara@javeriana.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-7373-297X>

Jairo Andrés Montes-González
GALE- Gaming and Learning
Cali, Colombia

 jairoamontes@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1778-1096>

Recibido • Received • Recebido: 04 / 08 / 2021
Corregido • Revised • Revisado: 14 / 02 / 2023
Aceptado • Accepted • Aprovado: 24 / 04 / 2023

Resumen:

Introducción. Se analiza la comprensión de textos narrativos, desde una perspectiva del desarrollo dinámica, compleja y microgenética. El interés es poner en evidencia la variabilidad del funcionamiento inferencial que emerge en situaciones de lectura reiterada. **Objetivos.** Se propuso identificar el tipo de inferencias y los niveles de comprensión que alcanza la niñez cuando lee y discute diferentes textos narrativos, establecer la variabilidad de las trayectorias individuales del estudiantado en función del libro leído y del tiempo en el cual son producidas, e identificar la relación entre el tipo de inferencia evocado y el nivel de comprensión alcanzado. **Metodología.** Se utilizó un diseño de caso múltiple con orientación microgenética. Participó un grupo de cinco estudiantes, tres niñas y dos niños con edades entre los ocho años y nueve años de edad; se leyeron cuatro historias y contestaron preguntas literales, inferenciales y crítico-intertextuales. Se utilizó una entrevista semiestructurada para cada uno de los cuatro textos infantiles propuestos. **Resultados.** Se obtuvieron 134 enunciados en 65 turnos de palabra; los análisis de trayectorias microgenéticas evidencian que el tipo de inferencia, los niveles de comprensión y la variabilidad de las trayectorias individuales fluctúan



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

notoriamente en función del libro leído y del tiempo de lectura transcurrido. Los análisis realizados con rejillas de estado de espacio dan cuenta de una adaptabilidad del funcionamiento cognitivo de las personas participantes, pues el tipo de inferencias evocado se modifica en función de la historia leída. **Conclusiones.** Las inferencias y los niveles de comprensión lectora son procesos complejos y recursivos con una alta variabilidad, la cual depende del texto leído y del tiempo transcurrido de lectura; no se encuentra evidencia de un funcionamiento inferencial estable y lineal. Si ha de evaluarse la comprensión del estudiantado, se debe contemplar tanto el uso de diversos tipos de textos como los cambios que se producen en el tiempo.

Palabras claves: Inferencia; textos narrativos; literatura infantil; comprensión; microgénesis; variabilidad; rejillas de estado de espacio.

Abstract:

Introduction. The article analyzes the comprehension of narrative texts from a dynamic, complex, and microgenetic developmental perspective. The interest is to highlight the variability of the inferential functioning that emerges in repeated reading situations. **Objectives.** The objective is to identify the type of inferences and the levels of understanding children reach when they read and discuss different narrative texts. The study aims to establish the variability of individual trajectories of the students depending on the book read and the time in which these trajectories are produced. The study also seeks to identify the relationship between the type of inference evoked and the level of understanding achieved. **Methodology.** A multiple-case design with microgenetic orientation was used. Five students, three girls and two boys aged between eight and nine years old, participated in the study. Four stories were read, and the participants answered literal, inferential, and critical-intertextual questions. A semi-structured interview was used for each of the four proposed children's texts. **Results.** The study obtained 134 statements in 65 speaking turns. The microgenetic trajectory analyses showed that the type of inference, the levels of comprehension, and the variability of individual trajectories fluctuated considerably depending on the book read and the amount of time spent reading. The analyses conducted with space state grids revealed an adaptability of the cognitive functioning of the participants since the type of inferences evoked is modified depending on the story read. **Conclusions.** Inferences and levels of reading comprehension are complex and recursive processes with high variability, depending on the text read and the time spent reading. No evidence of stable and linear inferential functioning was found. To assess student comprehension, the use of various types of texts and the changes that occur over time must be considered.

Keywords: Inference; narrative texts; children's literature; comprehension; microgenesis; variability; state space grid.

Resumo:

Introdução. A compreensão de textos narrativos é analisada a partir de uma perspectiva de desenvolvimento dinâmica, complexa e microgenética. O interesse é destacar a variabilidade do funcionamento inferencial que emerge em situações de leitura repetida. **Objetivos.** Propõe-se identificar o tipo de inferências e os níveis de compreensão que as crianças atingem quando leem e discutem diferentes textos narrativos, para estabelecer a variabilidade das trajetórias individuais dos alunos, dependendo do livro lido e do tempo em que são produzidos, e identificar a relação entre o tipo de inferência evocada e o nível de compreensão alcançado. **Metodologia.** Foi utilizado um desenho de casos múltiplos com orientação microgenética. Participaram cinco alunos, três meninas e dois meninos, com idade entre oito e nove anos; quatro histórias foram lidas e responderam a

perguntas literais, inferenciais e crítico-intertextuais. Foi utilizada uma entrevista semiestruturada para cada um dos quatro textos infantis propostos. **Resultados.** Foram obtidos 134 depoimentos em 65 turnos de fala. As análises de trajetória microgenética mostram que o tipo de inferência, os níveis de compreensão e a variabilidade das trajetórias individuais flutuam consideravelmente, dependendo do livro lido e da quantidade de tempo gasto lendo. As análises realizadas com grades de estados espaciais revelam uma adaptabilidade do funcionamento cognitivo dos participantes, uma vez que o tipo de inferências evocadas é modificado dependendo da história lida. **Conclusões.** As inferências e os níveis de compreensão leitora são processos complexos e recursivos com alta variabilidade, que dependem do texto lido e do tempo gasto na leitura. Nenhuma evidência de funcionamento inferencial estável e linear é encontrada. Se a compreensão do aluno for avaliada, tanto o uso de vários tipos de textos quanto as mudanças que ocorrem ao longo do tempo devem ser considerados.

Palavras-chave: Inferência; textos narrativos; literatura infantil; compreensão; microgênese; variabilidade; state space grid.

Introducción

En este artículo, se analiza la comprensión de textos narrativos por parte de niños y niñas de básica primaria, desde una perspectiva dinámica, compleja y microgenética del desarrollo. El interés es poner en evidencia la variabilidad del funcionamiento inferencial que emerge ante diversos textos narrativos y así mostrar cómo la comprensión lectora cambia en períodos cortos de tiempo. La importancia de este estudio proviene de preguntarse sobre los cambios que surgen en el tipo de inferencias utilizadas por niños y niñas para comprender textos literarios narrativos y, en especial, por indagar cómo varía cuando leen diversos libros. Así se polemiza la forma tradicional como se ha indagado el proceso de comprensión lectora, entendiéndolo desde una visión tradicional del desarrollo cognitivo y del lenguaje en la infancia como un proceso lineal, progresivo y con trayectorias grupales y predecibles en función de la edad (Brizuela & Scheuer, 2016). Pensar en la variabilidad de la comprensión lectora instaura la polémica en torno a cómo se debe evaluar en contextos educativos en tanto proceso que se desarrolla en el tiempo y no cómo un resultado dado en un momento específico.

En esta sección se define primeramente el discurso narrativo y seguidamente el proceso de comprensión lectora y su relación con la inferencia. Posteriormente se caracterizará cómo se ha comprendido este proceso y sus relaciones con el desarrollo cognitivo para finalmente proponer una alternativa desde la propuesta de sistemas dinámicos. Se concibe ampliamente la narración “como un conjunto de enunciados organizados de forma coherente que aluden a una sucesión de hechos, emociones y eventos relacionados de forma temporal y causal” (Gutiérrez & Escobar-Altare, 2020; p. 23); dichos eventos se caracterizan por presentar, clásicamente, una problemática irresuelta y orientarse hacia una resolución (Coloma, 2014).

La comprensión lectora es la capacidad de extraer y construir significado simultáneamente a través de la interacción y la participación con los textos, esta es fundamental para todos los aspectos de la educación y para la participación en la sociedad (Hjetland et al., 2020). Desde



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

hace ya un buen tiempo se ha propuesto que la comprensión lectora es el producto de dos habilidades distintas, pero relacionadas: decodificación, capacidad de reconocer palabras escritas individuales, y comprensión del lenguaje, proceso de interpretar palabras desde el conocimiento básico de la lengua (Gough & Tunmer, 1986). Para Hjetland et al. (2020) esta es una forma "simple" de ver un proceso altamente complejo. Esposito et al. (2020) han puesto de manifiesto que los componentes sustanciales de las habilidades narrativas como el grado de cohesión narrativa y de la estructura narrativa aumenta con la edad de la niñez, en especial desde los cuatro hasta los diez años. Esta visión del desarrollo como un proceso ordinal, donde la edad es el criterio fundamental para identificar el aumento de la habilidad de narrar y comprender lo narrado, es un fundamento constitutivo de los estudios sobre narración en la infancia y en los contextos escolares y es, justamente, aquello a polemizar en este estudio.

Las investigaciones en narración, renarración y literatura infantil han enfatizado en el estudio de las inferencias como un posibilitador de la comprensión lectora. La inferencia sería un proceso cognitivo inherente a la comprensión lectora: quien infiere comprende. Los procesos que generan comprensión se pueden clasificar en exigencia baja cuando involucran la codificación y la decodificación de su contenido (McCarthy & Goldman, 2019), y de alta cuando se activan funciones ejecutivas como memoria semántica, planificación y monitoreo meta-cognitivo (Kendeou et al., 2014). La inferencia implica recurrir a la memoria semántica para identificar el significado de las palabras e integrarlas para comprender el significado de cada frase, utilizar el conocimiento de base para generar inferencias coherentes y establecer los objetivos de las autorías y sus motivos (Graesser, 2015).

Estudios sobre comprensión lectora en primaria han evidenciado que es posible incentivar el desarrollo de habilidades de comprensión lectora como el rastreo y el análisis de la información en niños y niñas y producción de inferencias desde los siete años de edad y que esta es una antesala de la lectura con sentido reflexivo y crítico (Hoyos Flórez y Gallego, 2017); que la escritura colaborativa de textos en quinto grado produce niveles de razonamiento más complejos que aquellos que se escriben individualmente (Gutiérrez, 2017); que la utilización de textos con un trasfondo cultural (cuentos colombianos afrochocoanos) que reconozcan y fortalezcan la identidad cultural puede mejorar la comprensión lectura en grado quinto de primaria; en este sentido se proponen estrategias didácticas en forma de talleres para fortalecer esta habilidad lingüística (Rentería Rentería, 2018); que la comprensión lectora en estudiantes de quinto de primaria se afecta considerablemente por la calidad de los ítems cuando esta se mide a través de pruebas estandarizadas (Gutiérrez & Jurado, 2018), y que la comprensión lectora del estudiantado se incentiva positivamente con textos trabajados a través de TIC (Durán et al., 2018). En general, los estudios han mostrado que la comprensión lectora de estudiantes de básica primaria es susceptible de modificarse tanto por estrategias metacognitivas orales como metatextuales (Lastre-M. et al., 2018; Neva Ocasión, 2021).

Los estudios sobre inferencias y la evaluación de la comprensión lectora de textos narrativos se fundamentan en una visión tradicional del desarrollo cognitivo que estaría asociada a la relación entre habilidad lectora, edad y grado escolar. En efecto, esta línea de investigación supone que el nivel escolar determinaría el tipo de inferencias de niños y niñas y, sobre todo, la posibilidad de suponer que ciertos funcionamientos de la niñez estarían “acordes con [la] edad” (López Silva et al., 2014, p. 52); que el desarrollo de las habilidades inferenciales incrementa con la edad (Hjetland et al., 2019), y que en algunos colegios en Colombia promover una “pobre elaboración inferencial” es la constante (Duque & Correa, 2012, p. 566).

El hecho de no tener en cuenta la variable tiempo en la evaluación de la comprensión lectora cuando se analiza desde procesos como la inferencia, con diseños pre-post en los cuales se trata de justificar la lectura de textos narrativos como una estrategia que promueve significativamente adquisiciones en el lenguaje a mediano y largo plazo (Cárdenas-García et al., 2017), sin analizar los cambios en la inferencia de libro a libro, encubre la naturaleza dinámica del proceso inferencial. Cuando se propone la variable tiempo se enfatiza en las sutiles variaciones que pueden presentarse en el estudiantado cuando comprende un texto y reafirma la dificultad inherente a evaluar la comprensión en contextos educativos.

Frente a esta postura tradicional del desarrollo, la teoría sobre sistemas dinámicos ofrece un panorama más complejo para analizar los logros que se producen en el contexto escolar. La teoría sobre sistemas dinámicos se propone explicar cómo puede emerger la novedad, sin un mecanismo único que la predetermine (van Dijk & van Geert, 2015). El desarrollo de un ser humano puede definirse como un sistema dinámico abierto, en la medida en la que no solo se producen interacciones entre sus distintos componentes, sino que también se presentan interacciones con otros sistemas, en diversas escalas de tiempo.

Desde esta perspectiva, el desarrollo no es un nivel que se *tiene* o se *alcanza*, es algo que surge de las interacciones entre la persona y el contexto; aquellos fenómenos que son influenciados por este en el aula de clase, son vistos como el resultado de múltiples factores que interactúan en diversas escalas de tiempo y cuya interacción causa la emergencia espontánea de orden, entendiéndose este orden como una disposición de elementos con mayor nivel de organización y complejidad (Montes et al., 2017). En el caso de este trabajo, el desarrollo de la comprensión lectora y las habilidades inferenciales son formas de organización emergentes, relacionadas entre sí a partir de una causalidad recíproca, y extremadamente sensibles a las condiciones externas al sistema, en este caso, al tipo de texto que la niñez explora. Siendo coherentes con lo dicho, la comprensión lectora no es algún nivel que se *tiene* o se *alcanza*, es un proceso que surge y se transforma debido a diversas características, entre ellas: el conocimiento específico a un dominio, la memoria de trabajo y al texto en sí mismo (Smith et al., 2021).

Históricamente se ha indagado la lectura desde niveles ordinales de comprensión, literales para la sucesión temporal de hechos y sus personajes, inferenciales que comprenden las motivaciones de los personajes, el tema principal, escenarios y desarrollos alternativos y



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

predecir acontecimientos y crítico-intertextuales donde se evalúa críticamente la historia, se discuten las intenciones de las autorías al escribir el texto y se crean vínculos entre el texto leído, su propia vida y otros textos (Cassany, 2021). Es claro que la comprensión lectora es afectada por múltiples factores sociales, culturales y educativos y, por ello, esta investigación se propone evidenciar algunas variables que modifican la comprensión lectora. Por lo tanto, en este estudio, se controlan diversas variables socio-métricas y se varía el texto a evaluar para indagar la variabilidad del funcionamiento inferencial. Si se presenta variabilidad en el funcionamiento inferencial, entonces esto lleva a replantear las formas tradicionales como se piensa la evaluación de este proceso en contextos educativos.

En contraste con los modelos tradicionales en psicología del desarrollo que asumen que un niño o niña tiene un nivel relativamente fijo en alguna habilidad, el enfoque de sistemas dinámicos asume que la variabilidad tiene una importancia capital; esta se refiere a las fluctuaciones de ensayo a ensayo en una tarea donde el tiempo de reacción es primordial. La niñez varía en sus acciones y se pretende identificar las trayectorias dentro de esa variabilidad. La identificación de la variabilidad surge del uso de métodos microgenéticos, los cuales tratan de identificar y explicar sus mecanismos subyacentes y toma medidas repetidas de las personas participantes a lo largo de la transición en el dominio de interés (Molenaar & Campbell, 2009). La importancia de este tipo de estudios radica en la posibilidad, no de identificar si cambia la comprensión y cuál nivel máximo logra una persona participante, sino en establecer cómo cambia y cuáles son las trayectorias en el tiempo que se instauran en función de los diversos estímulos presentados. Eso genera retos a la forma como se comprende, finalmente, cómo ha de evaluarse la comprensión lectora.

En el presente artículo se tienen como objetivos identificar el tipo de inferencias y los niveles de comprensión que alcanza la niñez cuando lee y discute diferentes textos narrativos, establecer la variabilidad de las trayectorias individuales del estudiantado en función del libro leído y del tiempo en el cual son producidas, e identificar la relación entre el tipo de inferencia evocado y el nivel de comprensión alcanzado. Las reflexiones en este artículo procuran contribuir a la forma como se comprenden las inferencias y los niveles de comprensión lectora, posicionándolos como un proceso complejo, recursivo y con una alta variabilidad, lo que conlleva que, si ha de evaluarse esta comprensión se impone una estrategia en la cual se contemple tanto el uso de diversos tipos de textos como los cambios que se producen en el tiempo.

Método

Diseño

Se asume un diseño de caso múltiple. El estudio de caso múltiple permite estudiar un fenómeno en su contexto auténtico y describirlo en profundidad, recurriendo a múltiples técnicas de recolección de información para estudiar diferentes casos, los cuales han sido seleccionados con los mismos criterios lo que los hace comparables entre sí (Yin, 2018). Este



diseño resulta relevante para identificar patrones o trayectorias y muy apropiado para *análisis de series temporales*, como se lleva a cabo en el presente artículo. En este diseño se entiende un caso como el compendio de las situaciones de lectura llevadas a cabo por cada persona participante, las cuales están representados en las Figuras uno a la cinco. "Uno de los procedimientos característicos mediante los que se convierte a los procesos de cambio cognitivo en objeto investigable es circunscribir el estudio de estos procesos continuos en el tiempo a la evaluación de unos pocos momentos, elegidos con base en algún criterio" (Brizuela & Scheuer, 2016, p. 647), lo que caracteriza los diseños con orientación microgenética.

La orientación microgenética propuso a un grupo de estudiantes de quinto grado de básica primaria, la lectura grupal de cuatro textos literarios infantiles. Estos textos narrativos fueron leídos en dos sesiones; inicialmente los sujetos participantes leyeron en voz alta dos textos con un tiempo entre ambas lecturas de 15 minutos; quince días después en una segunda sesión se leyeron los otros dos textos restantes en iguales condiciones. El diseño microgenético de casos múltiples permite un análisis intersujetos e intrasujetos de las inferencias evocadas en la lectura de los libros escogidos, en función del tiempo, hecho que define *per se* los métodos microgenéticos.

Tipo de estudio

El tipo de estudio es exploratorio (Hernández Sampieri et al., 2014), ya que este tiene como propósito comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables; en este caso se propone identificar la variabilidad en el tipo de inferencias que evocan diferentes tipos de obras literarias narrativas en niñez de quinto grado en dos momentos de lectura diferentes. Esta variabilidad es inherente al funcionamiento cognitivo de las personas participantes y no puede anticiparse con una hipótesis específica, este es un argumento para justificar la naturaleza del estudio.

Participantes

Participaron en esta investigación cinco estudiantes, tres niñas y dos niños con edades entre los 8 años y 9 años de edad ($M = 8,2$; $DE = 0,3$); todos en quinto grado de básica primaria de un colegio de la ciudad de Bogotá (Colombia). Se estableció un muestreo no probabilístico o muestreo por conveniencia, debido a que la muestra se limitó a la institución participante en la presente investigación (Hernández Sampieri et al., 2014).

Intentando disminuir la variabilidad atribuible al capital cultural, se controló la diversidad de experiencias educativas y sociales de las personas participantes (todas han estado en la misma institución educativa y han seguidos los mismos cursos con el mismo personal docente), todas pertenecen al mismo estrato socioeconómico y todos sus padres y madres son profesionales al menos de nivel de pregrado concluido. Se escogió una institución de estrato socioeconómico alto, ya que sus resultados en las pruebas colombianas de calidad educativa son destacables positivamente y su plan lector es extenso; así puede controlarse la influencia



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

que pudiera tener en la comprensión, procesos de codificación y decodificación de un nivel ineficiente o dificultades del aprendizaje lecto-escritor, que constituyen una de las principales causas de fracaso escolar en Colombia (Valencia-Echeverry et al., 2020).

En coherencia con las normas éticas establecidas por el manual deontológico y bioético de la psicología y siguiendo la ley colombiana (Resolución N.º 008430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia), todas las personas participantes, por ser menores de edad, contaban con un consentimiento informado de sus representantes legales; además firmaron un asentimiento informado donde aceptaban participar en la investigación. Este proyecto fue analizado y aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana.

Situaciones y material experimental

Se utilizaron cuatro obras literarias narrativas, las cuales fueron escogidas por estar en concordancia directa con los derechos básicos de aprendizaje y mallas de aprendizaje del área de lenguaje que establece el Ministerio de Educación de Colombia para el grado escolar en el cual se encontraban los sujetos. Estos textos les permitían identificar elementos propios de textos narrativos e inferir información específica de acuerdo con sus diferentes tópicos. Los libros escogidos fueron *Niña bonita* de Ana María Machado y Rosana Faria (Machado y Faria, 1996), una historia que dignifica la diversidad racial y promueve el respeto hacia las diferencias humanas y su diversidad, la *Peor señora del mundo* de Francisco Hinojosa (Hinojosa, 2010), que pone de manifiesto la respuesta comunitaria y la astucia como forma alternativa para enfrentar pacíficamente la agresión cotidiana, *La ovejita negra* de Elizabeth Shaw (Shaw, 2016), que contiene una representación del ser humano y la exclusión hacia el otro ser y cómo los actos y sus intenciones son la medida de las seres en la sociedad y *Paraguas* de María Villa (Villa, 2012), que propone simbólicamente una reflexión sobre las nociones de pérdida y soledad.

Su escogencia se dio al reconocerse en ellos una superestructura narrativa prototípica y un narrador evidente, una secuencia narrativa con una problemática específica y una alta calidad en sus subcomponentes narrativos (González-Romero et al., 2021). Todos los libros se analizaron previamente utilizando la propuesta de *análisis pentafónico narrativo* que desglosa las obras en sujeto, objeto, relación, perspectiva y medios (Peña-Gutiérrez, 2010); este análisis permitió establecer cuáles eran los elementos sustantivos de las historias y las exigencias inferenciales y, por ende, comprensivas que podrían evocarse en los sujetos participantes.

Protocolo de entrevista

La lectura crítica implica leer, pero también analizar los contenidos de cada texto por parte de las personas que participaron en la investigación. Cada libro fue analizado previamente a través de la teoría del análisis pentafónico (Peña-Gutiérrez, 2010) que desglosa las obras en sujeto (personas y sus emociones), objeto (ideas y temas presentes), relación (contextos y circunstancias), perspectiva (puntos de vista) y medios (estrategias meta-textuales). Esto permitió conformar

para cada libro un corpus de 20 preguntas sobre el contenido de cada texto propuesto, definidas desde tres niveles de comprensión textual: literal, inferencial y crítico-intertextual.

Todas las situaciones de lectura fueron grabadas en audio y video y transcritas integralmente por asistentes de investigación, con el debido entrenamiento previo en el sistema básico de la Convención ICOR, desarrollado por el colectivo Grupo ICOR para la base de datos de la plataforma CLAPI (Para más detalle remitirse a <https://shs.hal.science/halshs-00376951/>). Las convenciones para análisis interaccional del lenguaje conceden una importancia mayor al tiempo en que se producen las enunciaciones, lo cual hace adecuado usarlas en diseños microgenéticos donde esta variable es primordial.

Según lo propuesto por [Gutiérrez & Escobar-Altare \(2020\)](#) y después de transcribir todas las interacciones verbales, tres profesionales con idoneidad analizaron individualmente el corpus para segmentar y clasificar los enunciados, que fueron las unidades de análisis del discurso oral en contexto real. Con el fin de establecer la fiabilidad del acuerdo entre la terna evaluadora, se analizó el índice de Kappa de Cohen. El acuerdo alcanzó el .901 para la *Peor señora*, .934 para *Niña bonita*, resultados muy buenos y de .800 para la *Oveja negra* y .780 para *Paraguas*, resultados buenos ([Landis y Koch, 1977](#)). Posteriormente, la evaluación de los enunciados que generaron discrepancia entre las personas del jurado se llevó a cabo de forma grupal, lo cual permitió su asignación a una de las categorías de análisis por consenso.

Categorías de análisis

El análisis del tipo de inferencias se realizó a través de una adaptación del trabajo de [Tompkins et al. \(2013\)](#). Los tipos de inferencia se presentan en la [Tabla 1](#).

Para analizar las preguntas y respuestas se utilizó una escala ordinal con amplia utilización en diversos contextos de medición estandarizada de la comprensión lectora: nivel literal, inferencial y crítico-intertextual. En el primer nivel o literal se reconocen personajes, secuencias, causas explícitas y tiempos, en el segundo nivel o inferencial se comprenden las motivaciones de los personajes, el tema principal, escenarios y desarrollos alternativos y predecir acontecimientos y en el tercer nivel o crítico-intertextual se evalúa críticamente la historia, se discuten las intenciones de los autores al escribir el texto y se crean vínculos entre el texto leído, su propia vida y otros textos. Su diferencia radica en la exigencia cognitiva que conlleva explicitarlos.

El análisis de la interacción entre tipo de inferencia y nivel de comprensión se realizó desde dos perspectivas: una primera microgenética y cualitativa donde se describen, en función del tiempo, los cambios de las dos variables en el desempeño de los cinco sujetos participantes (tipo de inferencias y niveles de comprensión); seguidamente se analizaron los datos con la técnica de rejilla de espacio de estado (State Space Grid - SSG) con el objetivo de caracterizar la interacción entre tipos de inferencia presentes en el razonamiento de las personas participantes y su nivel de comprensión; una SSG es una representación gráfica que describe estados posibles que puede adoptar un sistema



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

determinado (Hollenstein, 2013). Las celdas de la rejilla representan los estados de espacio diferentes que surgieron en el desempeño del grupo de niños y niñas al resolver la tarea propuesta (cuatro libros): el eje Y presenta los valores obtenidos en los tipos de inferencia y el X el nivel de comprensión.

Tabla 1: Tipos de inferencia y sus descriptores

TI	Tipo de inferencia	Descriptor
1	De metas	Enunciados que expliciten una deducción sobre la meta de uno o varios personajes. Involucra la planificación.
2	De acción	Enunciados que expliciten una deducción sobre las acciones físicas de los personajes.
3	Del estado mental del personaje	Proyección de la razón de ser de las acciones o actividades de los personajes. Pensamientos, sueños, estados representacionales de los personajes (creer - pensar - saber).
4	Sobre los objetos	Enunciados que expliciten una deducción sobre los objetos o su importancia en la trama.
5	Causales antecedentes	Enunciados que expliciten una deducción sobre eventos que desencadenen otros; instaura un origen.
6	Causales consecuentes	Enunciados que expliciten una deducción sobre eventos que se desarrollaron después de otros; instaura un fin.
7	Sobre el diálogo de personajes	Enunciados que expliciten una deducción sobre las consecuencias o derivaciones de un dialogo.
8	Emocionales	Enunciados que expliciten una deducción sobre las emociones de los personajes.
9	Sobre lugares	Enunciados que expliciten una deducción sobre los lugares y sus características morfológicas o circunstanciales.
10	Incongruentes	Enunciados que expliciten una deducción sobre algún evento de la historia, pero sin tener algún nexo lógico o evidente.

Nota: Elaboración propia.

Resultados

El total de enunciados producidos por los cinco sujetos en los últimos cinco minutos de lectura de los cuatro libros fue de 134; los análisis se hicieron con el software JASP - Versión 0.9.0.1. los porcentajes del tipo de inferencias y de los niveles de comprensión por libro, se presentan a continuación en la [Tabla 2](#).

Tabla 2: Porcentajes del tipo de inferencias y de los niveles de comprensión por libro

Libro	Tipo de inferencia	Nivel de comprensión			
		Literal (%)	Inferencial (%)	Crítico-Intertextual (%)	Total (%)
Peor Señora	De metas	4.76	28.57	7.14	40.48
	De acción		21.43	9.52	30.95
	Sobre estados mentales		9.52		9.52
	Sobre objetos		2.38		2.38
	Causales antecedentes		7.14	2.38	9.52
	Causales consecuentes		2.38	2.38	4.76
	Emocionales		2.38		2.38
<i>N=42</i>					100.00
Niña Bonita	De metas		5.41	8.11	13.51
	De acción	10.81	13.51		24.32
	Sobre estados mentales		10.81	16.22	27.03
	Causales antecedentes		8.11		8.11
	Sobre el diálogo	10.81	2.70		13.51
	Emocionales		2.70		2.70
	Incongruentes	8.11	2.70		10.81
<i>N=37</i>					100.00
Oveja Negra	De metas			16.22	16.22
	De acción	10.81	8.11	21.62	40.54
	Sobre estados mentales		24.32		24.32
	Sobre objetos		2.70		2.70
	Causales antecedentes	2.70		2.70	5.41
	Causales consecuentes		2.70		2.70
	Incongruentes		8.11		8.11
<i>N=37</i>					100.00

continúa



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

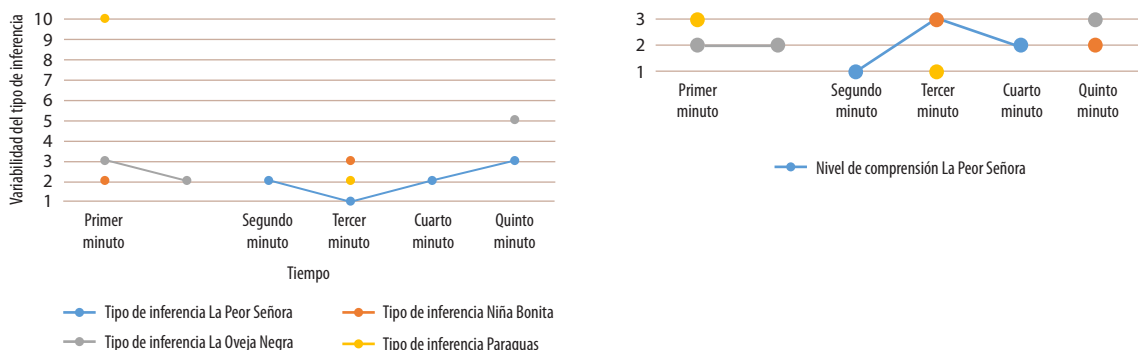
Libro	Tipo de inferencia	Nivel de comprensión			
		Literal (%)	Inferencial (%)	Crítico-Intertextual (%)	Total (%)
Paraguas	De metas	5.56	5.56	5.56	16.67
	De acción		11.11		11.11
	Sobre objetos			11.11	11.11
	Causales antecedentes	5.56			5.56
	Causales consecuentes	5.56		27.78	33.33
	Emocionales			11.11	11.11
	Incongruentes		11.11		11.11
<i>N=18</i>					100.00
Total	De metas	2.24	11.19	9.70	23.13
	De acción	5.97	14.18	8.96	29.10
	Sobre estados mentales		12.69	4.48	17.16
	Sobre objetos		1.49	1.49	2.99
	Causales antecedentes	1.49	4.48	1.49	7.46
	Causales consecuentes	0.75	1.49	4.48	6.72
	Sobre el diálogo	2.99	0.75		3.73
	Emocionales		1.49	1.49	2.99
Incongruentes	2.24	4.48		6.72	
<i>N=134</i>					100.00

Nota: Elaboración propia.

En cada sesión se leyó un libro, esto retoma lo propuesto desde el análisis de caso múltiple presentado en la metodología. La variabilidad de la trayectoria de cada participante cuando comprende un texto narrativo se presenta individualmente en las Figuras 1, 2, 3, 4 y 5. Darle sentido a este tipo de análisis intrasujeto conlleva integrar el tiempo como una variable a tener en cuenta cuando se intenta evaluar tanto el tipo de inferencia desplegada como el nivel de la comprensión lectora:



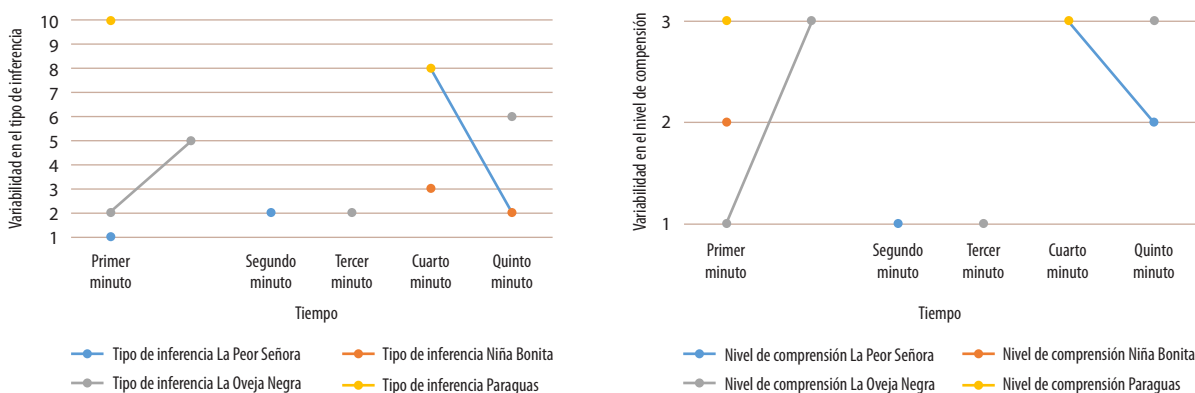
Figura 1: Variabilidad de las trayectorias (tipo de inferencias y niveles de comprensión) del primer participante en función del tiempo y la sesión (libro leído)



Nota: Elaboración propia.

En el primer caso, la persona tiende a concentrar en el tiempo su actividad inferencial en los tres primeros niveles de inferencia para todos los libros (metas, acciones y estados mentales del personaje). La variabilidad es evidente con mayor notoriedad, no en el tipo de inferencia sino en los niveles de comprensión. Este funcionamiento cognitivo le permite alcanzar un nivel crítico-intertextual en los cuatro libros leídos, al finalizar se situó la actividad en una lectura de alto nivel de exigencia cognitiva.

Figura 2: Variabilidad de las trayectorias (tipo de inferencias y niveles de comprensión) del segundo participante en función del tiempo y la sesión (libro leído)



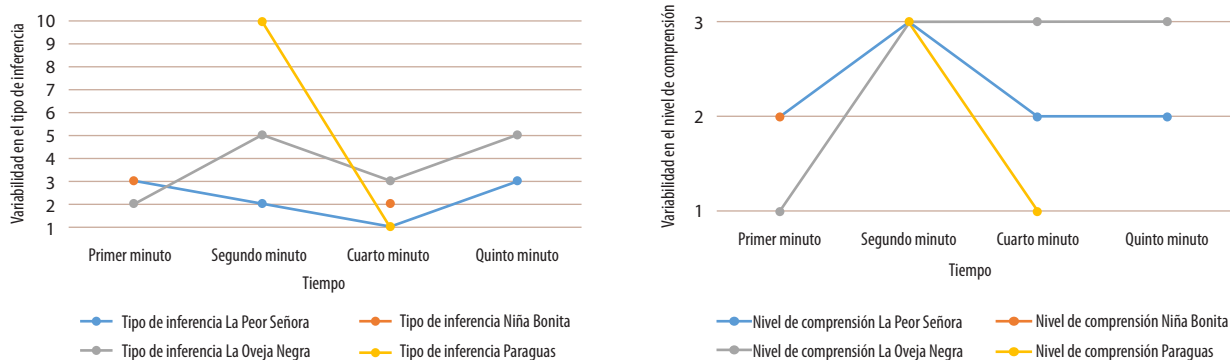
Nota: Elaboración propia.

En el segundo caso, la persona tiende a concentrar en el tiempo su actividad inferencial en los tres primeros niveles de inferencia para todos los libros (metas, acciones y estados mentales del personaje) aunque también genera inferencias de tipo emocional y de acciones causales consecuentes. La *Peor señora* y *la Oveja negra* le permiten alcanzar a lo largo de la sesión mayores niveles de comprensión que los otros dos libros.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

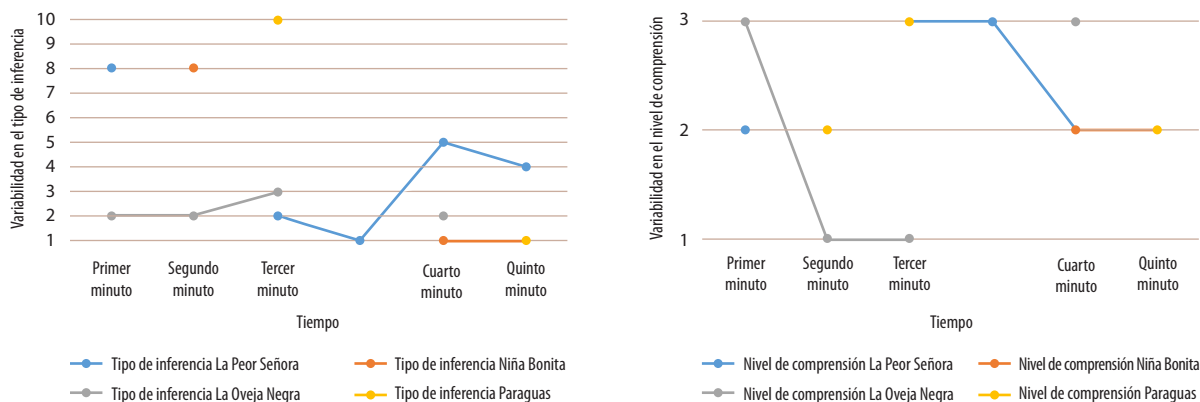
Figura 3: Variabilidad de las trayectorias (tipo de inferencias y niveles de comprensión) del tercer participante en función del tiempo y la sesión (libro leído)



Nota: Elaboración propia.

En el tercer caso y con notables diferencias frente a los dos primeros casos, la actividad inferencial no solo es más profusa, sino que también es más variada en función del tipo de inferencia evocado por cada lectura, pues abarca los cinco primeros tipos de inferencia (metas, acción, estados mentales, objetos y causales antecedentes) como también las inferencias incongruentes a la historia. Esta última es un tipo de inferencia clasificable como crítica, pero es incorrecta, pues posiciona al lector frente al texto, pero su contenido no tiene relación con la historia. En cuanto a la variabilidad de la comprensión lectora, se constató que alcanzó niveles críticos en los cuatro libros, pero solo se sostuvo en el tiempo para dos de ellos (*Oveja negra* y *Peor señora*).

Figura 4: Variabilidad de las trayectorias (tipo de inferencias y niveles de comprensión) del cuarto participante en función del tiempo y la sesión (libro leído)

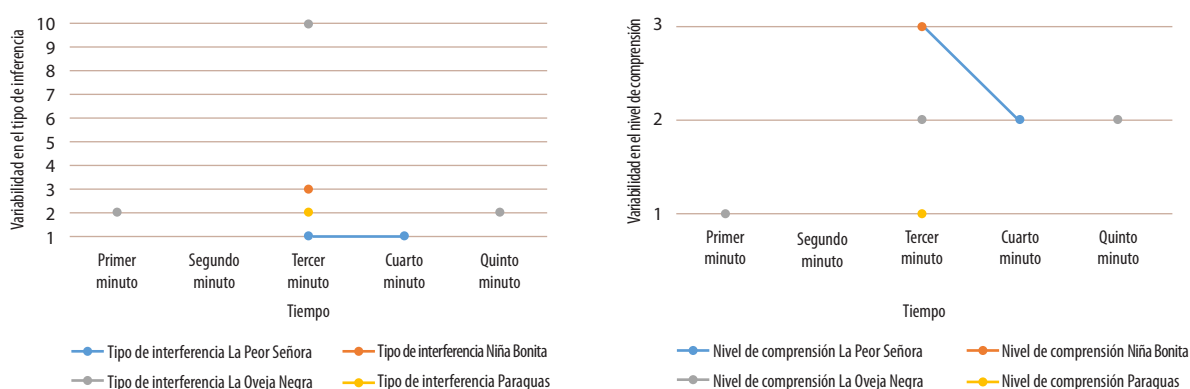


Nota: Elaboración propia.



En el cuarto caso, la persona participante dio cuenta del octavo tipo de inferencia (emocional) en dos libros y un enunciado incongruente cuando analizó *Paraguas*. Desde el tercer minuto concentró su actividad inferencial en los cinco primeros tipos de inferencia (metas, acción, estados mentales, objetos y causales antecedentes); los libros más propicios ya que generaron mayor actividad inferencial fueron la *Oveja negra* y *Peor señora*. El análisis de los niveles de comprensión alcanzados muestra que el trabajo continuo sobre el tiempo genera un aumento en la calidad de lectura, pues finaliza en niveles inferenciales y crítico intertextuales.

Figura 5: Variabilidad de las trayectorias (tipo de inferencias y niveles de comprensión) del quinto participante en función del tiempo y la sesión (libro leído)



Nota: Elaboración propia.

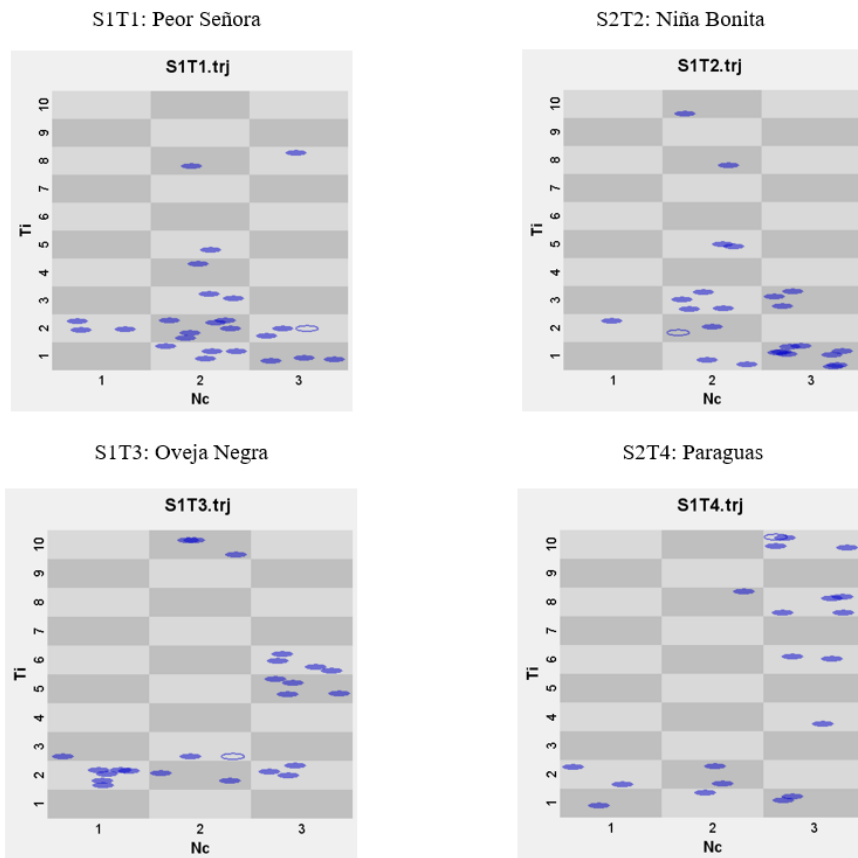
Finalmente, en el quinto caso, la persona participante dio cuenta de una producción menor que en los otros casos discutidos desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa; cada punto en las figuras uno a cinco es un enunciado producido. Su producción estuvo mayoritariamente circunscrita a los tres primeros niveles de inferencia (metas, acción y estados mentales) los cuales están más centrados en los hechos que en los motivos de la narración. Presenta, además, una inferencia incongruente. El análisis de los niveles de comprensión alcanzados muestra que la lectura de *Paraguas* y *Oveja negra* no alcanzó el nivel crítico y que su lectura fue primordialmente inferencial.

La media de los enunciados por participante fue de $M= 8,4$ para la *Peor señora*, $M= 7,4$ para *Niña bonita*, $M= 7,4$ para la *Oveja negra* y $M= 3,42$ para *Paraguas*, el más complejo de comprender. Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) y se encontró que existen diferencias significativas en el promedio de enunciados en la categoría de *tipos de inferencia* $F(6,76) = 39,98, p < .001$. como en el promedio de enunciados en la categoría de *niveles de comprensión* $F(1,029) = 2,33, p < .05$. donde la variable independiente fue el libro leído.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La relación entre el tipo de inferencia y el nivel de comprensión evidenciado en las respuestas obtenidas presenta una alta variabilidad en función del libro leído. El análisis de la relación entre el tipo de inferencia (TI) y los niveles de comprensión (NC) se realizó a través de matrices espacio estado (ver Figura 6).

Figura 6: Relación tipo de inferencia (TI) – niveles de comprensión (NC) a través de rejillas de espacio de estado



Nota: Elaboración propia.

La Figura 6 permite evidenciar la presencia de la variabilidad en la comprensión textual del estudiantado y en este sentido, la coexistencia de diferentes formas de funcionamiento cognitivo intersujetos. Existe una adaptabilidad del funcionamiento cognitivo de las personas participantes en función de la historia, lo que modifica su proceso inferencial; diferentes historias promueven diferentes tipos de inferencia. Cuando se vincula con los desempeños individuales es notorio el hecho de que, independiente del tipo de inferencias puestas en marcha en la tarea, las personas participantes logran alcanzar el máximo nivel de comprensión lectora.

En el intervalo de tiempo seleccionado y para las preguntas crítico-textuales, se obtuvo para la *Peor señora* un 40,7% de las respuestas del mismo nivel y 55,6% inferenciales; para las preguntas inferenciales se obtuvo un 100% de respuestas del mismo nivel. Para las preguntas crítico-textuales en *Niña bonita* se obtuvo el 26,1% de respuestas del mismo nivel y un 37% tanto inferenciales como literales; para las preguntas inferenciales se obtuvo un 25% de respuestas crítico-textuales, un 66,7% de respuestas inferenciales y un 8,3% de literales. Para la *Oveja negra* en las preguntas crítico-textuales se obtuvo el 46,3% de respuestas del mismo nivel, un 31,7% de respuestas inferenciales y un 22% literales; para las preguntas inferenciales se obtuvo un 83,3% de respuestas crítico-textuales y un 16,7% de respuestas inferenciales. Finalmente, en *Paraguas* y para las preguntas crítico-textuales, se obtuvo el 100% de respuestas del mismo nivel; para las preguntas inferenciales se obtuvo un 14,3% de respuestas crítico-textuales y un 42,9% tanto de respuestas inferenciales como literales.

Este análisis de carácter cognitivo supone que el tipo de respuesta obtenida no depende necesariamente del tipo pregunta, un elemento fundamental del trabajo; aspectos como el contenido de cada obra o sus apoyos visuales influyen en cómo se evidencia la comprensión lectora y, por lo tanto, deben tenerse en cuenta en procesos evaluativos. Aunado a la variabilidad en el tiempo, estos hallazgos proponen los estudios sobre comprensión en contextos educativos un reto inherente a su evaluación: la de considerarla un proceso y no un resultado finito evaluable o calificable estáticamente.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivos identificar el tipo de inferencias y los niveles de comprensión que alcanza la niñez cuando lee y discute diferentes textos narrativos, establecer la variabilidad de las trayectorias individuales del estudiantado en función del libro leído y del tiempo en el cual son producidas, e identificar la relación entre el nivel de comprensión exigido por pregunta formulada y el nivel de comprensión de las respuestas obtenidas. Los hallazgos dan cuenta de una preferencia muy marcada por las inferencias que analizan las metas de los personajes, sus acciones y sus estados mentales, al menos en la edad de la muestra. Esto evidencia una predilección por analizar los protagonistas de la historia y las razones subjetivas que los guían en las situaciones en las cuales están inmersos, siendo este un intento por reconstituir la subjetividad y la intersubjetividad inherente al discurso narrativo (Correa, 2013). Las inferencias causales antecedentes y consecuentes, a pesar de estar bien presentes en los análisis previos de los libros, resultaron de menor aparición en el discurso infantil. Spinillo & Almeida (2014) han propuesto la necesidad de analizar las características estructurales de los textos narrativos infantiles, pues estas influyen en el tipo de inferencias que se pueden elaborar en la lectura, esta es una posible explicación a lo poco accesible que resultaron las relaciones causales de las historias.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Los resultados ponen en evidencia también que, al resolver la tarea propuesta, el estudiantado implementa un razonamiento que varía notoriamente en el tipo de inferencia que despliega para comprender las situaciones y vivencias presentes en los textos; esta fluctuación se evidencia minuto a minuto. Entendiendo la inferencia como un indicador del razonamiento, se evidencia que niños y niñas analizan de formas variadas las situaciones presentes en el relato para alcanzar una comprensión global de cada texto, pues el tipo de inferencia cambia en el tiempo con respecto a la obra leída. Ninguno de los estudiantes y las estudiantes alcanza un desempeño fijo a lo largo de la entrevista, varía en función del tiempo de la medición, lo cual muestra que el razonamiento es variable y sujeto a una dinámica emergente en el discurso que posibilita pensar la historia desde diferentes perspectivas. La comprensión del estudiantado puede desplegar tanto habilidades de orden bajo como de orden alto en determinados momentos, fenómeno que debe ser considerado por las personas que en contextos educativos se propongan evaluar este proceso desde una perspectiva tradicional y estática de su desarrollo.

En torno a los niveles de comprensión, el inferencial fue el de mayor aparición. Para que se evidencie la comprensión textual, un estudiante no solo tiene que recordar información en el texto (lo que implica alcanzar un nivel literal), sino que también tiene que generar inferencias para descubrir significados implícitos (Hall et al., 2020). Así se evidenció en primer lugar que para las personas participantes la integración de información para crear nuevos entendimientos sobre lo narrado les fue posible; pero, en segundo lugar, también hay evidencia que muestra que estos niveles de comprensión variaron de libro a libro, mostrándose unos (*La Peor señora, Niña bonita y Oveja negra*) más propicios que otro (*Paraguas*) para permitir la elaboración de posturas crítico textuales.

Paraguas presenta desde su análisis la idea de la vulnerabilidad del ser humano frente a situaciones de desamparo y el examen de posibilidades frente a lo inevitable de esta experiencia en la vida a través de una perspectiva omnisciente limitada y una narración planteada por medio de un monólogo reflexivo; por lo tanto, se le puede atribuir una estructura de texto base más compleja que los otros libros utilizados. Teorías ampliamente aceptadas en el estudio de la comprensión lectora (Kintsch y van Dijk, 1978) proponen que un texto puede ser representado en tres niveles: la representación de la superficie, la representación del texto base y la representación del modelo de la situación. Generalmente, los textos narrativos describen situaciones que no están completamente cohesionadas, con información implícita y discontinuidades de diverso tipo que deben ser analizadas gracias a las inferencias del lector o lectora (Bos et al., 2016).

Como hipótesis a dilucidar estaría el examinar si niveles similares de representación textual con historias disimiles también producen variabilidad en la comprensión lectora. La relación evidenciada a través de las SSG se mostró significativa cuando se explora la relación entre tipo de inferencia generada y nivel de comprensión; si el tipo de inferencias se ajusta en

función de la información que caracteriza un cierto nivel de representación textual, entonces se contaría con una relación causal que explicaría el porqué del ajuste del tipo de inferencias en la indagación del lector. Puesto que los textos casi nunca contienen descripciones completamente explícitas, el proceso de mapeo que realizan los lectores requiere hacer inferencias basadas en la información presente en el texto para entender lo que implica y rellenar las lagunas que dejó el autor o autora (Bos et al., 2016). Esto explicaría, entonces, la variedad de los tipos de inferencia y los consecuentes niveles de comprensión lectora.

En cuanto al objetivo de establecer la variabilidad de las trayectorias individuales del estudiantado en función del libro leído y del tiempo en el cual son producidas, se encontró que los desempeños de los niños y las niñas tienen transformaciones ostensibles debido a ambas variables. El análisis de las trayectorias de quienes participaron al resolver la tarea propuesta evidencia que estas no se estabilizan a corto plazo en ningún participante en cuanto al tipo de inferencia. Las figuras “variables de comprensión lectora y tipo de inferencia” de las personas participantes dieron una visualización de cómo fluctúan ambos procesos en el tiempo, no existiendo un funcionamiento de orden general cuando se comprenden textos narrativos. Cada libro presenta un universo diferente y niños y niñas deben, a su vez, comprender lo que cada libro propone; si se aceptan postulados que afirman que la comprensión lectora es un proceso sumamente exigente (Kendeou et al., 2014), pues cada texto exige altos niveles de atención, recursos de la memoria de trabajo e inferencias textuales, entonces se puede aceptar que cada situación de lectura comprensiva compromete de forma novedosa el razonamiento.

El hecho de caracterizar la capacidad inferencial de estudiantes y, por ende, la comprensión lectora como algo estático o definible por nivel escolar o edad debe ser puesta a escrutinio, pues omite la complejidad y la variabilidad de los procesos involucrados en la comprensión lectora. La variabilidad de los procesos cognitivos en estudios del lenguaje puede ser de interés, pues podría complejizar aun más la forma de explicar las diferencias tan marcadas que se han hallado en las destrezas propias de la lecto-escritura y que se han explicado ya desde diferencias en el género (Reilly et al., 2019), funciones ejecutivas (Borchers, et al., 2019), nivel socioeconómico (Dolean et al., 2019; Merz et al., 2020) y tiempo de lectura compartido (Giraldo-Huertas et al., 2023; Price & Kalil, 2019).

Las rejillas de estado de espacio también permiten evidenciar la presencia de la variabilidad y en este sentido, la coexistencia de diferentes formas de funcionamiento cognitivo. Además de la presencia constante de variabilidad, al analizar las rejillas, es posible observar cómo el comportamiento lector emerge de manera organizada y es sensible al contexto. En este sentido, pese a la existencia de dicha variabilidad, no es posible hablar de azar en la interacción de la niñez con los diferentes cuentos, la interacción con los diferentes cuentos parece favorecer la emergencia de trayectorias organizadas de comprensión e inferencia.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Las trayectorias identificadas para cada uno de los estados de espacio (Hollenstein, 2013), vinculados a cada uno de los cuatro cuentos, podrían ser pensados como *estados emergentes* que surgen de las interacciones en las escalas de tiempo micro (segundos y minutos) durante la lectura de un cuento. En este sentido, la coordinación del tipo de inferencia y el nivel de comprensión presentado por los niños y las niñas en interacción con los textos se puede caracterizar como el resultado de múltiples factores en interacción y como una suerte de orden u organización que emerge como una respuesta adaptiva a las características de texto tal y como fue puesto en contexto por las SSG. La organización de patrones recurrentes en el análisis intersujetos que evidencia la SSG da cuenta de una adaptación no arbitraria con índices de homogeneidad en la interacción analizada (tipo de interacción vs. nivel de comprensión).

McCarthy & Goldman (2019) han afirmado que una limitación obvia de los estudios sobre narrativas es que se realizan con una sola historia; en este estudio y desde las propuestas de sistemas dinámicos, se asume la importancia de evaluar la variabilidad de la comprensión en diferentes momentos con diferentes textos; al hacerlo sitúa la evaluación puntual con un solo texto como una actividad ineficaz, si se quiere dar cuenta de las características reales del fenómeno evaluado, pues este se debería considerar como un proceso y no como un producto estable. El análisis de *micro-trayectorias* propuestos visualmente en las figuras uno a cinco insta una discusión a los estudios tradicionales sobre comprensión lectora, pues estos están mucho más enfocados en dar cuenta de las tendencias intersubjetivas, muchas veces dando una atención excesiva a la relación edad-desempeño. En este sentido, este estudio que se enfoca en escalas de tiempo más pequeñas (hasta cinco minutos) que las habituales en estudios de comprensión (sesiones separadas por días o ninguna en lo absoluto). Tener en cuenta el análisis de series de tiempo en el área de la comprensión lectora tiene el potencial de complementar lo que ya se sabe acerca de las tendencias en escalas de tiempo más grandes. Al identificarse variabilidad en la comprensión o en el tipo de inferencias debidas al libro leído y al tiempo dedicado al análisis de las obras se insta una polémica en torno a la forma como ha de evaluarse la comprensión lectora, comprendiéndola como un proceso que se desarrolla en el tiempo.

La relación pregunta/respuesta es un componente importante de los trabajos sobre interacción en el aula, pues ya se ha puesto en evidencia que docentes de ciencias sociales realizan mayoritariamente preguntas que favorecen el desarrollo de una baja exigencia cognitiva (Godoy Venegas, 2015); que las educadoras de transición prefieren realizar preguntas abiertas, pero de un nivel cognitivo notablemente bajo, y que preguntas de baja exigencia cognitiva no apoyan la creatividad en el aula de clase (Beghetto & Kaufman, 2014). Lo anterior invita a reflexionar sobre los mecanismos y formas en que emerge la comprensión de textos, debido a la interacción docente-estudiantes en un marco con perspectiva microgenética, de la interrelación entre tipos de preguntas y tipos de respuestas. Los resultados han evidenciado que, para posibilitar respuestas literales, inferenciales y crítico-intertextuales, es necesario contar con análisis previos que faciliten las preguntas literales, inferenciales y crítico-intertextuales.

Por lo tanto, la elaboración de cada pentafonía para cada texto invita también, en contextos evaluativos, a analizar, previamente y en detalle, qué y cuánto se puede evaluar de la comprensión de cada texto narrativo. El trabajo hecho sobre rubricas, que es tan popular en contextos educativos para evaluar la calidad de una narración, supone juicios categoriales que deberían establecerse con el análisis previo de cada texto. Esto tiene implicaciones educativas importantes, el personal docente de lengua castellana interesado en promover el razonamiento de sus estudiantes a través de obras literarias debe establecer *a-priori* la naturaleza y la calidad de las preguntas que se integrarán en sus unidades didácticas.

Para apreciar cómo se desarrolla la comprensión de lectura en niños y niñas, es esencial prestar atención a su capacidad para comprender historias en el período de preescolar, es en esta fase en la cual se comenzaría a desarrollar las habilidades de pensamiento crítico en el discurso narrativo y que permitirán, posteriormente, el éxito en la lectura (Dempsey y Skarakis-Doyle, 2017). Los resultados de este estudio proporcionan un reto: saber cómo se desarrolla y estabiliza el proceso de comprensión en estudiantado de grados elementales en períodos cortos de tiempo y en función de la historia leída; invita, a su vez, a reconceptualizar el desarrollo desde perspectivas psicológicas más recientes que permitan ver el fenómeno en estudio en su inherente complejidad, puesta en evidencia en este estudio a través de la intrincada red que se genera cuando se establecen las relaciones de codependencia entre tipo de inferencia y nivel de comprensión a través de las SSG.

Conclusiones

La evidencia encontrada en esta investigación revela la variabilidad presente en el funcionamiento lector y cognitivo de las personas participantes. Los tipos de inferencia y los niveles de comprensión varían en función del libro leído y del tiempo transcurrido de lectura. No se encontró un desempeño lector lineal, por lo tanto, las inferencias y, por ende, el nivel de comprensión lectora deben entenderse como un proceso que se desarrolla en el tiempo y su evaluación ha de afrontar esta característica. Así, cuando se leen textos narrativos y se intenta indagar la comprensión de estos por parte de niños y niñas, se debe implementar un proceso de indagación que contemple la exigencia de la obra leída y su variabilidad. De tal forma y teniendo una relación acorde con la propuesta de Smith et al. (2021), la comprensión lectora no es algún nivel que se tiene o se alcanza, es un proceso que surge y se transforma paulatinamente.

Es necesario, al menos, profundizar en dos implicaciones a futuro. Una limitación es el tamaño de la muestra, que si bien es comprensible por ser un estudio de caso impide la generalización de los resultados. La primera es realizar estudios sobre variabilidad lectora en muestras grandes que permitan cálculos estadísticos más complejos. Una segunda implicación conllevaría profundizar en el análisis de series de tiempo que permitieran la caracterización de cambios a lo largo del proceso lector. Es posible que la dinámica del sistema compuesto por el niño y la niña que lee y el texto mismo presenten cambios a lo largo de las iteraciones que conlleva la lectura como proceso. Por ejemplo, un avance en la comprensión del sentido del



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

texto por parte del niño y la niña o una conexión gradual con su conocimiento previo gradual podrían cambiar de manera importante la dinámica de las trayectorias de las inferencias y de la comprensión. Este rastreo sería posible si se toman un mayor número de medidas y se avanza en la recolección de datos más densos que permitan la caracterización de trayectorias dentro del proceso lector.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **M. F. G. R.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **A. E. A.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **J. A. M. G.** contribuyó con la escritura del artículo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Declaración de procedencia

La participación del investigador principal y la coinvestigadora fue apoyada por el proyecto "Mecanismos discursivos presentes en el posicionamiento identitario" ID SIAP 7800.

Declaración de financiamiento

El proyecto es financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia).

Referencias

- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Bos, L. T., De Koning, B. B., Wassenburg, S. I., & van der Schoot, M. (2016). Training inference making skills using a situation model approach improves reading comprehension. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00116>
- Borchers, L. R., Bruckert, L., Travis, K. E., Dodson, C. K., Loe, I. M., Marchman, V. A., & Feldman, H. M. (2019). Predicting text reading skills at age 8 years in children born preterm and at term. *Early Human Development*, 130, 80-86. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.01.012>
- Brizuela, B. M. & Scheuer, N. (2016). Investigating cognitive change as a dynamic process. *Journal for the study of Education and Development*, 39(4), 627-660. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1223710>

- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 1-19. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3>
- Cárdenas-García, E., Padilla Vargas, M. A., & Guevara Benítez, Y. (2017). Children's story reading: Its effects on the predictability of reading and writing in pre-academic children. *Journal of Education and Human Development*, 6(3), 75-85. https://www.researchgate.net/publication/323692640_Cardenas_E_G_Padilla_M_A_Guevara_Y_2017_Children's_Story_Reading_its_Effects_on_the_Predictability_of_Reading_and_Writing_in_Pre-academic_Children_Journal_of_Education_and_Human_Development_6_3_75-85
- Coloma, C. J. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1° básico con trastorno específico del lenguaje (TEL). *Revista Signos*, 47(84), 3-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342014000100001>
- Correa, M. (2013). La narrativa y su poética: Brújula y camino para la formación inicial de los niños. En R. Flórez Romero & M. C. Torrado (Comps.), *Primera infancia, lenguajes e inclusión social: Una mirada desde la investigación* (pp. 183-200). Ediciones USTA.
- Dempsey, L. & Skarakis-Doyle, E. (2017). Story comprehension in pre-readers: Understanding goal structure and generating inferences when a story has competing goals. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1724-1736. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1408610>
- Dolean, D., Melby-Lervåg, M., Tincas, I., Damsa, C., & Lervåg, A. (2019). Achievement gap: Socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning and Instruction*, 63, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101218>
- 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. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-2.itnc>
- Durán, G., Roza, Y., Soto, A., Arias, L. y Palencia, E. (2018). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las TIC en estudiantes de educación primaria. *Cultura, Educación y Sociedad* 9(3), 401-406. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.46>
- Esposito, G., Venuti, P., Iandolo, G., de Falco, S., Gabrieli, G., Wei, C., & Bornstein, M. H. (2020). Microgenesis of typical storytelling. *Early Child Development and Care*, 190(12), 1991-2001. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1554653>
- Giraldo-Huertas J. J., Sánchez D. C., & Gutiérrez-Romero M. F. (2023). Efectos en el desarrollo cognitivo de niños y niñas en condición de riesgo y pobreza multidimensional de dos intervenciones con cuidadores principales. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 157-166. <https://doi.org/10.5209/rced.77229>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Godoy Venegas, M. F. (2015). Las preguntas de docentes como estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes en la asignatura historia, geografía y ciencias sociales. *Foro Educativo*, (24), 57-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429420>
- González-Romero, N., Gutiérrez-Romero, M. F., Molina-Ríos, J. A., Mesa-Hoyos, T., & Carbonell-Blanco, O. A. (2021). Diseño y validación del instrumento ECAN para la valoración de la calidad narrativa de relatos orales ficticios creados con el Attachment Script Assessment. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 395-412. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a07>
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graesser, A. C. (2015). Deeper learning with advances in discourse science and technology. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 42-50. <https://doi.org/10.1177/2372732215600888>
- Gutiérrez, M.F. (2017). Escritura colaborativa de textos en quinto grado: Razonamiento y argumentación causal sobre un fenómeno físico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.27291>
- Gutiérrez, M. F., & Escobar-Altare, A. (2020). Integración de la narración y la argumentación en la renarración de textos narrativos. *Ocnos*, 19(1), 22-31. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2020.19.1.2131>
- Gutiérrez, M. F. & Jurado, F. (2018). Análisis de ítems que miden niveles de comprensión lectora: Validez y tipología de errores. En S. Cadena Castillo, C. A. Roldan, D. A. González Jiménez, O. Rodríguez Díaz, & C. J. Ruano Delgado (Eds.), *Evaluación de aula, evaluación estandarizada y emergencia de sistemas de evaluación de aprendizajes* (pp. 217-189). Editorial Bonaventuriana; Programa Editorial UAO. <http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/libros/2018/evaluacion-aula/index.html>
- Hall, C., Vaughn, S., Barnes, M. A., Stewart, A. A., Austin, C. R., & Roberts, G. (2020). The effects of inference instruction on the reading comprehension of English learners with reading comprehension difficulties. *Remedial and Special Education*, 41(5), 259-270. <https://doi.org/10.1177/0741932518824983>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hills.
- Hinojosa, F. (2010). *La peor señora del mundo*. Fondo de Cultura Económica.

- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30, Artículo 100323. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751-763. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000321>
- Hollenstein, T. (2013). *State space grids: Depicting dynamics across development*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5007-8>
- Hoyos Flórez, A. M. & Gallego, T. M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23-45. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/1359>
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lastre-M., K. S., Chimá-López, F. de J., & Padilla-Pérez, A. R. (2018). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Encuentros*, 16(1), 11-22. <https://doi.org/10.15665/v16i01.945>
- López Silva, L. S., Duque Aristizabal, C. P., Camargo Deluque, G. L., & Ovalle Parra, A. (2014). Comprensión y producción textual narrativa en preescolares. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 39-58. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21330429003>
- Machado, A. & Faría, R. (1996). *Niña bonita*. Ediciones Ekaré.
- McCarthy, K. S. & Goldman, S. R. (2019). Constructing interpretive inferences about literary text: The role of domain-specific knowledge. *Learning and Instruction*, 60, 245-251. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.004>
- Merz, E. C., Maskus, E. A., Melvin, S. A., He, X., & Noble, K. G. (2020). Socioeconomic disparities in language input are associated with children's language-related brain structure and reading skills. *Child Development*, 91(3), 846-860. <https://doi.org/10.1111/cdev.13239>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Molenaar, P. C. M. & Campbell, C. G. (2009). The new person-specific paradigm in psychology. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), 112-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01619.x>
- Montes, J., van Dijk, M., Puche, R., & van Geert, P. (2017). Trajectories of scientific reasoning: A microgenetic study on children's inquiry functioning. *Journal for Person-Oriented Research*, 3(2)67-85. <https://doi.org/10.17505/jpor.2017.07>
- Neva Ocasión, O. A. (2021). Textos digitales y comprensión lectora en primaria: Una revisión de literatura. *Educación y Ciencia*, (25), 1-15. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12467>
- Peña-Gutiérrez, I. (2010). *El universo de la creación narrativa*. Ediciones El Huaco.
- Price, J. & Kalil, A. (2019). The effect of mother-child reading time on children's reading skills: Evidence from natural within-family variation. *Child Development*, 90(6), e688-e702. <https://doi.org/10.1111/cdev.13137>
- Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(4), 445-458. <https://doi.org/10.1037/amp0000356>
- Rentería Rentería, N. M. (2018). La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocoanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria. *Educación y Ciudad*, (35), 93-102. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1965>
- Shaw, E. (2016). *La ovejita negra*. Fondo de Cultura Económica.
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Spinillo, A. G. & Almeida, D. D. (2014). Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(3), 115-132. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000300010
- Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing*, 26(3), 403-429. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9374-7>

<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Valencia-Echeverry, J., García-Murcia, D. C., Londoño Martínez, J. D., & Barrera-Valencia, M. (2020). Habilidades gnósico-práxicas relacionadas con dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura en individuos de 9 a 12 años. *Rev. CES Psico*, 13(2), 113-128. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.2.8>
- Van Dijk, M. & van Geert, P. (2015). The nature and meaning of intraindividual variability in development in the early life-span. En M. Diehl, K. Hooker, & M. J. Sliwinski (Eds.), *Handbook of intraindividual variability across the life span* (pp. 37-58). Routledge.
- Villa, M. (2012). *Paraguas*. Tragaluz Editores.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research. Design and methods*. Sage.

