

El mediador y la comprensión de textos literarios en la educación inicial

The mediator and the comprehension of literary texts in initial education

Carmen Alicia Salazar-Arbeláez 
Universidad del Quindío, Armenia, Colombia

Ana María Gómez-Riveros 
Secretaría de Educación Municipal de Armenia, Armenia, Colombia

Open Access:

ISSN: 0124-2121
E-ISSN: 2665-2420

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
CIENTÍFICA
Copyright ©
By Educación y Humanismo

Editor:
Dhayana Fernández Matos

Correspondencia:
casalazar@uniquindio.edu.co

Recibido: 29-11-2020
Aceptado: 15-04-2021
En línea desde: 13-07-2021

Resumen

Objetivo: Determinar la relación entre el mediador y el nivel de comprensión lectora de textos literarios de estudiantes de educación inicial. **Método:** En el estudio participaron 5 niños de 5 años de una institución educativa en Colombia. La investigación es de enfoque cuantitativo, diseño pre experimental tipo -preprueba / post prueba con un solo grupo. La intervención se hizo durante 9 sesiones de trabajo, divididas en 3 ciclos, en los que variaba el nivel de complejidad de los textos. Para evaluar la comprensión al inicio y al final de la investigación, se elaboró una prueba que fue validada por un experto, con preguntas que indagan por el nivel de comprensión literal e inferencial, así mismo, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica con el fin de estimular la comprensión de textos literarios (cuentos) en niños de 5 años. **Resultados:** Los resultados muestran avance en la comprensión a nivel literal e inferencial (coherencia local y global) de los niños gracias a las estrategias puestas en práctica por el mediador. **Discusión y Conclusiones:** El avance en los procesos de comprensión que se evidenciaron en esta investigación se puede relacionar con las actuaciones del mediador que implementó las estrategias de lectura compartida, la pregunta como estrategia pedagógica y la estimulación de la comprensión desde el nivel literal al nivel inferencial. Además, el proceso realizado permite entender la comprensión como un proceso lento y continuo en el tiempo, de manera que es posible continuar con su cualificación a partir de las mediaciones implementadas.

Palabras clave: Comprensión literal, comprensión inferencial, mediador, textos literarios.

Abstract

Objective: To determine the relationship between mediators and the reading comprehension level of literary texts of initial education students. **Methods:** The study involved five 5-year-old children from an educational institution in Colombia. The research is obtained using a quantitative approach, pre-experimental, pre-test/post-test type with only one group, and it has been performed during 9 working sessions, divided into 3 cycles. A test which included questions about the level of literal and inferential comprehension was developed and validated by an expert to assess comprehension at the beginning and at the end of the research. Likewise, a proposal of the pedagogical intervention was designed with the purpose of stimulating the comprehension of literary texts (stories) in 5-year-old children. **Results:** The results showed progress in comprehension at a literal and inferential level (local and global coherence) by children due to the strategies implemented by mediators. **Discussion and Conclusions:** The progress in comprehension processes that were evidenced in this research can be related to the mediator's performance, who implemented the strategies of shared reading, questions as a pedagogical strategy and stimulation of comprehension from the literal level to the inferential level. In addition, the applied process allows comprehension to be understood as a slow and continuous process over time, so that it is possible to continue with its progress through implemented mediations.

Keywords: Literal comprehension, inferential comprehension, mediator, literary texts.

Introducción

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), mediante la formulación de la Política Educativa para la Primera Infancia, traza acciones que buscan garantizar el derecho que tienen todos los niños menores de seis años a una educación inicial de calidad. Se trata de un momento en la primera infancia en el que los niños aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser, mientras disfrutan de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio, que se constituyen en actividades rectoras de la primera infancia y que, en sí mismas, potencian el desarrollo (MEN, 2014a).

Por otra parte, los agentes educativos son actores fundamentales para la educación inicial, pues tienen bajo su responsabilidad y compromiso mediar entre las herramientas de la cultura y sus capacidades para potenciar el desarrollo de los niños. Por lo que los procesos, actividades y acciones desarrolladas por ellos son fundamentales, pues definen caminos y rutas posibles para el potenciamiento del desarrollo de los niños en la primera infancia (MEM, 2014b). Uno de las estrategias del MEN para incentivar el trabajo literario en la primera infancia es *Leer es mi cuento* del *Plan Nacional de Lectura y Escritura*, busca, entre otros, fomentar la comprensión lectora en la educación preescolar, cuyos objetivos son mejorar la pedagogía en los establecimientos educativos y desarrollar programas de formación de mediadores (MEN, s.f.).

Ahora bien, si en Colombia las políticas públicas para la primera infancia tienen como objetivo garantizar una educación inicial de calidad y plantean la literatura como una de las actividades rectoras en esta etapa del ciclo vital, donde los agentes educativos median para potenciar el desarrollo infantil, y buscan promover la comprensión de textos en el preescolar, resulta pertinente plantearse las siguientes preguntas: ¿qué estrategias pedagógicas son apropiadas para estimular la comprensión de los textos literarios en la educación inicial?, ¿cuál es el papel del mediador en la comprensión de textos literarios en la educación inicial?, ¿qué comprensión hacen los niños de los textos literarios en la educación inicial?

En este sentido, la mediación se entiende como una posición humanizadora, positiva, constructiva y potenciadora en el complejo mundo de la relación educativa. El mediador se interpone entre los estímulos o la información exterior, para interpretarlos y valorarlos. Así, el estímulo cambia de significado (Tébar, 2020). El mediador filtra y selecciona los estímulos de la realidad, los organiza, los selecciona, los clasifica y les da una secuencia antes de presentarlos al niño o joven. En otras palabras, el aprendizaje mediado implica que, entre varias fuentes de estímulos y el organismo en desarrollo, un individuo intencionado y experimentado, se interpone y media los estímulos que le están afectando (Pilonieta, 2010).

En la base de la mediación está el concepto de *Zona de desarrollo próximo*, que se define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto” (Vigotsky, 2012, p.133). Este concepto es un llamado a explicar los procesos de orden superior, aquellos construidos en la actividad intersubjetiva semióticamente mediada, que entran en resonancia con los procesos de orden interno, produciendo cursos y procesos que no emergen fuera de esta relación (Vigotsky, 2017).

Este proceso de mediación como contador de cuentos se define como “una actividad de mediación cultural entre los libros y los niños destinada a reducir la distancia física, cultural, psicológica entre unos y otros” (Poslaniec como se citó en Colomer, 2010 p. 74). Algunas estrategias pedagógicas del mediador para contar cuentos en la educación inicial son la lectura en voz alta, la lectura compartida, la pregunta como estrategia pedagógica y la lectura de imágenes.

Con la lectura en voz alta hay manejo de la voz, miradas, gestos y proxemia (Ministerio de Educación de Chile (2013)). En ella se concibe el cuento como una especie de obra teatral, por lo que el oyente debe tener la sensación del drama, para ello, el mediador convierte la palabra impresa en acción, las ideas y conversaciones entre personajes en sonido, mientras le da a cada “escena”, a cada secuencia, el ritmo correcto para convertir la información impresa en un drama vivo (Chambers, 2013).

La lectura compartida es la situación dialógica en la que los niños participan interaccionando entre ellos y con el docente, para hacer preguntas y dar respuestas acerca de lo que leen y mientras leen (Llamazares y Alonso-Córtez, 2016). Así mismo, la pregunta como estrategia pedagógica, interviene en los momentos iniciales del aprendizaje, cuando la actividad de comprender un texto se realiza en forma compartida entre el docente y el estudiante (Arnoux, Nogueira & Silvestri citados por Benoit, 2020) y en la que puede acudir a la lectura de imágenes, donde el nivel denotativo corresponde al sentido literal de la imagen (¿qué hay en la imagen, qué representa?), y el nivel connotativo es la interpretación que puede evocar en la mente del destinatario (“qué dice la imagen”, “cómo me la dice”, “qué me sugiere”, “qué me evoca”: La lectura denotativa se centra preferentemente, en el análisis descriptivo de la realidad. La lectura connotativa será preferentemente la interpretación que de ella se haga. Entre una y otra se da paso a los componentes más subjetivos (Santos, 2015).

Además, para facilitar la comprensión de textos literarios en niños, Munita y Manresa (2012) plantean ayudar en la búsqueda de indicios textuales significativos (identificar las pistas relevantes que ofrece el autor), ayudar en la construcción y fundamentación de argumentos (preguntas que soliciten fundamentos que justifiquen las afirmaciones e intuiciones de los niños para llegar finalmente a la construcción de una interpretación) y ayudar a sintetizar lo dicho (permite fijar los conceptos y contenidos para potenciar lo

construido y relacionarlo entre sí).

Por otro lado, la comprensión es la representación coherente que se construye y las inferencias son fundamentales en el establecimiento de esta representación, puesto que rellenan los huecos o las lagunas de información que no aparecen de manera explícita en el texto, aportando la coherencia necesaria. Es decir, las inferencias son representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto. Gracias a las inferencias podemos desvelar lo "oculto" de un mensaje, leer entre líneas, hacer explícita la información implícita del texto (León, 2003).

Existen dos tendencias representativas de las inferencias, la teoría *minimalista* y la teoría *construccionista*. La teoría *minimalista* sostiene que la cantidad de inferencias que se realizan de modo automático durante la lectura es "mínima". Se basa en el supuesto de coherencia local e indica que sólo se producen las inferencias automáticas para establecer relación entre segmentos de información consecutivos o muy próximos en el texto. Se incluye en este grupo las inferencias referenciales (una palabra o frase está referencialmente enlazada con un elemento previo del texto) y las causales antecedentes (encadenamiento causal entre la acción actual y el contexto ya leído. Explican el porqué de una acción, un suceso o estados mencionados en el texto). Estas inferencias proporcionan la representación básica de la información textual sobre la que se construirán posteriormente otras inferencias, las estratégicas, más intencionadas y dirigidas a metas (León, 2003).

La teoría *construccionista* o la teoría de la búsqueda del significado sostiene que la representación mental de un texto es un modelo de la situación descrita por él. Para dicha representación se requieren las inferencias estrategias que se realizan con posterioridad a las automáticas, son las inferencias dirigidas a mantener la coherencia global, que suelen conectar partes de la información del texto muy separadas. Esta búsqueda del significado dirige las metas del lector que, realizando un procesamiento profundo, tratan de establecer no sólo la coherencia local sino también la coherencia global responsable de la elaboración del modelo mental o situacional (León, 2003).

En este grupo se incluyen las inferencias temáticas (integran los principales argumentos de un texto, reflejan la moraleja o la esencia del significado global del texto), las predictivas (agregan información sobre "qué sucederá" en la historia, predicen o pronostican los sucesos que se deducen casualmente del suceso que se está leyendo) y de reacción emocional (emoción experimentada por un personaje motivada por/en respuesta a un suceso o una acción) (León, 2003).

Otra clasificación de las inferencias, las identifica según el nivel de representación en el que tienen lugar. En este caso, se concibe la comprensión como un proceso continuo en el que las inferencias van surgiendo, siguiendo un modelo de representación múltiple. Así, las inferencias que se realizan guardan una relación con cada uno de los niveles de

procesamiento: la estructura superficial, el proposicional y el modelo de situación. Durante la codificación de la estructura superficial del texto no se generan inferencias, mientras que la construcción de la estructura proposicional implica un procesamiento inferencial limitado. En este nivel se generan las inferencias destinadas a mantener la coherencia local. Finalmente, durante la construcción del modelo de la situación se produce la coherencia global del texto, el modelo de la situación supone una interpretación del texto (Fincher-Kiefer como se citó en [León y Pérez, 2003](#)).

En este mismo sentido, el nivel de comprensión literal de los textos narrativos permite identificar y describir los elementos de la construcción narrativa (trama, sub-trama), marco, personajes, acciones etc. ([Fittipaldi, 2012](#)). En el nivel de inferencias, en cambio, se pasa a un nivel simbólico y metafórico del texto, estas favorecen la construcción de interpretaciones sobre el significado de elementos de la narración. Para la comprensión de textos se necesitan de ambos tipos de interacción, para avanzar así, desde una identificación hacia otra más compleja como es la elaboración de sentido ([Munita y Manresa, 2012](#)).

Por lo tanto, se entiende la teoría minimalista, la constructivista y la de los niveles de representación como complementarias, ya que la comprensión se da desde el nivel literal al inferencial y en este último, desde la coherencia local a la coherencia global. En el nivel literal no hay inferencias, la comprensión es sobre los elementos de la narración, en la coherencia local hay una representación básica del texto y en la coherencia global se da la elaboración del modelo mental o situación.

Ahora bien, al hacer una revisión bibliográfica de los estudios relacionados con el tema de la investigación, se encontró un grupo de investigaciones orientadas a la relación entre el mediador y la comprensión de textos. En este grupo se encuentran las investigaciones de [Minuta & Manresa \(2012\)](#) y de [Colomer \(2012\)](#), en la primera, los autores describen las funciones que el mediador adopta en una discusión literaria para ayudar a la comprensión, así como las intervenciones que hace en relación con las respuestas de los estudiantes. La investigación permite avanzar en el conocimiento teórico sobre las respuestas de los estudiantes en la lectura de álbumes ilustrados y en formas didácticas de proceder.

La segunda investigación, la de [Colomer \(2012\)](#), muestra estrategias de comprensión que adoptan los estudiantes, a partir de los 6 años de edad, dentro de una discusión literaria. Se concluye que la discusión literaria se trata de un proceso que hace visible la interdependencia entre el proceso reflexivo de cada estudiante y el control brindado por el grupo y el mediador.

Otras investigaciones de este grupo son la de [Manrique y Borzone \(2010\)](#) quienes muestran cómo algunas características de las ilustraciones, de los textos y de la relación maestras/niños no favorecen la comprensión.

Las investigaciones de [Duque y Correa \(2011\)](#), y [González \(2009\)](#) presentan la relación entre interacción maestras/niños y las inferencias de los niños, encontrando mayor número de inferencias y de mayor complejidad cuando las maestras hacen mayores demandas cognitivas.

Un segundo grupo de investigaciones se orientan hacia los procesos cognitivos que realizan los niños. Es así como [Marmolejo-Ramos y Jiménez \(2006\)](#) estudian las inferencias emocionales. Los resultados muestran que los niños de 3 y 4 años identifican las reacciones emocionales de los personajes usando inferencias basadas en la explicación, además, existe un nivel evolutivo en la comprensión de la emoción y en el desarrollo de la inferencia. Por su parte, [Moschovaki & Meadows \(2005\)](#) estudiaron las habilidades de pensamiento que los niños activan en una situación de lectura y encontraron que los niños predicen, analizan, evalúan, clarifican y reaccionan emocionalmente al texto.

En este contexto, la presente investigación se basa en un estudio que busca determinar la relación entre el mediador y el nivel de comprensión lectora de textos literarios de 5 estudiantes de educación inicial.

Método

Diseño

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, diseño pre experimental, tipo pre-prueba/post-prueba con un solo grupo ([Hernández, Fernández y Baptista, 2014](#)).

Se partió de la siguiente hipótesis: las intervenciones pedagógicas del mediador favorecen la comprensión de textos literarios en niños de 5 años de una institución educativa. La variable, intervenciones pedagógicas del mediador, se operacionalizó en la actividad pedagógica del mediador en torno a textos literarios (cuentos) con la lectura en voz alta, la lectura compartida, la pregunta como estrategia pedagógica y la lectura de imágenes. Es decir, con formas de trabajo organizadas encaminadas a lograr la comprensión de cuentos.

Asimismo, la variable comprensión, se definió como la representación coherente que el niño construye del cuento. Se operacionalizó en el nivel de comprensión literal e inferencial de textos literarios (cuentos), es decir, son las respuestas de los niños a preguntas literales e inferencias (coherencia local y global) respecto a los cuentos, en otras palabras, lo explícito e implícito (significado) de los cuentos.

Su diagrama es el siguiente:

G O₁ X O₂

Donde:

G: grupo de sujetos.

O₁: medición de los sujetos en comprensión literal e inferencial (coherencia local y global) antes de la intervención pedagógica (pre-test).

X: Intervención pedagógica del mediador. Se manipuló intencionalmente esta variable.

O₂: medición de los sujetos en comprensión literal e inferencial (coherencia local y global) después de la intervención pedagógica (pos-test).

Es así como se evaluó (pre-test) individualmente la comprensión de los niños al inicio de la investigación. Posteriormente, se elaboró una propuesta de intervención pedagógica con el fin de incidir en la comprensión de cuentos en niños de 5 años y se aplicó la propuesta.

Con el fin de tener control sobre el proceso de la intervención pedagógica, se monitorearon y evaluaron las intervenciones del mediador y la comprensión de los niños en cada ciclo de trabajo, cada uno compuesto de 3 sesiones y en cada sesión se trabajó un cuento. Con base en ello, se modificaron aspectos de la intervención. Así se dio inicio a un nuevo ciclo de intervención y evaluación, hasta completar 3 ciclos. Finalmente, se evaluó (pos-test) individualmente la comprensión y se comparó la comprensión lectora de tipo literal e inferencial en los niños al inicio (pre-test) y al final (pos-test) de la investigación.

Participantes

La institución donde se hizo el estudio fue un preescolar privado que atiende población de estratos I y II. Participaron 5 niños cuyo promedio de edad fue de 5 años y 3 meses (las edades estaban entre 5 años y 5 años y 6 meses), los cuales correspondían a la totalidad de estudiantes de esta edad en la institución educativa, por lo que no se realizó un proceso de selección.

Instrumento

Se elaboró una prueba, con base en el cuento *Mi día de suerte* de Keiko Kazsa (ver anexo) con el fin de evaluar el nivel de comprensión lectora al inicio (pre-test) y al final

(pos-test) de la investigación.

La prueba tiene 17 preguntas que estimulan respuestas literales e inferenciales, así: literales 7, inferencias de antecedentes causales 5, inferencias predictivas 2, inferencias de reacción emocional 1, e inferencias temáticas 2. La prueba fue validada por un Licenciado en Español y Literatura.

Las preguntas se organizaron de manera que indagaran por la comprensión desde un nivel literal a uno inferencial en los diferentes tópicos o subtemas del cuento, con el fin de que las respuestas literales sirvieran de base para hacer las inferencias. Esta condición no se cumplió para un subtema, esto con el ánimo de disminuir el número de preguntas y no hacer la prueba muy larga, que pudiera cansar a los niños.

Procedimiento

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación, se elaboró la propuesta de intervención pedagógica fundamentada en el mediador (Tébar, 2020, Pilonieta, 2010 y Poslaniec como se citó en Colomer, 2010), *Zona del desarrollo próximo* (Vigotsky, 2017), la lectura en voz alta (Chambers, 2013), la lectura compartida (Llamazares & Alonso-Córtes, 2016), la preguntas como estrategia pedagógica (Arnoux, Nogueira & Silvestri citados por Benoit, 2020), la lectura de imágenes (Santos, 2015) y la comprensión desde el nivel literal al nivel inferencial (León, 2003; Fincher-Kiefer como se citó en León y Pérez, 2003; Fittipladi, 2012 y Munita y Manresa, 2012).

Para estimular y monitorear la comprensión, para cada cuento trabajado se elaboraron preguntas, igual que en el test (pre-test y pos-test), de manera que fueran desde el nivel literal al inferencial en los diferentes tópicos o subtemas del cuento. Las preguntas se validaron mediante acuerdo de los investigadores, teniendo como criterio que cada una de ellas propiciaran respuestas literales o inferenciales (antecedentes causales, reacciones emocionales, predictivas o temáticas). Además, el mediador adoptó las categorías propuestas por Munita y Manresa (2012) para facilitar la comprensión: ayudar en la búsqueda de indicios textuales significativos, ayudar en la construcción y fundamentación de argumentos y ayudar en la síntesis.

Respetando los referentes conceptuales adoptados, en las sesiones de trabajo con todos los niños, se siguieron los momentos de antes, durante y después de la lectura. Antes de la lectura, el mediador introdujo el cuento con base en la portada y el nombre; pidió a los niños que predijeran el tema, activó conocimientos previos. Durante la lectura, leyó el cuento en voz alta, simultáneamente mostró las ilustraciones y pidió a los niños que las leyeran, hizo lectura compartida, intervino con las categorías de Munita y Manresa (2012) e hizo las preguntas que se elaboraron para estimular y monitorear la comprensión desde el nivel literal al inferencial, y otras que surgieron en la dinámica del trabajo. Después de la lectura, pidió a los niños que relacionaran el tema del cuento con otros cuentos o con personajes de otros cuentos y con experiencias personales.

Es importante resaltar que el mediador utilizó la pregunta en todos los momentos de la intervención. Antes de la lectura, para introducir el cuento. Durante la lectura, para trabajar las categorías de [Munita y Manresa \(2012\)](#), para estimular y monitorear la comprensión desde el nivel literal al inferencial y para la lectura de ilustraciones. Después de la lectura, para hacer el cierre y otras que surgieron en la dinámica del trabajo.

Los textos que se abordaron con los estudiantes fueron del tipo libro álbum, de los autores Keiko Kasza y Anthony Browne. Los cuentos de Kasza son historias cargadas de humor y con finales inesperados, "Abordan situaciones cotidianas que afectan la vida de los pequeños, pues ven reflejadas en ellas sus miedos e interpretan formas de enfrentar y asumir esa realidad" ([Ramírez y Ramírez, 2016, p. 149](#)). Los cuentos de Browne, "En sus ilustraciones, utiliza la técnica de acuarela mezclando realismo con pinceladas de surrealismo y efectos visuales que establecen un diálogo constante con el texto, para lo cual se acompaña de una gran dosis de humor e ingenio" ([Ramírez y Ramírez, 2016, p. 142](#)).

Se trabajaron primero los cuentos de Kasza por considerar que los de Browne podrían tener mayor dificultad de comprensión, por el manejo surrealista de sus narraciones. De Keiko Kasza se trabajaron los cuentos *El día de campo de don Chancho*, *Choco encuentra una mamá*, *Una cena elegante*, *El tigre y el ratón*, *El perro que quiso ser lobo* y *No te rías Pepe*; y de Anthony Browne, *Willy el tímido*, *Willy el campeón* y *El túnel*.

Análisis de resultados

El avance en la comprensión entre la evaluación inicial (pre-test) y la final (pos-test) se analizó teniendo en cuenta el número de respuestas (literales e inferenciales) de cada estudiante en los dos momentos, y segundo, por el nivel de comprensión alcanzado: literal o inferencial (coherencia local y global) evidenciado en los dos momentos.

Para evaluar los niveles de comprensión, en el test (pre-test y pos-test) se manejaron 7 preguntas de comprensión literal, 5 de coherencia local (inferencias de antecedentes causales) y 5 de coherencia global (2 temáticas, 1 de reacción emocional y 2 predictivas). Por lo tanto, para determinar la comprensión en los diferentes niveles se establecieron los siguientes criterios: en el nivel literal, si un estudiante se encuentra dentro del rango de 0 a 4 respuestas correctas, se concluye que el niño no ha alcanzado el nivel de comprensión, si el rango de respuestas correctas se encuentra entre 5 y 7, el estudiante sí ha alcanzado el nivel de comprensión. Para el caso del análisis de la coherencia local y global, se estableció de 0 a 3 el rango de respuestas con el que se considera que el niño no ha alcanzado el nivel de comprensión y de 4 a 5 respuestas, el rango en el que se considera que el niño sí ha alcanzado el nivel de comprensión.

También se monitorearon las actuaciones del mediador y la comprensión de los niños durante los tres ciclos de intervención pedagógica, para ello, las sesiones de trabajo se grabaron en video y se transcribieron. La transcripción consistió en escribir literalmente el diálogo mantenido entre mediador/niños y niños/niños. Además, se indicó la entonación, gestos de afirmación o negación, movimientos de cabeza o corporales que transmitieran significado. Las transcripciones se analizaron desde la metodología del análisis del discurso.

El análisis del discurso se relaciona con el uso del lenguaje en contextos sociales y concretamente en situaciones de interacción (Stubbs, 1987 como se citó en [Forero, 2014](#)). Es decir, para comprender lo que pasa en el momento de la enseñanza, son necesarias las interrelaciones entre el docente y los estudiantes ([Forero, 2014](#)).

Así pues, se analizó por vía de la deducción, las categorías en las que intervino el mediador y la comprensión de los niños. Esto es, al tener desde la fundamentación conceptual las categorías que adoptó el mediador ([Munita y Manresa, 2012](#)) y la categoría de lectura de imágenes ([Santos, 2015](#)), se encontraron datos, situaciones, que representaran dichas categorías. Igualmente, desde las categorías de la comprensión literal e inferencial (antecedentes causales, reacciones emocionales, predictiva y temáticas) se encontraron datos, situaciones que representaran dichas comprensiones. Sin embargo, como la participación fue voluntaria y en las situaciones de lectura compartida no todos los niños participaron para todas las preguntas, para algunos niños en algunas categorías (literal e inferencial) no se pudo determinar la comprensión. El establecimiento de la coherencia y la validez del análisis de los datos se hizo mediante la triangulación ([Hernández, et al., 2014](#)). Esto es, los investigadores compararon inconsistencias en el análisis e interpretación, hasta llegar a acuerdos y lograr mayor riqueza analítica e interpretativa.

Resultados

En este apartado se muestran las categorías de intervención del mediador y el monitoreo y evolución de la comprensión en los tres ciclos de la intervención pedagógica, la evaluación inicial (pre-test) y final (pos-test), y, finalmente, el avance en la comprensión. Los nombres de los niños fueron cambiados con el fin de proteger su identidad.

Las siguientes son las categorías en las que intervino el mediador en los tres ciclos de intervención pedagógica:

Ayuda en la búsqueda de indicios textuales significativos. Ejemplo:

- Mediador: ¿Qué hacían juntos el tigre y el ratón? ¿A qué jugaban?
Miguel: Vaqueros.
Mediador: ¿Y que más hacían? ¿Qué era lo del bizcocho?
Saúl: Que le dio un pedazo chiquitico.

Ayuda en la búsqueda de indicios textuales significativos con apoyo de las ilustraciones.

Ejemplo:

- Mediadora: Y acá, ¿qué está haciendo? (muestra la ilustración).
Marcela: Aullando a la luna.
Mediadora: ¿Y será que Michelle si lo deja aullar? (muestra la ilustración).
Marcela: Sí.
Mediadora: ¿Qué está haciendo aquí Moka? (muestra la ilustración).
Juan: Aullando.
Mediadora: ¿Y será que Michelle si lo está dejando aullar? (muestra la ilustración).
Juan: No.
Mediadora: ¿Por qué no lo está dejando aullar? (muestra la ilustración).
Juan: Lo está callando.
Mediadora: ¿Y por qué lo está callando? (muestra la ilustración).
Juan: Porque despierta a todos.
Mario: Porque le está haciendo así (gesto de silencio).

Ayuda en la construcción y fundamentación de argumentos. Ejemplos:

- Mediador: ¿Será que ella si es la mamá?
Miguel: o, pero si era feliz y para siempre.
Saúl: y le dio un pico.
Miguel: y fueron felices para siempre.
Saúl: Ayyy, y se dieron un piquito.
Mediador: ¿Será que Choco seguía triste o ya estaba contento?
Miguel: ¡Feliz!
Mediador: ¿Y por qué estaba feliz?
Saúl: porque ya encontró la mamá.
- Mediador: ¿Por qué la mamá zarigüeya estaba preocupada?
Saúl: porque si... Porque Pepe se reía y se reía todo el tiempo.
Mediador: ¿Y si se reía todo el tiempo que podría pasar?
Saúl: los amigos también se reían.
Mediador: ¿Qué puede pasarle a Pepe si no aprende a hacerse el muerto?
Juan Esteban: Se lo comen...
Saúl: se lo comen.
Mediador: ¿Quién se lo come?
Saúl: los enemigos

Ayuda a la síntesis. Ejemplos:

- Mediador: ¿Y qué decía en la lista?

Mario: Que perdone por comerse la comida.

Mediador: ¿Quiénes se comieron la comida que tenía Tejón?

Miguel: El conejo, el ratón y el topo.

- Mediador: ¿Qué hizo Willy para dejar de ser tímido?

Mario: montar en bicicleta

Mediador: ¿Y qué más?

Mario: y andar con bicicleta y los otros estaban andando más rápido como ciclistas.

Mediador: ¿Qué más trato de hacer Willy?

Miguel: jugar fútbol.

Miguel: salió volando por allá lejísimo.

Mediador: Bueno entonces, ¿trató de jugar fútbol y de montar en bicicleta?

Todos: SI.

En resumen, el mediador intervino en las categorías de ayudar en la búsqueda de indicios textuales significativos con y sin el apoyo de las ilustraciones; ayudar en la construcción y fundamentación de argumentos y, ayudar a la síntesis.

Ahora bien, el monitoreo y la evolución de la comprensión inicia con la evaluación inicial (pre-test), Tabla 1, los resultados muestran que, de 17 preguntas, el puntaje más alto fue el de Saúl con 14 respuestas, y los más bajos fueron los de Mario con 5 y Marcela con 7. Mario no hizo inferencias predictivas de reacción emocional ni temáticas. En relación con las inferencias de antecedentes causales Mario y Marcela hicieron 1 y Saúl hizo todas las de este tipo. Se observa entonces que las inferencias con mayor dificultad fueron las temáticas, ya que no las hicieron Mario, Juan y Marcela como se anotó anteriormente.

Al comparar la comprensión del primer ciclo con la evaluación inicial, se sigue observando dificultad en las inferencias temáticas, pues Marcela y Juan no intervinieron o dieron respuestas incorrectas. Miguel y Saúl, aunque hicieron algunas de estas inferencias, no intervinieron en varias. Se analiza que hacer las preguntas para estimular y monitorear la comprensión del nivel literal al inferencial después de la lectura, implicó volver sobre aspectos del cuento ya tratados. Además, que las sesiones de trabajo se alargaran, por lo que se siguieron haciendo durante la lectura.

Al comparar la comprensión del segundo ciclo con el primero, se observa que las respuestas incorrectas disminuyeron en Mario, y Juan no tuvo. En cuanto a inferencias temáticas, Miguel sigue haciéndolas, Mario hizo una y Marcela y Juan continúan sin intervenir en ellas. Es decir, se siguieron observando dificultades en estas inferencias, por lo que después de la lectura se siguió preguntado ¿de qué trató el cuento?, lo que ayuda a hacer síntesis de los aspectos referenciales del cuento y se facilita que retomen y, conecten los principales argumentos, que es, por definición, la inferencia temática.

Al comparar la comprensión en el tercer ciclo con el segundo, se observa que las inferencias temáticas aumentaron en Saúl, Miguel y Juan. Mario dio respuestas incorrectas y Marcela continua sin intervenir en ellas. Además, se analiza que durante los tres ciclos los niños repitieron y/o ampliaron las respuestas de los compañeros.

Ahora bien, en la Tabla 1 se presenta el avance en el número de respuestas correctas entre la evaluación inicial (pre-test) y final (pos-test).

Tabla 1.

Avance en el número de respuestas correctas entre la evaluación inicial (pre-test) y final (pos-test)

Tipos de preguntas	Número de preguntas	Evaluación inicial	Evaluación final	Avance
Saúl				
Literales	7	6	7	1
Inferencias de antecedentes causales	5	5	5	-
Inferencias predictivas	2	1	2	1
Inferencia de reacción emocional	1	1	1	-
Inferencias temáticas	2	1	1	0
Total	17	14	16	2
Juan				
Literales	7	6	7	1
Inferencias de antecedentes causales	5	4	5	1
Inferencias predictivas	2	1	2	1
Inferencia de reacción emocional	1	1	1	-
Inferencias temáticas	2	0	1	1
Total	17	12	16	4
Miguel				
Literales	7	5	6	1
Inferencia de antecedente causal	5	2	4	2
Inferencias predictivas	2	1	2	1
Inferencia de reacción emocional	1	1	1	-
Inferencias temáticas	2	1	2	1
Total	17	10	15	5
Mario				
Literales	7	4	7	3
Inferencias de antecedentes causales	5	1	4	3
Inferencias predictivas	2	0	0	0
Inferencia de reacción emocional	1	0	1	1
Inferencias temáticas	2	0	1	1
Total	17	5	13	8
Marcela				
Literales	7	4	7	3
Inferencias de antecedentes causales	5	1	2	1
Inferencias predictivas	2	1	1	0
Inferencia de reacción emocional	1	1	1	-
Inferencias temáticas	2	0	1	1
Total	17	7	12	5

-: no se pudo presentar ningún avance, debido a que el niño contestó correctamente todas las preguntas en la evaluación inicial y final.

Fuente: elaboración propia (2020)

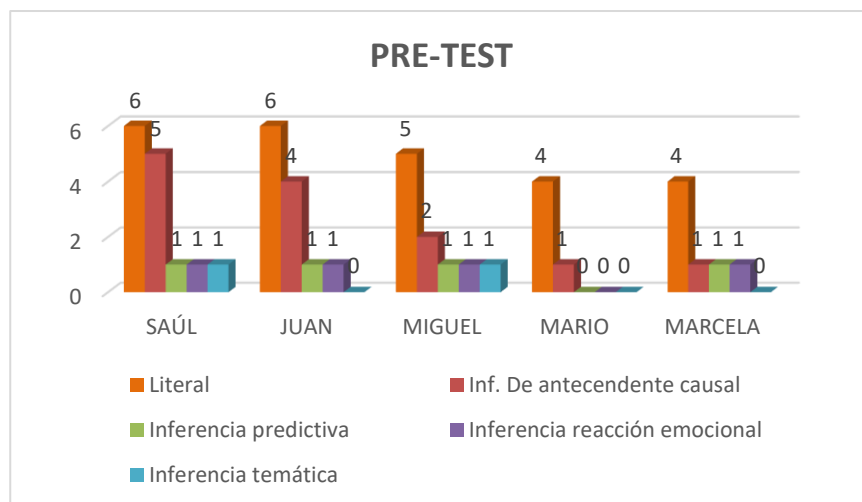
En la Tabla 1 se puede ver que todos los estudiantes avanzaron en su proceso de comprensión entre 2 y 8 repuestas. El mayor avance lo obtuvo Mario con 8 respuestas, a la vez fue el que obtuvo el puntaje más bajo en la evaluación inicial, 5. Por el contrario, el menor avance lo obtuvo Saúl, con 2, que corresponde a la puntuación más alta en la evaluación inicial, 14. También se observa que todos avanzaron en respuestas literales.

En inferencias de antecedentes causales todos avanzaron excepto Saúl, que no podía avanzar debido a que desde la evaluación inicial contestó las 5 preguntas de este tipo de inferencia. En reacción emocional, solo avanzó Mario, los otros, igual que la situación anterior, no podían avanzar debido a que la pregunta de esta inferencia la contestaron correctamente desde la evaluación inicial. En inferencias predictivas, avanzaron Saúl, Juan y Miguel; y en inferencia temática avanzaron Juan y Miguel, Saúl no avanzó y fue la única inferencia que le faltó hacer en la evaluación final.

Estos mismos resultados se presentan en la figura 1 (pre-test) y figura 2 (pos-test). Esto es, el avance en el número de respuestas correctas entre la evaluación inicial y final.

Figura 1.

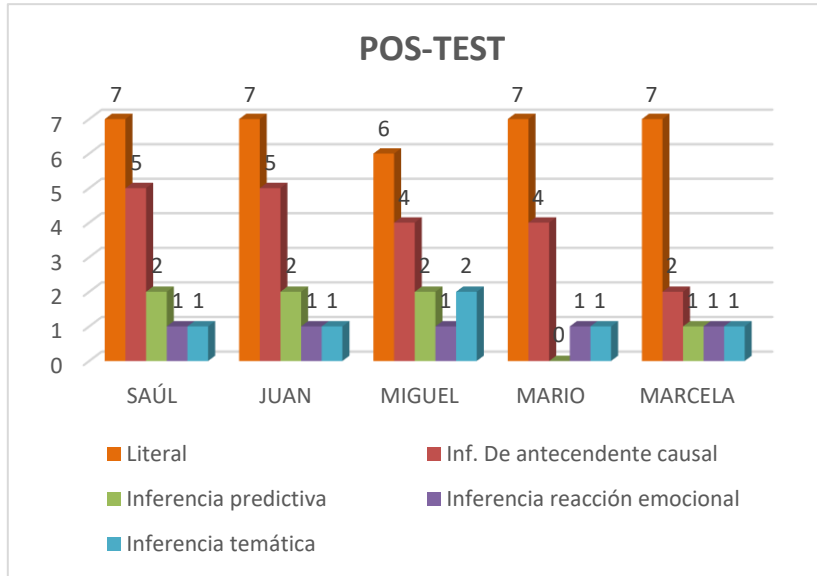
Número de respuestas (literales e inferencias) correctas en el pre-test



Fuente: elaboración propia (2020)

Figura 2.

Número de respuestas (literales e inferencias) correctas en el pos-test



Fuente: elaboración propia (2020)

En las figuras 1 y 2 se observa que el mayor avance entre el pre-test y el pos-test lo obtuvo Mario y el menor lo obtuvo Saúl.

Por otra parte, en la Tabla 2 se presenta el avance en los niveles de comprensión literal e inferencial (coherencia local y coherencia global) entre la evaluación inicial (pre-test) y final (pos-test).

Tabla 2.

Avance en los niveles de comprensión entre la evaluación inicial (pre-test) y final (pos-test)

Niños	Nivel de Comprensión Inicial			Nivel de comprensión Final			Avance en los Niveles de comprensión
	Literal	Inferencial		Literal	Inferencial		
		Coherencia Local	Coherencia Global		Coherencia Local	Coherencia Global	
Saúl	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	1
Juan	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	1
Miguel	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	2
Mario	No	No	No	Sí	Sí	No	2
Marcela	No	No	No	Sí	no	No	1

Fuente: elaboración propia (2020)

En la Tabla 2 se puede ver que todos los niños avanzaron en los niveles de comprensión. Saúl y Juan pasaron de tener una comprensión de coherencia local a tener la coherencia

global. Miguel pasó de una comprensión literal a una coherencia global. Mario de no tener ningún nivel de comprensión a una coherencia local y Marcela de no tener ningún nivel de comprensión a una comprensión a nivel literal. Por consiguiente, en la evaluación final, Saúl, Juan y Miguel alcanzaron una comprensión global, Mario una local, y Marcela una comprensión literal.

Por lo tanto, todos los niños avanzaron en el número de repuestas (Tabla 1), y en el nivel de comprensión (Tabla 2). En consecuencia, se acepta la hipótesis de investigación: las intervenciones pedagógicas del mediador favorecen la comprensión de textos literarios en niños de 5 años de una Institución Educativa.

Discusión

En la presente investigación se encontró avances en la comprensión de textos literarios después de la intervención pedagógica del mediador en niños de 5 años (Tabla 1 y 2). Se podría inferir que las actuaciones del mediador que mayor relación tuvieron en la comprensión fueron la lectura compartida, la pregunta como estrategia pedagógica y la estimulación de la comprensión desde el nivel literal al nivel inferencial.

En la lectura compartida, la pregunta fue el puente de las interacciones mediador/niños, y la repetición y/o ampliación de las intervenciones de los compañeros la vía de las interacciones niños/niños. Por lo que se podría pensar que fue el diálogo en la lectura compartida, escuchar las respuestas de los otros, lo que facilitó comprender y monitorear la propia comprensión. Este análisis coincide con la investigación de [Colomer \(2012\)](#) que concluye que la discusión literaria se trata de un proceso que hace visible la interdependencia entre el proceso reflexivo de cada niño y el control brindado por el grupo y el mediador.

Por su parte, la pregunta, estuvo presente en todos los momentos de la intervención, no solo para indagar y monitorear la comprensión sino para ayudarla, es decir, la pregunta hizo viable la comprensión. Sin embargo, se podría decir que son las preguntas de mayor demanda cognitiva las que más relación tienen en la comprensión, preguntas que exijan ir más allá de lo explícito del texto. En esta investigación se hicieron preguntas que requerían respuestas inferenciales, lo que demandó, como lo expresa [León \(2003\)](#), desvelar lo "oculto" del mensaje, leer entre líneas. En este sentido, [Munita y Manresa \(2012\)](#) demuestran que el tipo de preguntas o comentarios del mediador dibuja (o bosqueja, al menos) las respuestas frente al texto. Preguntas orientadas a la identificación de elementos del texto, promueven respuestas literales, otro tipo de preguntas promueven la comprensión a nivel simbólico. Igualmente, las investigaciones de [Duque y Correa \(2011\)](#), y [González \(2009\)](#) encontraron mayor número de inferencias y de mayor complejidad cuando las maestras hacen mayores demandas cognitivas.

No obstante, el nivel simbólico del texto se construye sobre la base de elementos resueltos con anterioridad (Munita y Manresa, 2012), es así como en este estudio se estimuló la comprensión desde el nivel literal al inferencial, el mediador antes de trabajar la construcción de la interpretación del significado de la narración, se aseguró de que los niños comprendieran quiénes formaban parte de la historia, qué sucedía y cuándo, es decir, que la trama fuera comprendida y compartida por los niños.

Es importante destacar que el concepto de *Zona de desarrollo próximo* revelado anteriormente, permite explicar el avance en la comprensión. Fue la actividad intersubjetiva entre mediador/niños y niños/niños, semióticamente mediada, la que permitió mayores niveles de comprensión, que no se hubieran dado fuera de esta relación. Fue la lectura compartida y el tipo de preguntas, lo que permitió que los niños transitaran hacia el desarrollo potencial. Sin embargo, los resultados muestran que en el avance en el número de respuestas (Tabla 1), el niño que más lo hizo fue el que tuvo mayores dificultades en la comprensión al inicio de la investigación y, por el contrario, el niño que menos avanzó fue el que tuvo menores dificultades de comprensión inicial, lo que podría insinuar que la mediación para la comprensión de textos literarios (cuentos) en niños de 5 años es más eficaz entre mayores sean las dificultades en la comprensión.

Por otra parte, de los 5 niños que participaron del estudio, 3 avanzaron al nivel de comprensión de coherencia global (Tabla 2). En este nivel se organizan los sucesos y episodios que se extienden por todo el texto (León, 2003). En otras palabras, los niños lograron construir el modelo situacional o referencial de los textos. La comprensión lograda se ubica dentro de la teoría constructivista o la teoría de la búsqueda del significado (Herrada-Valverde y Herrada, 2017; Ibañez, 2012 y León, 2003).

Un niño avanzó al nivel de comprensión de coherencia local, en el cual se establecen relaciones entre segmentos de información consecutiva o muy próxima en el texto. Es decir, el niño logró una representación básica de la información textual (León, 2003). Este nivel de comprensión se ubica dentro de la teoría minimalista (León, 2003) y, 1 niño avanzó al nivel de comprensión literal, en este nivel se identifican y describen los elementos de la narración, personajes y acciones; por lo tanto, el niño logró construir la trama del texto (Fittipaldi, 2012).

En otro aspecto, en la evaluación final (Tabla 1), los niños no presentan dificultades para las respuestas literales, es decir, pueden contar la trama de la narración. Cuatro de los cinco niños no presentan dificultades en las inferencias de antecedentes causales, es decir, pueden explicar el porqué de una acción. Las mayores dificultades las presentan en las inferencias predictivas y temáticas, esto se explica porque son las inferencias de mayor demanda cognitiva, pues se necesita un procesamiento profundo de la información para establecer conexión entre partes muy distantes del texto, son las responsables de la

representación mental de la situación (León, 2003).

Finalmente, desde esta investigación se entiende la comprensión de textos literarios (cuentos) en niveles que implican distinta complejidad, de manera que en un nivel de comprensión literal el estudiante puede dar cuenta de la trama, en un nivel de análisis de la coherencia local, el estudiante puede hacer una representación básica y en un nivel de comprensión global, podrá representar la situación, hacer una interpretación del texto. El avance logrado se relaciona, como ya se expresó, por las acciones del mediador, no obstante, son importantes la cantidad de sesiones que se trabajaron, lo que facilitó a los niños apropiarse progresivamente de los procesos cognitivos de la comprensión. Por lo que se entiende la comprensión como un proceso lento y continuo en el tiempo, para así poder pasar de un nivel a otro de mayor complejidad.

Lo anterior lleva a reflexionar sobre la metodología seguida, que contrasta con la de otras investigaciones sobre el tema, como la de Duque y Correa (2011) y Gonzáles (2009), donde observaron las intervenciones del docente y evaluaron la comprensión de los niños para establecer relación entre las dos variables. La de Llamazares y Alonso-Cortés (2016) en la que elaboraron una propuesta de intervención pedagógica para lograr la comprensión sin llevarla a la práctica. Marmolejo-Ramos y Jiménez (2006) evaluaron inferencias emocionales, y Moschovaki y Meadows (2005) analizaron la participación de los niños en la lectura de libros. Es decir, no hubo intervenciones de los investigadores con el fin de influir en la comprensión.

Por el contrario, en esta investigación, además de elaborar una propuesta de intervención pedagógica para incidir en la comprensión, se puso en práctica durante varias sesiones de trabajo, lo que permitió observar la evolución de la comprensión en respuesta a las intervenciones del mediador. De manera que esta investigación aporta desde lo metodológico al estudio de la relación entre el mediador y la comprensión de textos literarios (cuentos) en niños de 5 años.

Conclusiones

La comprensión lectora es un proceso fundamental y permanente en el desarrollo integral del individuo, por lo que revierte gran importancia para ser abordada desde procesos investigativos. En esta investigación se pudo demostrar que las intervenciones pedagógicas del mediador lograron avances en la comprensión de textos literarios (cuentos) en los 5 niños de 5 años con los que se trabajó. Para conseguirlo, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en la lectura en voz alta, la lectura compartida, el uso de la pregunta como estrategia pedagógica y la estimulación de la comprensión desde el nivel literal al nivel inferencial (de antecedentes causales, predictivas, de reacción emocional y temáticas). Los resultados indican la importante labor del mediador para acercar al niño a los textos literarios (cuentos) y lograr mayores niveles de comprensión, lo que facilita el

tránsito desde el desarrollo real al desarrollo potencial.

Por otro lado, el trabajo realizado permite entender la comprensión como un proceso lento y continuo en el tiempo en donde la estrategia implementada permitió identificar los niveles de comprensión y el tipo de inferencias realizadas por los estudiantes con el fin de promover la comprensión literal e inferencial a niveles de mayor complejidad a los identificados en el pre-test.

En consecuencia, es fundamental desarrollar propuestas de intervención pedagógica como esta, donde la literatura se convierta en una opción para lograr la comprensión y, en general, potencien el desarrollo infantil, lo cual se encuentra en concordancia con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional en las bases curriculares para la educación inicial y el preescolar.

Esta investigación ha permitido avanzar, por una parte, en el conocimiento de las acciones pedagógicas del mediador que posibilitan mayores niveles de comprensión y, por otra, en el conocimiento del desarrollo a partir de la comprensión de textos literarios (cuentos) en niños de 5 años.

Por último, los resultados de la investigación son alentadores para continuar trabajando en esta línea. Sin embargo, dado que por el tamaño de la muestra no se pueden generalizar los resultados, sería conveniente hacer investigaciones similares con poblaciones más grandes.

Referencias

- Benoit, C.G. (2020) La formulación de preguntas como estrategia didáctica para la motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de investigación educativa*, 11(2) 95-115. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Editorial Síntesis.
- Colomer, T. (2012). Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados. En Colomer, T. & Fittipaldi, M. (coords) *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. (87-118). Editado por Teresa Colomer y Martina Fittipaldi. Una coedición con el Banco del Libro – Gretel.
- Chambers, A. (2013). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Duque, C.P. y Correa, M. (2011). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. *Universitas Psychologica*, 11(2), 559-570.

- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (coords). *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (69-86). Editado por Teresa Colomer y Martina Fittipaldi. Una coedición con el Banco del Libro – Gretel.
- Forero, A. (2014). *El uso de las preguntas por parte del docente en la clase de matemáticas y sus efectos en las respuestas y conversaciones de los niños*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_283542/afs1de1.pdf
- Gonzales, J. (2009). Inferencias en grupos infantiles de lectura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-23. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/221/375>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *La metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Herrada-Valverde, G. y Herrada, R.I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción – integración. *Perfiles Educativos*, XXXIX(157), 181-197. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982017000300181&lng=es&nrm=iso
- Ibáñez, R. (2012). La comprensión del discurso escrito: una propuesta teórico – metodológica para su evaluación. *Revista Signos*, 45(78), 20-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342012000100002>
- León, J. A. (2003) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Ediciones Pirámide.
- León, J.A. y Pérez, O. (2003). Taxonomía y tipos de inferencias. En león, J. A. (coord.) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (45-65). Ediciones Pirámide.
- Llamazares, M. T. y Alonso-Cortés, M.D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, (71), 151-172. <https://doi.org/10.35362/rie7109>
- Manrique, M. S. y Borzone, A.M. (2010) La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbanos – marginales. *Interdisciplinaria*, 27(2), 209-228. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18018446002>
- Marmolejo-Ramos, F. & Jiménez, A.T. (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), 93-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80280207>
- Ministerio de Educación de Chile. (2013) *A viva voz. Lectura en voz alta*. Chile: Trama. https://bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/avivavoz_web.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2014a). *La literatura en la educación inicial*. Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341839.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2014b). El sentido de la educación inicial, Bogotá, Colombia. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (s.f). *Leer es mi cuento*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/88258>
- Moschovaki, E. y Meadows, S. (2005). El esfuerzo cognitivo de los niños pequeños durante la lectura de libros en el aula: Diferencias clasificadas por libro, género de texto y formato narrativo. *Investigación y Práctica de la Niñez Temprana*, 7 (1), 1-15. <https://ecrp.illinois.edu/v7n2/moschovaki-sp.html>
- Munita, F. y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En Colomer, T. & Fittipaldi, M. (coords) *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. (119-143). Editado por Teresa Colomer y Martina Fiittipaldi. Una coedición con el Banco del Libro-Gretel.
- Pilonieta, G. (2010) *Modificabilidad estructural cognitiva y educación*. Editorial Magisterio.
- Ramírez, D.E. & Ramírez, J.R. (2016) *La literatura en la educación inicial: un encuentro de saberes en la construcción colaborativa de aprendizaje* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2408/2016doraramirez.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Santos, M. Á. (2015) *Educación para la imagen: denotación y connotación en la lectura de mensajes verboicónicos estáticos*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/52656/1/530985857X.pdf>
- Tébar, L. (2020). *El profesor mediador del aprendizaje*. Editorial Magisterio.
- Vigotsky, L.S. (2012) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Austral.

Vigotsky, L.S. (2017) *Obras escogidas. Tomo III*. Antonio Machado Libros.

Anexo 1.

Prueba de comprensión del cuento *Mi día de suerte*

Cuento <i>Mi día de suerte</i> . Autora: Keiko Kasza	
Preguntas que estimulan respuestas literales	Preguntas que estimulan respuestas inferenciales
	1. ¿Para qué el zorro se arreglaba sus uñas? (inferencia de antecedente causal).
2. ¿Qué es lo que muestran las fotos de la casa del zorro?	3. ¿Por qué en la casa del zorro hay fotos de él con otros animales? (inferencia de antecedente causal).
4. ¿Qué le dijo el cerdito al zorro que le hiciera?	5. ¿Por qué el zorro empezó a sudar? (inferencia de antecedente causal). 6. ¿Por qué el zorro no se comió al cerdito? (inferencia de antecedente causal). 7. ¿Cómo crees que se pudo haber sentido el zorro cuando se despertó? (inferencias de reacción emocional).
8. Al final del cuento, ¿qué leía el cerdito cuando estaba sentado en el sillón de su casa? 9. ¿Qué animales había en la libreta que leyó el cerdito cuando llegó a su casa?	10. ¿Qué significan los tachones (o marcas) en la libreta que el cerdito leyó? (inferencia de antecedente causal).
11. ¿Qué había sobre la mesa en la casa del cerdito?	12. ¿Para qué crees que el cerdito tenía un mapa en su casa? (inferencia predictiva).
13. Al inicio del cuento, cuando el cerdito tocó la puerta del zorro, ¿por quién preguntó?	14. ¿Crees que realmente el cerdito estaba perdido cuando fue a la casa del zorro?, ¿crees que estaba buscando al conejo? (inferencia temática). 15. ¿El día de suerte fue para el zorro o para el cerdito?, ¿por qué? (inferencia temática)
16. Al final, ¿el cerdito fue a visitar la casa de quién?	17. ¿Qué crees que pasó cuando el cerdito fue a la casa del oso? (inferencia predictiva).

Criterios de corrección de la prueba de comprensión del cuento *Mi día de suerte*

1. Se espera que responda para tenerlas afiladas y poder cazar animales o para cazar mejor.
2. Se espera que mencione al zorro con animales o al zorro con al menos uno de los siguientes animales: ciervo, gallina, pescado.
3. Se espera que mencione que pueden ser animales que el zorro cazó.
4. Se espera que mencione al menos dos de las siguientes acciones: lo bañara, le diera comida y le diera masajes.
5. Se espera que responda que lo que el zorro le hizo al cerdo fue mucho trabajo o que el zorro se cansó.
6. Se espera que responda que se durmió o se durmió de cansancio.
7. Se espera que responda bravo, enojado o que le dio rabia.
8. Se espera que responda un libro o una libreta.
9. Se espera que mencione al menos uno de los siguientes animales: zorro, lobo, oso.

10. Se espera que responda que el cerdo ha ido donde ellos o que los ha visitado.
11. Se espera que mencione mapa, galletas o lápices.
12. Se espera que responda que para saber dónde queda la casa de los animales o dónde viven.
13. Se espera que mencione al conejo u otro animal.
14. Se espera que responda que no, porque quería engañar al zorro igual que había engañado a otros animales.
15. Se espera que responda que, para el cerdo, porque logro engañar al zorro o porque lo bañaron, le dieron de comer y le dieron masajes.
16. Se espera que mencione oso o diga otro animal (menos zorro).
17. Se espera que responda que le hizo lo mismo que al zorro o que lo engaño.