

INFORME DE LÍNEA BASE

ANTES DE
Leer
Leer

JULIO 2021

INFORME DE LÍNEA BASE



Elaborado por Gustavo Pineda, consultor, en el marco de la innovación Leer antes de Leer

Diagramación: Asertiva Film & Media

Edición: Dariana Valenzuela

Managua, Nicaragua

© 2022 Centro de Investigación y Acción Educativa Social - CIASES

Contenidos

Resumen ejecutivo	05
Leer antes de leer: el proyecto pionero de Lab Travesía	08
La propuesta de esta Línea Base	09
Capítulo 1.	
Metodología Línea Base: prácticas de educadoras	12
Capítulo 2.	
Resultados Línea Base: prácticas de las educadoras para facilitar la comprensión lectora en niñas y niños	22
Capítulo 3.	
Metodología Línea Base: comprensión lectora de niñas y niños	39
Capítulo 4.	
Resultados Línea Base: sobre nivel de comprensión lectora del cuento y el texto informativo en niñas y niños	45
Conclusiones	59
Pistas para acciones con las educadoras	64

RESUMEN EJECUTIVO

Este informe da cuenta de la fundamentación, objetivos, metodología y hallazgos de la Línea de Base (LB) construida para evaluar la innovación Leer antes de Leer, implementada por CIASES en el marco de la construcción del LAB Travesía -de innovación e investigación educativa.

La LB informa de las prácticas pedagógicas de ocho educadoras de segundo y tercer nivel de preescolar que participan en la innovación –o grupo experimental- y cuatro educadoras no participantes –o grupo control- mientras realizan sesiones de lectura. Las prácticas se documentaron mediante filmaciones de aula -tres sesiones de clase por cada educadora- en tres escenarios diferentes: con un texto de su selección, con un texto narrativo (ficción) y con un texto informativo (no ficción), los dos últimos intencionalmente seleccionados.

Los textos seleccionados fueron comunes a todas las participantes. Los videos de las filmaciones fueron analizados para obtener datos que se categorizaron en seis ámbitos: Datos generales, Acciones previas a la lectura, Acciones durante la lectura, Acciones después de la lectura, Comunicación afectiva y Facilitación de roles activos. La guía de análisis se diseñó para determinar, a partir de los datos mencionados, cómo la educadora facilita procesos inferenciales a través de la lectura narrada.

Asimismo, la LB informa del desarrollo del pensamiento inferencial de una muestra de 17 alumnos de las educadoras del grupo experimental y 8 alumnos del grupo control, analizado a partir de las respuestas a un instrumento de comprensión de lectura en voz alta, intencionalmente diseñado.

La investigación fue desarrollada entre febrero y mayo de 2021, antes de la implementación en aula de las estrategias innovadoras para la enseñanza del pensamiento inferencial que son el centro de la intervención de Leer antes de Leer.

Los hallazgos sobre las prácticas pedagógicas sugieren que, antes de la lectura, en buena parte de los casos no se presenta el título del texto, raras veces se muestran las ilustraciones y en la gran mayoría no se menciona al autor. Igualmente, en la mayoría de las sesiones está ausente la indagación de experiencias de niñas y niños (NN) sobre el tema, contenidos o términos desconocidos. No obstante, la mayoría propone actividades previas a la lectura que son motivadoras, pero no relacionadas con la comprensión. En resumen, las actividades previas que

podrían generar inferenciales iniciales y contribuir a la comprensión, son relativamente escasas.

Durante la lectura, la mayor parte de las preguntas son de comprensión literal o para explorar experiencias previas de NN sobre el contenido. Las preguntas inferenciales son pocas; las más frecuentes son del tipo causal elaborativa (*¿por qué?*) seguidas de las predictivas (*¿qué pasaría si...?*). El promedio de preguntas por sesión es de 16, lo que indica más de las necesarias, por lo que las educadoras no siempre atienden las respuestas. El momento de la lectura es donde NN son más espontáneos y curiosos, cuando formulan preguntas y comentarios y se aclaran términos desconocidos.

Después de la lectura se hacen menos preguntas; dominan las literales. Las preguntas inferenciales están en tercer de frecuencia; entre ellas predominan las del tipo causal (*¿por qué?*), temática (*¿cuál es el tema?*), emocional (*¿qué sintió?*), y predictiva (*¿qué pasaría si...?*). Las actividades post lectura para el razonamiento inferencial son escasas; la más frecuente es el dibujo. Los diálogos y las exposiciones de NN son muy raras.

Sobre clima afectivo y rol activo se encontraron resultados por debajo de 57 puntos en una escala de 100. Se observaron aspectos desfavorables sobre tacto, afecto y posiciones adultistas que tensan el clima: exigencia de obediencia, carencia de elogios, en algunos casos poca escucha a curiosidades, expresiones o iniciativas de NN, y pocas oportunidades de diálogo entre alumnos.

Respecto a la comprensión lectora y pensamiento inferencial de NN, se encontró que la media de comprensión favorece al alumnado de tercer nivel, lo cual es entendible por la edad (cinco años, en promedio). La comprensión literal respecto a la inferencial, en los dos niveles, es mayor en la lectura de textos narrativos (ficción). En la lectura de textos informativos (no ficción) la comprensión, en general, tiende a ser baja y no se observaron grandes diferencias entre la comprensión literal e inferencial. El hallazgo es que la lectura informativa es más difícil que la narrativa porque la segunda es más cercana a la vida de N/N, mientras que la primera es muy poco frecuente en la vida preescolar.

La conclusión de la LB es que las prácticas actuales de las educadoras participantes en Leer antes de Leer, pueden mejorar significativamente con la intervención propuesta mediante el desarrollo de capacidades para usar las inferencias como medio para favorecer la comprensión lectora. Se concluye también que las características de los dos grupos –experimental y control– son semejantes, por lo que se podrá probar con bastante certeza los resultados de la intervención.

Además de servir para evaluar la implementación de Leer antes de Leer, esta LB sirvió de insumo para diseñar la capacitación continua y el acompañamiento pedagógico que son parte del proceso de esta innovación. El informe resume algunas de las propuestas.

La evaluación final debería mostrar hasta donde las preguntas inferenciales se incrementan respecto a esta LB en términos absolutos, y en términos relativos respecto a las categorías de preguntas que ya son parte de las prácticas de las educadoras antes, durante y después de la lectura.

LEER ANTES DE LEER: EL PROYECTO PIONERO DE LAB TRAVESÍA

El año 2021 es, para el Centro de Investigación y Acción Educativa Social, un año de emprendimiento. El Laboratorio de Innovación de CIASES - recién formalizado como Lab Travesía- inauguró su proceso de construcción con la innovación *Leer antes de leer*, una propuesta pedagógica basada en el uso de la evidencia para fomentar la comprensión lectora desde la primera infancia.

Lab Travesía se plantea como una plataforma de innovaciones que, a través del trabajo pedagógico e investigativo, favorezca cambios en la cultura educativa. Se concibe como una red de profesionales, centros y organizaciones que integren sus esfuerzos para explorar, descubrir, transformar, crear y aprender en situaciones reales, y producir conocimientos para mejorar el aprendizaje integral de la niñez y juventud.

El objetivo fundamental de ***Leer antes de leer*** es contribuir al cambio de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la comprensión lectora en docentes de segundo y tercer nivel de educación Inicial, incorporando estrategias didácticas favorecedoras del pensamiento inferencial.

LA PROPUESTA DE ESTA LÍNEA DE BASE

La Línea de Base (LB) que se presenta en este documento da cuenta del estado inicial de las prácticas pedagógicas de las educadoras participantes de la innovación, para determinar las transformaciones que se generen a partir de la intervención. Con el fin de observar estas transformaciones, la evaluación diseñada contempla, además de esta LB, una evaluación final y una comparación con grupos control como se describe en la tabla No.1.

TABLA N.º 1: GENERALES DE LA LÍNEA BASE			
	LÍNEA BASE O ESTADO PRE	ACCIONES DE INTERVENCIÓN	EVALUACIÓN FINAL O ESTADO POST
GRUPO EXPERIMENTAL	Estado E1	Hay intervención	Estado E2
GRUPO CONTROL	Estado C1	No hay intervención	Estado C2

Estado E1 = Estado C1 (o que sean bastante similares)

La tesis es que si los cambios en el GE son suficientemente superiores a los del GC¹, y el GC no ha cambiado mucho (para mejorar), se puede suponer que el tiempo u otras variables no explican, en lo fundamental, los progresos en el GE, por tanto, la intervención logró su cometido:

Estado E2 > Estado E1

Estado C2 = Estado C1 (o haya poco cambio)

Estado E2 > Estado C2

¹ En adelante GE se utilizará como abreviatura para Grupo Experimental y, GC para Grupo Control.

Dado que **Leer antes de leer** se propone incidir directamente en las prácticas educativas, e indirectamente en los niveles de comprensión de la lectura en los NN², esta LB informa de:

Las prácticas educativas relacionadas a la comprensión lectora de las educadoras de 2.º y 3.º nivel de las escuelas Colegio Nórdico Internacional, ubicado en Managua, y Arcoíris del Futuro # 1 y Arcoíris del Futuro # 6, ubicados en Chinandega y El Viejo respectivamente. Respondiendo a la pregunta clave:

¿Cuáles son las acciones que realizan las educadoras para facilitar una comprensión lectora eficaz en los niños y niñas de 2.º y 3.º nivel de preescolar? (concretamente las acciones realizadas antes, durante y después de la lectura, centradas, aunque no exclusivamente, en la comprensión inferencial).

- El nivel de comprensión lectora de los NN que atienden estas educadoras. Responde a la pregunta clave: **¿Cuál es el nivel de comprensión que logran los niños en la lectura de cuentos y textos informativos?** (centrado en la comprensión inferencial, aunque se evalúa también la comprensión literal).

Otra función de esta LB es detectar puntos débiles tanto en la comprensión lectora de los NN como en las prácticas de lectura de las educadoras, para orientar de manera más eficaz las acciones de intervención. Por tanto, ofrece pistas de acción que se complementan con el trabajo de monitoreo y seguimiento.

² En adelante NN se utilizará como abreviatura de Niños y Niñas



Capítulo I

**METODOLOGÍA LÍNEA BASE:
PRÁCTICAS DE EDUCADORAS**

CAPÍTULO 1.

METODOLOGÍA LÍNEA BASE: PRÁCTICAS DE EDUCADORAS

a) Textos y variables para la comprensión lectora

Las ocho educadoras participantes fueron observadas en aula en tres escenarios diferentes: leyendo un **cuento orientado**, leyendo un **texto informativo orientado** y leyendo un cuento o texto informativo seleccionado por ellas mismas, que denominaremos: **texto no-orientado** o **lectura no-orientada**, según sea el caso. Los cuentos y textos informativos orientados fueron los mismos para todas las educadoras:

Cuento *Mi Gato Mostacho* de la escritora nicaragüense Lula Mayorga, ilustrado por Sandra Lavandeira y publicado por el Fondo Editorial Libros para Niños, Nicaragua, sept. 2016.

Texto informativo *Hablemos con el agua* obra del escritor mexicano Ernesto Colavita, ilustrado por Luis San Vicente y publicado por la Editorial Castillo, México, 2018. El texto informativo fue utilizado en una versión reducida de su original.

En todos los casos, tanto los de lectura no-orientada como orientada, se pidió a las educadoras proceder tal y como lo harían en una sesión natural de clase. En el caso de la lectura seleccionada por ellas mismas, solicitó usar una que ya estuviera incluida en su planificación. En el caso del cuento y el texto orientado, se les hizo llegar ejemplares con antelación para que se familiarizaran con el material.

Para la elección del cuento y el texto informativo, se consideraron los siguientes criterios: debían ser comprensible para NN de 2.º y 3.º nivel de preescolar (entre los cuatro y seis años), las ilustraciones debían facilitar la comprensión, tener un número equilibrado de palabras y un contenido que permitiera hacer múltiples preguntas inferenciales, y, finalmente, que el cuento o lectura informativa fuese inédito para los NN.

En la búsqueda y selección del cuento y el texto informativo se consultó a las propias educadoras de los centros involucrados en el proyecto, a una Ong nacional dedicada a impulsar el desarrollo de niñas y niños lectores: *Libros para Niños*, y a colegas de la Universidad de Ibagué, Colombia.

Observación de educadoras en sesiones de lectura

La unidad de análisis fue la sesión de narración de cada educadora, para cada tipo de lectura. El instrumento consistió en una guía de observación. La guía fue utilizada para evaluar cómo la educadora maneja didácticamente la sesión de lectura, con énfasis en la facilitación de procesos inferenciales desde y con la lectura narrada.

La función del instrumento fue captar datos analizables, es decir, codificables y procesables. La evaluación se hizo con base en la información recogida y plasmada en el instrumento.

La tabla No.2 muestra las características generales del instrumento. Puede consultarse su versión completa en los anexos.

TABLA N.º 2: CARACTERIZACIÓN GENERAL INSTRUMENTO EDUCADORAS		
BLOQUES DE PREGUNTAS	CARACTERIZACIÓN	PROPÓSITO BÁSICO
1. Datos generales	Registro de datos de educadoras, grupos y sesión.	Identificar cada registro de observación
2. Lo que se hace antes de la lectura	Cinco preguntas cerradas (con opciones aclaratorias abiertas) y dos abiertas.	Captar: - si hay o no preludio a la lectura con fines didácticos - si hubiese, captar qué se hizo y cómo
3. Lo que se hace durante la lectura	Cuatro preguntas abiertas	Captar: - términos que sean nuevos o aún no comprendidos y si se aclaran - qué y cómo pregunta e interactúa con NN al preguntar - tipos de preguntas - qué medios de apoyo utiliza para la comprensión - cómo maneja las preguntas e intervenciones de los NN
4. Lo que se hace después de la lectura	Siete preguntas abiertas	Captar: - términos que sean nuevos o aún no comprendidos y si se aclaran - qué preguntas hace a los NN para facilitar comprensión, tipos de preguntas - si se dialoga para conectar: la lectura, o algún aspecto de ella, con sus experiencias y vida - si se usan recursos adicionales para la comprensión de la lectura: dramatizaciones, relatos de los NN, juegos, etc. - qué se hace para indagar comprensión de palabras y expresiones nuevas
5. Observaciones sobre la comunicación afectiva y clima emocional en el grupo	Cinco escalas en formato de escala de intervalos, con cuatro descriptores c/u	Captar qué hace la educadora para facilitar una comunicación afectiva y un clima emocional positivo para los aprendizajes
6. Observaciones sobre facilitación de roles activos	Cinco escalas en formato de escala de intervalos, con cuatro descriptores c/u	Captar qué hace la educadora para facilitar roles activos en los NN

b) Recolección de información

Las guías de observación se completaron a partir de las filmaciones de las sesiones de lectura. Se analizaron un total de treinta y dos videos (veinticuatro de GE, ocho de GC) que registran con fidelidad lo que pasa en las aulas. Tanto las educadoras como los tutores de NN fueron informados previamente sobre los fines investigativos de las filmaciones y firmaron cartas consintiendo su participación.

La mayor parte de las grabaciones fueron realizadas con asesoría y equipos profesionales, lo que facilitó un registro de alta calidad de imagen y audio.³ Se adoptó la estrategia de filmar para repetir la escena a observar y conseguir mayor precisión de lo que hubiese sido con observaciones en tiempo real, que conllevan el riesgo de que lo que no se captó del fenómeno observado, no puede considerarse. El registro en videos facilitó que dos observadores evaluaran las mismas sesiones por separado.

Las filmaciones en el GE se hicieron en el mes de febrero y la primera quincena de marzo, previo al primer ciclo de capacitación de las educadoras. En el GC se filmó durante el mes de mayo. También se filmará durante la evaluación final.

Aplicación de las guías de observación

Cuatro asistentes de investigación llenaron las guías de observación a partir de las filmaciones. Las asistentes fueron capacitadas y entrenadas en el uso de las guías, y, sobre la marcha, hicieron consultas al coordinador ante dudas de la observación y/o llenado de guías. La aplicación de las guías de observación al material filmado se realizó durante los meses de abril y mayo.

El coordinador de la LB revisó las treinta y dos filmaciones y, a su vez, las treinta y dos guías de observación que hicieron las asistentes, quedando, para cada sesión, una guía mejorada con la mirada de dos observadores

³ Se contrató a una especialista que, junto al equipo técnico del proyecto, realizó las filmaciones en el GE. Después, en el GC, las filmaciones estuvieron a cargo del equipo técnico, que fue entrenado para la tarea.

c) Educadoras participantes

El Grupo Experimental, participante en la innovación, se integró con un grupo de ocho educadoras de 2.º y 3.º nivel de preescolar de las escuelas socias del LAB. El Grupo Control se conformó con cuatro educadoras de 2.º y 3.º nivel de preescolar. Las escuelas seleccionadas para el GC, tenían características homólogas a las del GE: poblaciones estudiantiles similares, son privadas o subvencionadas, con estudiantes de familias con niveles socioeconómicos similares (en Chinandega, familias de clases media baja a familias de bajos ingresos; en Managua, familias de clases media a clase media-alta). Los centros participantes se describen en la tabla No. 3

TABLA N.º3: CENTROS PARTICIPANTES LÍNEA BASE		
	Localidad	Escuela
Grupo Experimental	Chinandega	Centro Educacional Pantaleón, CDI 1, Chinandega
	Chinandega-El Viejo	Centro Educacional Pantaleón, CDI 6, Ingenio Monte Rosa
	Managua	Colegio Nórdico Internacional
Grupo Control	Managua	Colegio St. Mary
	Chinandega	Colegio Nazareth

d) Procesamiento de la información

1er paso: Codificación

Se elaboró una guía de codificación de datos⁴ con un total de ochenta y siete variables de análisis distribuidas en los bloques de preguntas de la guía de observación como se aprecia en la tabla No.4.

Bloques de preguntas	Variables de análisis
1. Datos generales	12
2. Lo que se hace antes de la lectura	21
3. Lo que se hace durante la lectura	19
4. Lo que se hace después de la lectura	25
5. Observaciones sobre la comunicación afectiva y clima emocional en el grupo	5
6. Observaciones sobre facilitación de roles activos	5

Las variables podían tener:

- ↪ Codificación dicotómica o escalas nominales tales como: existe, ocurre, se produjo, etc., vs; no existe, no ocurre, no se produjo, etc. (valor 0 o 1).
- ↪ Codificación que expresa cantidades continuas en que no ocurre (valor 0) y ocurre (valores de 1 a N). En algunos casos estos valores representan escalas nominales, en otros, ordinales o de proporción.

⁴ La guía aparece en los anexos de este informe.

La codificación fue realizada por el coordinador de la LB solamente.

Cada pregunta que hizo la educadora a los NN concerniente a la lectura se registró en la guía de observación que fue clasificada según las categorías que muestra la tabla No. 5.

TABLA N.º 5: CLASIFICACIÓN GENERAL TIPOS DE PREGUNTAS EN LA GUÍA DE OBSERVACIÓN DE EDUCADORAS	
Tipos	Preguntas que se orientan a:
Inferenciales	Elaboración o descubrimiento de información que no está explícita en el texto, pero que se deriva de él. Se realizan relaciones entre partes del texto y los saberes personales para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos
Comprensión literal	Captación y reconocimiento de la información que esta explícita en la lectura.
Críticas o valorativas	Valoración y elaboración de juicios críticos propios a partir del cuento o texto y sus conocimientos previos, y en algunos casos, posicionamiento sobre los temas.
Preguntas sobre vivencias y actitudes sobre la lectura	Abordan vivencias del niño, anécdotas y actitudes frente al cuento o alguno de sus contenidos en particular, pueden o no relacionarse con la comprensión.
Preguntas sobre saberes y experiencias que facilitan comprender	Facilitar la comprensión explorando conocimientos del mundo, saberes y experiencias previas sobre aspectos que aborda la lectura.

Dentro de las inferenciales, se abordaron los siguientes tipos de preguntas⁵ para textos narrativos, detallados en la tabla No.6

TABLA N.º 6: TIPOS DE PREGUNTAS INFERENCIALES EN LA GUÍA DE OBSERVACIÓN DE EDUCADORAS (CUENTO)	
Referencial	Inferencias que se hacen a partir del significado del texto o de su gramática. Se logran cuando una palabra, frase o la forma en que se nombra algo en el texto, se une a un elemento previo del mismo.
Antecedente causal puente	Tienen como función establecer las conexiones de causa entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes.
Antecedente causal elaborativa	Establecen las conexiones de causa entre la información que se está leyendo y la que proviene de los conocimientos previos del lector.
Temática	Permiten organizar la información de partes del texto para integrarlas como argumentos globales. Por ejemplo, una moraleja, un punto principal o un tema del texto.
Reacciones emocionales de los personajes	Explican la emoción experimentada por un personaje en respuesta a un suceso explícito, acción o estado planteado en la historia.
Instrumental	Permiten especificar el objeto o recurso utilizado, cuando un personaje ejecuta una acción intencional.
Predictiva	Permiten hacer conjeturas a partir de ciertos datos, que hacen posible presuponer otros, sobre lo que viene a continuación. Se realiza a partir de la información explícita o implícita, disponible en el texto y en sus conocimientos.

⁵ Las categorías de inferencias provienen del documento del proyecto diseñado por Loli Estrada, especialista en educación infantil. Las matrices originales se añaden en el anexo.

Para textos informativos, se abordaron los siguientes tipos de preguntas, dentro de la tabla No.7⁶

TABLA N.º 7: TIPOS DE PREGUNTAS INFERENCIALES EN LA GUÍA DE OBSERVACIÓN DE EDUCADORAS (TEXTO INFORMATIVO)	
Referencial	Inferencias que se hacen a partir del significado del texto o de su gramática. Se producen cuando una palabra, frase o nombre que se asigna a cosas o personas, se une a un elemento anterior del texto. Permiten comprender la interrelación entre los enunciados del texto.
Explicativas antecedente causal	El lector genera vínculos entre la oración que está leyendo y los factores causales antecedentes. Constituyen inferencias causales que buscan antecedentes, ej.: una causa, razón o motivo, que explique por qué sucede una determinada acción o evento en el texto.
Explicativa elaborativa	Relacionar pistas textuales con el conocimiento previo del lector sobre el tema, las que le permiten entender por qué algo ocurre; o cómo una información está relacionada con otra. Estas inferencias están referidas al ¿por qué? o también a, ¿qué relación existe entre a y b?
Temática	Son las inferencias que permiten organizar la información de partes del texto para integrarlas como argumentos globales. Por ejemplo, una moraleja, un punto principal o un tema del texto.
Explicativa Predictiva	Llamadas también inferencias hacia adelante, estas afirmaciones constituyen inferencias consecuentes causales que tratan de adelantar expectativas sobre lo que puede ocurrir inmediatamente después en el texto.

2.º paso: Digitación

Para la digitación, se elaboró el cuestionario de base de datos con la versión 15 del SPSS (software estadístico). Se digitaron tres bases de datos: una para el cuento, otra para el texto narrativo y una tercera para la lectura no-orientada. Posteriormente se fusionaron las bases de datos por variables.

3.º paso: Procesamiento estadístico

El procesamiento se realizó en el software SPSS. La mayor parte de las variables se procesaron con frecuencias absolutas y porcentajes de frecuencias. La información sobre clima afectivo y roles activos, se procesó con cálculos de medias globales por sumatoria de los cinco ítems de cada una.

⁶ Ídem

Los procesamientos se calcularon y presentaron para el GE y GC. En otros casos se compararon resultados por los tipos de lecturas: cuento, texto informativo y lectura no-orientada.



Capítulo II

RESULTADOS LÍNEA BASE:

PRÁCTICAS DE LAS EDUCADORAS
PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN LECTORA
EN NIÑAS Y NIÑOS

CAPÍTULO 2.

RESULTADOS LÍNEA BASE: PRÁCTICAS DE LAS EDUCADORAS PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑAS Y NIÑOS

a) Caracterización general de las educadoras y de las sesiones

Las tablas No. 8 y No. 9 contienen información general de educadoras y sesiones observadas tanto en el GE como en el GC.

TABLA N.º 8: NÚMERO DE EDUCADORAS QUE PARTICIPARON SEGÚN TIPO DE GRUPO, ESCUELA Y NIVEL PREESCOLAR					
	Localidad	Escuela	Nivel de preescolar		Total
			2.º	3.º	
Grupo Experimental	Chinandega	Centro Educacional Pantaleón, CDI 1, Chinandega	2	2	4
	Chinandega-El Viejo	Centro Educacional Pantaleón, CDI 6, Ingenio Monte Rosa	1	1	2
	Managua	Colegio Nórdico Internacional	1	1	2
Grupo Control	Managua	Colegio St. Mary	1	1	2
	Chinandega	Colegio Nazareth	1	1	2
		Totales	6	6	12

El GE se integró con los grupos de clase invitados a la innovación; la población de la LB son las educadoras de preescolar, tanto del GE como del GC.

TABLA N.º 9: NÚMERO DE SESIONES DE LECTURA OBSERVADAS POR CUENTO Y TIPO DE GRUPO			
Tipo de lectura	Tipo de grupo		Total
	GE	GC	
Cuento <i>Mi Gato Mostacho</i>	8	4	12
Texto informativo <i>Hablemos con el Agua</i>	8	4	12
Lectura no-orientada	8	0	8
Totales por grupos	24	8	32

Por razones de tiempo, se decidió no observar sesiones de lectura no-controlada en las escuelas del GC. La LB se centró en las lecturas que son homogéneas a todas las educadoras participantes, a saber, el cuento *Mi Gato Mostacho* y el texto informativo *Hablemos con el Agua*.

En la lectura del cuento El Gato⁷, se observa que el tiempo promedio de la sesión fue bastante menor que en El Agua y en las lecturas no orientadas⁸. En los tres tipos de lectura hay también una alta variabilidad de los tiempos de ejecución (Ver tabla No. 10).

TABLA N.º 10: TIEMPO DE DURACIÓN DE LA SESIÓN DE LECTURA: PROMEDIO, TIEMPO MÁXIMO/MÍNIMO Y DESVIACIÓN TÍPICA, SEGÚN TIPO DE LECTURA				
	Media	Mínimo	Máximo	Desviación típica
Cuento <i>Mi Gato Mostacho</i>	35	7	60	17
Texto Informativo <i>Hablemos con el Agua</i>	41	6	74	21
Lectura no-orientada	42	21	103	26

⁷ Para abreviar se denominan El Gato a *Mi Gato Mostacho*, y El Agua a *Hablemos con el agua*.

⁸ Solamente en una lectura ordinaria se leyó una lectura que podría caracterizarse como informativa.

Se encontró que la cantidad de NN para cada tipo de sesión de lectura tenía medias muy similares, la desviación típica era baja (se percibe bastante homogeneidad). Aunque hubo grupos bastante grandes de 14-17 NN, fueron más excepción que regla (ver tabla No. 11).

TABLA N.º 11: MEDIA DE NN EN LAS SESIONES DE LECTURA POR TIPO DE LECTURA

Tipo de lectura	Media de niñas	Media de niños	Media del total de NN	Mínimo de NN	Máximo de NN	Desviación típica
Cuento <i>Mi Gato Mostacho</i>	4	5	9	6	11	2
Texto Informativo <i>Hablemos con el Agua</i>	5	5	10	7	14	2
Lectura ordinaria	5	6	11	6	17	3
Total	5	5	10	6	17	2

En lo adelante, para la mayoría de las variables caracterizadas se toma como unidad de análisis la sesión de lectura realizada. Las ocho educadoras del GE desarrollaron tres sesiones, para un total de veinticuatro sesiones que fueron observadas, las cuatro educadoras del GC desarrollaron dos sesiones, para un total de ocho sesiones.

b) Antes de la lectura: Caracterización de las acciones de las educadoras en la facilitación de la comprensión de cuentos y textos informativos

Los datos que se presentan a continuación describen lo que las educadoras hicieron antes de pasar a la lectura para facilitar su comprensión. La unidad de análisis son las sesiones. Las tablas caracterizan por separado al GE y GC.

Se observó que (ver tabla No. 12):

En todas las sesiones del GC las educadoras presentaron el título del cuento o texto antes de leerlo y en el GE, en una mayoría de sesiones (quince de veinticuatro). En las nueve sesiones restantes, en ningún caso se le pidió a NN proponer el título de la lectura.

En la mayoría de las sesiones se mostró la carátula del texto, y también, en la mayoría de las sesiones no se mencionó nombre del autor/a del texto y, cuando se mencionó, no se comentó sobre éste/a.

En la mayoría de las sesiones estuvieron ausentes las indagaciones sobre experiencias o conocimientos de los NN sobre el tema, o contenidos de la lectura. Esta ausencia se produjo por igual en los tres tipos de lectura.

TABLA N.º 12: TIPOS DE ACCIONES PRINCIPALES QUE SE REALIZARON PREVIAS A LA LECTURA						
Acciones	GE			GC		
	No	Sí	Total	No	Sí	Total
Presenta el título del cuento o texto	9	15	24		8	8
	38%	63%	100%		100%	100%
Enseña la carátula o imagen/es del libro de texto	2	22	24	2	6	8
	8%	92%	100%	25%	75%	100%
Menciona el nombre del autor/a y comenta sobre él o ella	19	5	24	6	2	8
	79%	21%	100%	75%	25%	100%
Pregunta sobre experiencias previas del tema y/o del personaje central (caso del cuento)	18	6	24	8		8
	75%	25%	100%	100%	100%	100%

c) **Durante la lectura: Caracterización de las acciones de las educadoras en la facilitación de la comprensión de cuentos y textos informativos.**

La tabla No. 13 muestra la frecuencia y la media por sesión en las categorías de preguntas realizadas, incluyendo las inferenciales

TABLA N.º 13: FRECUENCIA/% Y MEDIA POR SESIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE PREGUNTAS, DURANTE LA LECTURA PARA GE Y GC						
Tipo de Preguntas durante la lectura	Total de preguntas y % respecto al total del grupo				Media del total de preguntas por sesión	
	GE		GC		GE	GC
Inferenciales	61	17%	16	18%	3	2
Comprensión literal	147	43%	29	33%	6	4
Críticas o valorativas ⁹	4	1%	0	0	0.2	0
Preguntas sobre vivencias y actitudes sobre la lectura	5	2%	0	0	0.2	0
Preguntas sobre saberes y experiencias que facilitan comprender	128	37%	44	49%	5	5
Total de preguntas	345	100%	89	100%	14.5	11.1

⁹ Las preguntas críticas o valorativas no serán de interés especial en la LB ni en la intervención. Aparecen porque se reflejan en la observación, aunque en cantidades mínimas; no son preguntas que aportan sustancialmente a la comprensión.

- La mayor parte de las preguntas realizadas en ambos grupos son de comprensión literal y para explorar saberes y experiencias previas de los NN con relación a contenidos de la lectura, que pueden ayudar en la comprensión.
- La media del total de preguntas por sesión confirma los resultados obtenidos a través de porcentajes. Las diferencias de media entre GE y GC en las preguntas de comprensión literal no son significativas utilizando la prueba U de Mann-Whitney: el nivel de significación de las diferencias es de 0.14.
- Las preguntas inferenciales ocupan en ambos grupos el tercer lugar en frecuencia, y con porcentajes casi iguales en GE y GC, distantes en frecuencia absoluta y relativa respecto a las dos anteriores. Es decir, se hacen preguntas inferenciales, pero pocas con relación a las de comprensión literal y las de exploración de saberes y experiencias de los NN.

Los tipos de preguntas en relación con el tipo de lectura se comportan como lo muestra la tabla No 14:

TABLA N.º 14: FRECUENCIA/% DE LAS CATEGORÍAS DE PREGUNTAS, SEGÚN TIPO DE LECTURA, PARA GE Y GC										
Tipo de preguntas durante la lectura	GE						GC			
	Tipo de lectura						Tipo de lectura			
	Cuento El Gato		Texto informativo El Agua		Lectura ordinaria		Cuento El Gato		Texto informativo El Agua	
Inferenciales	20	25%	22	14%	19	17%	8	40%	9	13%
Comprensión literal	41	52%	48	31%	58	52%	10	50%	19	27%
Críticas o valorativas	1	1%	1	1%	2	2%			0	0
Preguntas sobre vivencias y actitudes sobre la lectura	1	1%	2	1%	4	4%			0	0
Preguntas sobre saberes y experiencias que facilitan comprender	16	20%	83	53%	29	26%	2	10%	42	60%
Total de preguntas	79	100%	156	100%	112	100%	20	100%	70	100%
Media de preguntas x sesión	5		10		7		2		9	

Las tendencias más relevantes son:

- ↪ Se pregunta más en la lectura del texto informativo. Esto posiblemente refleje que sean lecturas que presentan más dificultad en comprenderse. La mayor parte de las preguntas en este tipo de texto son preguntas sobre experiencias y saberes de los NN.
- ↪ En el GE, las preguntas de comprensión literal son dominantes tanto en el cuento El Gato y los cuentos ordinarios, en términos porcentuales.
- ↪ En el GE las preguntas inferenciales tienen mayor frecuencia porcentual en el cuento El Gato y menor en el texto informativo, aunque en valores absolutos la cantidad de preguntas en las tres lecturas es bastante similar.
- ↪ GE y GC tienen perfiles similares en cuanto a porcentajes de distribución del tipo de preguntas, tanto en el cuento como en el texto informativo.

Se identificaron las preguntas inferenciales realizadas durante la lectura. En las ve sesiones del GE se hicieron 61 preguntas inferenciales y en las ocho sesiones del GC se hicieron 17. Los porcentajes que muestra la tabla No. 15 son del total de preguntas inferenciales.

TABLA N.º 15: FRECUENCIA Y % DE RESPUESTAS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS DE PREGUNTAS INFERENCIALES, PARA GE Y GC				
DURANTE LA LECTURA	GE		GC	
Referencial	7	11%	0	0
Antecedente causal puente	8	13%	1	6%
Antecedente causal elaborativa	23	38%	11	65%
Temática	0	0	0	0
Emocional	4	6%	1	6%
Instrumental	1	2%	0	0
Predictiva	18	30%	4	23%
Totales	61	100%	17	100%

Las tendencias que resultan más relevantes son las siguientes:

- ☞ Durante la lectura, son más frecuentes las preguntas de antecedente causal elaborativas. Si se fusionan con las de antecedente causal puente, predominan de manera contundente entre las preguntas inferenciales, 51% en GE y 71% en GC. Este comportamiento es similar en GE y GC. Las inferencias predictivas les siguen en frecuencias.

Las preguntas de inferencias temáticas, como es de esperar, están ausentes durante el cuento.

De las preguntas que se hacen durante la lectura en las sesiones de lectura observadas, se procuró una aproximación para captar cuántas producen respuestas en los NN. Este es un dato difícil de registrar puesto que muchos NN responden al unísono, otras veces no responden de inmediato, algunas veces responde uno sólo, o ninguno (Ver tabla No. 16).

TABLA N.º 16: TOTAL Y % DE PREGUNTAS QUE EDUCADORAS EXHORTAN Y PERMITEN RESPONDER		
	GE	GC
Total de preguntas que se realizan durante la lectura	347	90
Total de preguntas que exhorta y permite responder a los NN	275 (79%)	80 (89%)

Se hicieron 347 preguntas durante la lectura en veintidos sesiones de trabajo (en dos sesiones no se preguntó nada durante la lectura). Como promedio global se hicieron 16 preguntas por sesión sólo durante la lectura (con fluctuaciones, por supuesto).

Respecto a la cantidad de preguntas durante la lectura, se reveló que un porcentaje de ellas no fueron respondidas por NN porque no se generó el espacio, cuando se dejó el espacio, respondió un niño/a o a lo sumo dos o tres, y en el mejor de los casos se les prestó atención y se le respondió o comentó debidamente. Lo más frecuente fue que rápidamente se pasó de nuevo a la lectura, quedando la mayoría de los NN sin involucrarse en esa o la mayoría de las preguntas. Generalmente hay unos pocos NN que se apoderan del ámbito de respuestas y se repiten los mismos, emitiendo sus ideas, opiniones, etc.

Se calculó la cantidad de intervenciones activas por parte de NN y la medida en que fueron atendidas por las educadoras (ver tabla No. 17). Se observó que se trata, en este caso, de participaciones espontáneas de los NN en torno a la lectura.

TABLA N.º 17: SESIONES DONDE HAY INTERVENCIONES ACTIVAS DE LOS NN DURANTE LA LECTURA Y LA ATENCIÓN DE LA EDUCADORA				
	Sesiones donde se observan		Sesiones donde educadoras atienden y responden	
GE	15 de 24	62%	14 de 15	93%
GC	7 de 8	87%	4 de 7	57%

En la mayoría de las sesiones donde aparecieron estas manifestaciones activas de los NN, al menos en el GE, las educadoras respondieron y prestaron atención. En el GC hubo mayor frecuencia de sesiones con participación de los NN, pero la atención de la educadora siguió siendo tan baja como sucedió en la fase de prelectura.

d) Después de la lectura: Caracterización de las acciones de las educadoras en la facilitación de la comprensión de cuentos y textos informativos

En este momento de la lectura, las preguntas que se realizan tienen mucha relevancia, a diferencia de las preguntas durante la lectura, éstas permiten facilitar y a su vez verificar la comprensión del cuento una vez que los NN tienen una visión global del mismo. Por esta razón, las preguntas que se realizan poslectura son un instrumento importante para facilitar comprensión, y a su vez para incitar razonamientos inferenciales. En la tabla No. 18 se muestran los resultados de dos indicadores:¹⁰

- ↪ El total de preguntas de cada tipo respecto al total de preguntas que hace cada grupo (GE y GC), para establecer un análisis comparativo.
- ↪ La media del total de preguntas por sesión observada comparando el GE y GC (GE con veinticuatro sesiones observadas y GC con ocho)

TABLA N.º 18: FRECUENCIA/% Y MEDIA POR SESIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE PREGUNTAS, PARA GE Y GC						
Tipo de Preguntas después de la lectura	Total de preguntas y % respecto al total del grupo				Media del total de preguntas por sesión	
	GE		GC		GE	GC
Inferenciales	24	18%	9	15%	1	1.1
Comprensión literal	57	43%	29	49%	2.3	3.6
Críticas o valorativas	6	4%	0	0	.25	.00
Preguntas sobre vivencias y actitudes sobre la lectura	21	16%	10	17%	.8	1.2
Preguntas sobre saberes y experiencias que facilitan comprender	26	19%	11	19%	1	1.4
Total de preguntas	134	100%	59	100%	5.6	7.4

¹⁰ Los análisis de preguntas de poslectura son similares a los realizados durante la lectura.

Los perfiles de preguntas son muy similares en GE como GC. Si se observan los porcentajes de cada tipo de pregunta en el total de las sesiones, son también similares. Para ambos grupos las preguntas de comprensión literal son las más frecuentes después de la lectura.

Con proporciones muy similares entre sí, siguen las preguntas que indagan conocimientos y experiencias de los NN sobre contenidos relacionados con la lectura, seguidas de las inferenciales y, por último, las preguntas que indagan sobre vivencias y actitudes que genera la lectura.

Se encontró una proporción relativamente baja de preguntas inferenciales después de la lectura, a pesar de que éste es un momento privilegiado para realizarlas. Cuando se ha cerrado la lectura, los NN deben haber logrado una comprensión global que facilita trabajar ciertas preguntas inferenciales, por ejemplo, preguntas temáticas y causales. El hallazgo de veintisiete preguntas inferenciales en veinticuatro sesiones observadas, indica una proporción baja de preguntas inferenciales en la post-lectura.

La tabla No. 19 muestra las proporciones de preguntas y sus tipos, para cada texto.

TABLA N.º 19: FRECUENCIA/% DE LAS CATEGORÍAS DE PREGUNTAS, SEGÚN TIPO DE LECTURA, PARA GE Y GC										
Tipo de preguntas después	GE						GC			
	Tipo de lectura						Tipo de lectura			
	Cuento El Gato		Texto informativo El Agua		Lectura ordinaria		Cuento El Gato		Texto informativo El Agua	
Inferenciales	16	31%	5	20%	6	9%	4	12%	5	19%
Comprensión literal	18	35%	10	50%	29	44%	15	45%	14	54%
Críticas o valorativas	0	0%	0	0%	6	9%	0	0%	0	0%
Preguntas sobre vivencias y actitudes sobre la lectura	10	20%	1	5%	10	15%	5	15%	5	.2%
Preguntas sobre saberes y experiencias que facilitan comprender	7	14%	4	25%	15	23%	9	27%	2	.1%
Total de preguntas	51	100%	20	100%	66	100%	33	100%	26	100%
Media de preguntas x sesión	6		2		8		8		6	

Las tendencias más relevantes sugieren que:

- ↪ El perfil porcentual de tipos de preguntas es muy similar en GE y GC para las lecturas respectivas: cuento El Gato y texto informativo El Agua.
- ↪ En el GE, con el texto informativo El Agua se hizo una cantidad baja de preguntas (4 de 8 educadoras no hicieron preguntas poslectura, el promedio es de dos preguntas por sesión, que resulta ser el más bajo). El GC hizo proporcionalmente más preguntas que el GE en el texto informativo.
- ↪ Como consecuencia de lo anterior, las lecturas de cuentos (El Gato y ordinaria) son las lecturas en las que relativamente se preguntó más. Este comportamiento es paradójico, porque el texto informativo debería acaparar más la atención de interrogantes, teniendo en cuenta que por lo general su comprensión exige más esfuerzo intelectual de los NN. Se podría explicar posiblemente por el agotamiento de preguntas, ya que durante la lectura se hizo un volumen considerable de ellas. También es posible que las educadoras consideren más importante hacer preguntas durante la lectura que en la poslectura.

Aunque las preguntas inferenciales son escasas, vale preguntarse cómo se distribuyen los diferentes tipos de preguntas inferenciales (ver tabla No. 20).

TABLA N.º 20: FRECUENCIA Y % DE RESPUESTAS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS DE PREGUNTAS INFERENCIALES, PARA GE Y GC				
Después de la lectura	GE		GC	
	Referencial	0	0	0
Antecedente causal puente	2	7%	0	0
Antecedente causal elaborativa	9	33%	2	22%
Temática	5	19%	3	34%
Emocional	5	19%	2	22%
Instrumental	0	0	0	0
Predictiva	6	22%	2	22%
Totales	27	100%	9	

Los porcentajes se establecen sobre cantidades absolutas muy bajas. Se hizo casi una pregunta inferencial por sesión, y la tabla refleja dónde se colocó esa pregunta. Se puede sugerir de estos datos que:

- ↪ Hay similitud en los perfiles porcentuales en el GE y GC, las preguntas inferenciales dominantes son: causal elaborativa, temática, emocional y predictiva.
- ↪ Si unimos las preguntas de antecedentes causales, ocupan el 40% de las preguntas causales en el GE, con una mayor frecuencia de causales elaborativas.

El GC supera porcentualmente al GE en preguntas temáticas. La quinta parte de las preguntas del GE son temáticas.

Respecto a las actividades más presentes en la poslectura, resalta el dibujo, presente en el 63% de sesiones en el GE y en el 50% GC. En la mayoría de los casos esta actividad no se acompaña de diálogos o exposiciones de los NN u otros medios para trabajar en la comprensión y razonamientos de los NN en torno a la lectura. En muchos casos son actividades centradas en el dibujo mismo y su calidad, más que en su relación a la lectura que lo inspira.

También aparecen otras actividades de poslectura, orientadas a vincular las temáticas del cuento o texto informativo con aspectos de la vida personal o social de los NN, que podía ser un diálogo o alguna actividad práctica conjunta de los NN, derivada de la lectura. Es el caso del texto informativo El Agua, donde se promovieron actividades para el uso adecuado y racional del agua.

e) Caracterización de algunas variables transversales de las sesiones

Se trata de 3 variables de interés que se pueden observar en cualquier momento de la sesión de lectura:

- ↪ La aclaración de términos y/o expresiones que emite la educadora, que pueden ser desconocidos o poco comprensibles para los NN.
- ↪ El clima emocional que promueve la educadora en la sesión, entendiéndolo como comunicación afable, cariñosa, (lejos de amenazadora o molesta para los NN), lenguaje asequible, horizontalidad en relación con los NN. En resumen, crear una atmósfera emocional positiva y grata para facilitar los aprendizajes de NN.

- La facilitación de roles activos en los NN, en esencia crear un clima participativo, donde los NN expresen sus ideas, opiniones, su sentir, responder a sus curiosidades espontáneas, en fin, facilitar acciones afirmativas de sí mismos.

La tabla No 21 resume la cantidad de términos aclarados en los tres momentos principales de la sesión de lectura.

TABLA N.º 21: NÚMERO DE SESIONES DONDE SE ACLARA ALGÚN TÉRMINO DE LA LECTURA A LOS NN, SEGÚN MOMENTO Y TIPO DE LECTURA					
Momentos	GE (8 sesiones observadas por tipo de lectura)			GC (4 sesiones observadas por tipo de lectura)	
	Cuento El Gato	Texto informativo El Agua	Lectura ordinaria	Cuento El Gato	Texto informativo El Agua
ANTES	1 (12%)	0	0	0	0
DURANTE	4 (50%)	1 (12%)	2 (25%)	1 (25%)	2 (50%)
DESPUÉS	1 (12%)	0	0	0	0
totales	6	1	2	1	2

La tabla No 22 muestra el número de términos aclarados:

TABLA N.º 22: NÚMERO DE TÉRMINOS ACLARADOS EN EL TOTAL DE SESIONES: ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA		
Momento	GE	GC
ANTES	1 en 24 sesiones	0 en 8 sesiones
DURANTE	14 en 24 sesiones	5 en 8 sesiones
DESPUÉS	1 en 24 sesiones	0 en 8 sesiones

Se pueden destacar las siguientes tendencias:

- ↪ Prácticamente el momento previo a la lectura no se utiliza para aclarar términos, llama la atención que apareciendo el término “mostacho” en 12 sesiones, y en su mayoría presentando el título, no se haya explicado e incluso jugado con el término para su comprensión. Tampoco en la poslectura se intenta aclarar términos.
- ↪ El espacio más empleado para aclarar términos fue durante la lectura. En el GE sólo en 7 sesiones de las 24 se dedicó algún momento para aclarar palabras o expresiones poco comprensibles a los NN.
- ↪ Cuando se aclararon términos no fue bajo petición de los NN, ni en clara consulta con ellos y ellas, sino a partir de lo que las educadoras asumían como términos desconocidos o incomprendidos.

La tabla No 23 refleja los puntajes medios del GE y GC tanto en la variable clima afectivo, como en la facilitación de roles activos. Las variables obtienen su puntaje a partir de cinco ítems de observación; los ítems constituyen una escala de intervalo, que oscila entre 0 y 3, que resulta el valor más alto. A la vez, cada valor tiene su descriptor. De modo tal que, en cada variable, para cada educadora, se obtiene un puntaje global de 0 a 15. Para hacer los cálculos más visibles y comparables, esa escala de 0 a 15 fue convertida en escala de 0 a 100. De modo que las medias para cada variable y grupo aparecen en puntajes de 0 a 100.

TABLA N.º 23: MEDIA DE LAS 2 VARIABLES EN GE Y GC (ESCALA 0 A 100)				
	GE	GC	Diferencia de medias	Significación de diferencia (U de Mann Whitney) ¹¹
Promoción de clima emocional positivo	54	57	3	.51
Facilitación de roles activos	54	44	10	.48

¹¹ Se trata de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney que permite establecer la significación de la diferencia entre medias para grupos independientes.

Se observa:

- ↪ En general, para ambos grupos GE y GC y para ambas variables los resultados están por debajo de 57 puntos sobre 100 posibles.
- ↪ En la variable sobre el clima emocional positivo durante la sesión, casi no hay diferencias entre GE y GC. Lo corrobora la prueba estadística empleada cuya significación está muy por encima de lo aceptable (debe ser igual o menor a 0,05).
- ↪ En la variable sobre roles activos, aunque aparentemente haya una diferencia de media de 10 puntos a favor del GE, la prueba exige una diferencia mayor. Se descarta que esa diferencia sea significativa.

Por tanto, se puede concluir que ambos grupos son similares en ambas caracterizaciones. Sería deseable que estos valores promedios para el GE sean significativamente más altos en la evaluación final.



Capítulo III

METODOLOGÍA LÍNEA BASE:
COMPRENSIÓN LECTORA DE
NIÑAS Y NIÑOS

CAPÍTULO 3.

METODOLOGÍA LÍNEA BASE: COMPRENSIÓN LECTORA DE NIÑAS Y NIÑOS

a) Instrumentos aplicados a los NN para evaluar su nivel de comprensión

Interesa evaluar el nivel de comprensión de los niños/as, de cuentos y lecturas informativas, en ambos casos narrados por un adulto. Por tanto, la primera decisión fue elegir el cuento y la lectura informativa para elaborar el instrumento. En la elección se consideraron los mismos criterios tomados en cuenta en el proceso de elección con educadoras. Después de un proceso de búsqueda, consulta y prueba (especialmente con el Texto informativo), se eligió el cuento *El estofado del lobo* (de Keiko Kasza) y se elaboró el texto informativo *¿Qué es un volcán?* (Producto colectivo, elaboración inicial de G. Pineda con aportes de Loli Estrada y Amalia Ovalle).

Respecto a los cuestionarios de preguntas de comprensión¹², para el cuento *El estofado*¹³ las preguntas de comprensión (la mayor parte inferenciales) fueron elaboradas y analizadas en equipo¹⁴. De un grupo de 37 preguntas, unas de elaboración propia y otras ofrecidas por la asesoría colombiana¹⁵, se redujo a 16 preguntas. Las 16 preguntas se probaron en un estudio piloto que se aplicó con dos niños y dos niñas (de 2.º y 3.º nivel). La versión final contiene 14 preguntas, de diferentes categorías según el tipo de comprensión (ver tabla No. 24)

Tipo de comprensión	Subtipos	Cantidad de preguntas
Literal	Literal	2 (5 y 6)
	Inferenciales	
	Referencial	2 (1 y 4)
	Antecedente causal puente	2 (7 y 11)
	Antecedente causal elaborativa	1 (9)
	Meta superordinada	1 (8)
	Instrumental	1 (10)
	Emocional	2 (3 y 12)
	Predictiva	1 (2)
	Temática	2 (13 y 14)

¹² Los cuestionarios en su formato original aparecen en los anexos de este documento.

¹³ En lo adelante se menciona así de forma abreviada.

¹⁴ G. Pineda, María Dolores Estrada y Amalia Ovalle

¹⁵ Nos referimos nuevamente a la Lic. Amalia Ovalle.

Para la lectura informativa *El Volcán*¹⁶ se procedió de manera similar, se elaboraron 17 preguntas de comprensión, el equipo decidió reducirla a 14 preguntas a llevar a pilotaje. Se aplicó el estudio piloto con dos niños y dos niñas (de 2.º y 3.º nivel). El instrumento definitivo contiene 10 preguntas, con las siguientes características (ver tabla No. 25):

TABLA N.º 25: CATEGORÍAS Y CANTIDAD DE PREGUNTAS EN INSTRUMENTO TEXTO INFORMATIVO, NN

Tipo de comprensión	Sub tipos	Cantidad de preguntas
Literal	Literal	3 (5,6 y 9)
	Referencial	2 (1 y 2)
Inferenciales	Antecedente causal puente	1 (3)
	Antecedente causal elaborativa	3 (4, 7 y 8)
	Temática	1 (10)

Los períodos de aplicación del instrumento fueron, para el GE, entre finales de febrero y la primera quincena de marzo. Para el GC, durante el mes de mayo.

El procedimiento de aplicación lectura/cuestionario se prepara en tres momentos, tanto para el cuento como para el texto informativo: lo que se hace antes de la lectura (motivar a los NN, mostrar láminas del cuento, título, hacer preguntas sugerentes sobre lo que saben de algún elemento del cuento o texto informativo), lo que se hace durante la lectura (usar ilustraciones, explicar algún término que no se conozca, ejecutar entonaciones adecuadas y hacer las preguntas indicadas en los momentos indicados en la guía de preguntas) y el tercer momento, lo que se hace después de la lectura (si NN preguntan algo no captado del cuento se le vuelve a leer lo que no captó, se hacen las preguntas de la guía en forma de diálogo amigable y afectuoso). La idea es que se relate el cuento o se lea el texto informativo de la mejor forma para ser comprendido. Las auxiliares de investigación, que se capacitaron previamente y se monitorearon, registraron el proceso en audio y transcribieron las respuestas a un formato impreso.

¹⁶ Forma abreviada que se usará en adelante.

a) Construcción de la muestra NN

La muestra elegida para el GE se elaboró garantizando que hubiese NN de ambos sexos, de ambos niveles de preescolar (2.º y 3.º) y de los tres centros donde el proyecto interviene. En el GC la muestra se obtuvo de dos escuelas, una de Chinandega, y una en Managua, con los mismos criterios. Las escuelas seleccionadas además debían de cumplir ciertos requisitos que las asemejaran a sus homólogas en el GE.

La selección de los NN que participaron fue de carácter aleatorio.

b) Procesamiento de los resultados obtenidos

1er paso: Codificación

La codificación se realizó sobre la base de las respuestas escritas del cuestionario y la consulta de los audios que registran la sesión de lectura y las preguntas que se respondieron. Las respuestas a cada pregunta se colocaron en una escala de tres valores, que se asume que se comportan como una escala de intervalos. Cada guía de codificación, tanto la del cuento *El Estofado*, como la del texto *El Volcán es* contiene especificación de los tres valores para cada pregunta del cuestionario respectivo.¹⁷ Con fines de cálculos estadísticos se adjudicaron valores de: dos para respuestas precisas, uno para generales o incompletas y cero para imprecisas. La codificación fue realizada solamente por quien elabora este informe y dirige la ejecución de la LB.

¹⁷ Estas guías para cada lectura aparecen en el anexo del informe.

Los valores se definen en general tanto para el cuento como el texto informativo de la manera siguiente (ver tabla No. 26):

TABLA N.º 26: VALORES DE CODIFICACIÓN INSTRUMENTO NN		
PRECISA	GENERAL/INCOMPLETA	INCONGRUENTE
<p>La comprensión literal se apega estrictamente al contenido del cuento, y es completa.</p> <p>En la comprensión inferencial, el niño realiza una inferencia precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos y experiencias.</p>	<p>En la comprensión literal la respuesta no es completa, o en general no se apega estrictamente a los que dice el cuento.</p> <p>El niño realiza una inferencia general; que tiene alguna relación con la historia leída, más sus conocimientos.</p> <p>El niño ofrece una respuesta incompleta, o que se aproxima a una inferencia más exacta conforme el cuento.</p>	<p>La respuesta no refleja comprensión literal del cuento. El niño no realiza inferencia.</p> <p>Participa con comentarios literales o con inferencias incongruentes que no tienen relación con la historia leída.</p>

2do paso: Digitación

Se elaboró primero el cuestionario de base de datos con la versión 15 del SPSS, para para la digitación.

3er paso: Procesamiento estadístico

El procesamiento se hizo con el SPSS; con este procesador se crearon las variables que fueron objeto de análisis:

- ↪ La media de la comprensión global de cada NN, una para el cuento y otra para la lectura informativa, sumando el puntaje en todas las preguntas dividido por el total de preguntas (cuento, catorce y; texto informativo, diez). Las medias globales se convierten a un puntaje en escala de 0-100, para una mejor lectura y análisis comparativo.¹⁸
- ↪ La media de comprensión obtenida en las preguntas de comprensión literal, convertida a escala 0-100.
- ↪ La media de comprensión obtenida en las preguntas de comprensión inferencial, también convertida a escala 0-100.

¹⁸ La fórmula es sencilla media obtenida/puntaje máximo posible x 100. El puntaje máximo posible en *El Estofados* 28 y en *Los Volcanes* 20.

Las otras variables que se utilizan para el análisis son las distribuciones de respuestas precisas, general/incompletas e incongruentes para las diferentes preguntas que evalúan diferentes tipos de comprensión inferenciales. Se crearon tantas variables como preguntas inferenciales de cada tipo de guía, para cuento y para texto informativo (ver tabla No. 27).

TABLA N.º 27: PREGUNTAS INFERENCIALES PARA GUÍAS DE CUENTO Y TEXTO INFORMATIVO	
Cuento El Estofado, tipo de inferencias	Lectura El Volcán, tipo de inferencias
Referencial	Referencial
Antecedente causal puente	Antecedente causal puente
Antecedente causal elaborativa	Antecedente causal elaborativa
Meta superordinada	
Instrumental	
Emocional	
Predictiva	
Temática	Temática

Los procesamientos se agruparon en dos conjuntos:

1. Caracterizaciones del comportamiento de las anteriores variables, que es el dato duro para comparar LB y EF¹⁹, incluyen caracterización de la muestra total y caracterización del grupo experimental y grupo control por separado (esta última es de mayor relevancia)
2. Comparaciones de resultados en las variables de acuerdo con variables de comparación (GE y GC, sexo, nivel de preescolar)

¹⁹ LB línea base, y EF evaluación final.



Capítulo IV

RESULTADOS LÍNEA BASE:

SOBRE NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA
DEL CUENTO Y EL TEXTO INFORMATIVO
EN NIÑAS Y NIÑOS

CAPÍTULO 4.

RESULTADOS LÍNEA BASE: SOBRE NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DEL CUENTO Y EL TEXTO INFORMATIVO EN NIÑAS Y NIÑOS

a) Características de la muestra

En las tablas No. 28 a 31 se caracterizan la muestra del GE y GC, cruzando variables relevantes al grupo: sexo, nivel de preescolar (2.º y 3.º) edad y localidad de las escuelas.

TABLA N.º 28: NIÑOS SEGÚN SEXO Y NIVEL DE PREESCOLAR			
		2.º	3.º
Grupo Experimental	Niña	4	4
	Niño	5	4
	Total	9	8
Grupo Control	Niña	2	2
	Niño	2	2
	Total	4	4

TABLA N.º 29: NIÑOS SEGÚN SEXO Y NIVEL PREESCOLAR POR ESCUELA				
	Centro PREESC	Sexo	2.º	3.º
Grupo Experimental	Centro Educacional Pantaleón, CDI 1, Chinandega ²⁰	Niña	2	2
		Niño	2	2
		Total	4	4
	Centro Educacional Pantaleón, CDI 6, Ingenio Monte Rosa ²¹	Niña	1	1
		Niño	1	1
		Total	2	2
	Colegio Nórdico Internacional	Niña	1	1
		Niño	2	1
		Total	3	2
Grupo Control	Colegio St. Mary	Niña	1	1
		Niño	1	1
		Total	2	2
	Colegio Nazareth	Niña	1	1
		Niño	1	1
		Total	2	2

²⁰ A continuación nombrado Arcoíris No. 1

²¹ A continuación nombrado Arcoíris No. 6

TABLA N.º 30 (A): NN POR EDAD

	Grupo Experimental	Grupo Control
4	8	4
5	8	3
6	1	1

TABLA N.º 30 (B): NN POR EDAD EN CADA ESCUELA

	Grupo Experimental			Grupo Control	
	Arcoíris No. 1	Arcoíris No. 6	Col. Nórdico Internacional	Col. Saint Mary	Col. Nazareth
4	4	2	2	2	2
5	4	2	2	2	1
6			1		1

TABLA N.º 31: NN POR LOCALIDAD

	Grupo Experimental	Grupo Control
Chinandega	8	4
Chinandega El Viejo	4	
Managua	5	4
Total	17	8

b) Resultados globales de las preguntas de comprensión: cuento *El Estofado del Lobo* y texto informativo *¿Qué es un Volcán?*

Para tener una idea global del nivel de comprensión del cuento y texto informativo de cada niño/a y agrupaciones de NN, se calcula un número total sumando los puntajes que obtiene cada niño en cada pregunta, sea de comprensión literal o inferencial. La operación es posible asumiendo los puntajes de la respuesta en cada pregunta, realizada durante y posterior a la lectura del cuento, como una escala de intervalo. La sumatoria de las mismas puede, por tanto, asumirse también como escala de intervalo.

Como las lecturas; narrativa e informativa, no operaron con la misma cantidad de preguntas (catorce para el cuento y diez para el texto informativo²²), se recurre a un arreglo aritmético al convertir los resultados a escalas de 0 a 100 para facilitar la comparabilidad entre lecturas. Para cotejar resultados intergrupales, tanto aquí como en lo sucesivo, aplicamos la prueba estadística U de Mann Whitney, prueba no paramétrica, para el cálculo de la significación estadística de las diferencias de medias grupales.²³ Esta prueba está dentro del conjunto de pruebas no paramétricas que se pueden calcular con el procesador estadístico SPSS.

Para reconocer en qué grupo se revela mejor la comprensión del cuento y de la lectura informativa se calcularon los datos de las tablas No. 32 y 33.

²² Por tanto, la escala de puntajes totales del cuento oscila entre 0 y 28, mientras el texto informativo entre 0 y 20, al hacer la conversión, la escala de puntajes se movería entre 0 y 100 para ambas.

²³ Una buena referencia breve sobre el uso de la prueba U de Mann Whitney para comparar diferencias de medias se encuentra en: Revista Mexicana de Pediatría. Sinopsis de pruebas no paramétricas, M. Gómez, C. Danglet-Banek, L.Vega-Franco, Vol. 70 #2 mar-abril 2003

TABLA N.º 32: MEDIA DEL PUNTAJE TOTAL CUENTO EL ESTOFADO (ESCALA 0 A 100) SEGÚN GE-GC

	Grupo Experimental	Grupo Control	Diferencia de medias	Significación de diferencia de medias. U de Mann Whitney ²⁴
Media	38.7	35.7	3.0	0.71
Desviación típica	14.3	13.9		

TABLA N.º 33: MEDIA DEL PUNTAJE TOTAL LECTURA EL VOLCÁN (ESCALA 0 A 100) SEGÚN GE-GC

	Grupo Experimental	Grupo Control	Diferencia de medias	Significación de diferencia de medias. U de Mann Whitney
Media	23.7	22.3	1.4	0.93
Desviación típica	14.9	16.4		

Se puede decir, a partir de los datos de dichas tablas, que:

- ↪ Aunque las medias de comprensión global de ambas lecturas aparecen más altas en el grupo experimental, no se pueden considerar diferencias significativas y por ende los grupos tienen resultados similares.
- ↪ Observando la desviación típica en ambos grupos, la desviación es similar en el cuento *El Estofado*, no obstante, en la lectura informativa la desviación es algo mayor en el GC, lo que hace suponer mayor heterogeneidad en los resultados de este grupo.
- ↪ Estas medias para ambos grupos -GE y GC- son relativamente bajas.

En la evaluación final se debe esperar que las medias de comprensión global aumenten en el GE, y se distancien respecto al GC, obteniendo diferencias significativas en el GE entre la LB y la evaluación final, e igual entre GE y GC; y (b) que la homogeneidad del GE sea mayor en la EF

²⁴ Lo aceptable para aceptar diferencias estadísticamente significativas, la *significación exacta* debe ser al menos igual o menor a 0.05

respecto a la LB, es decir que la desviación típica sea más baja, y distanciándose de la homogeneidad del GC.

Para reconocer si difiere la comprensión global de las lecturas según los niveles de preescolar, se analiza el grupo control y experimental juntos, como un solo grupo (ver tabla No. 34).

TABLA N.º 34: COMPARACIÓN DE RESULTADOS SEGÚN NIVEL PREESCOLAR PARA CADA NARRACIÓN DE LA MUESTRA TOTAL				
Media de comprensión	Nivel de preescolar		Diferencias de medias	Significación de diferencia de medias. U de Mann Whitney ²⁵
	2.º nivel	3.º nivel		
Cuento El Estofado (escala 0 a 100)	32.4	43.4	11	0.05
Lectura El Volcán (escala 0 a 100)	17.9	29.2	11.3	0.046

Analizando el grupo muestral como conjunto, se puede decir que, tanto para el cuento como la lectura informativa, la media de comprensión global favorece a los NN del 3.º nivel, con diferencias significativas según la prueba no paramétrica utilizada, lo cual es esperable por la lógica del desarrollo de los recursos comprensivos según nivel escolar y edades. La media de edad del 2.º nivel es de cuatro años y la del 3.º nivel cinco años.

En la tabla No. 35 se comparan el GE y GC:

TABLA N.º 35: DIFERENCIAS DE MEDIAS DE COMPRENSIÓN SEGÚN NIVELES DE PREESCOLAR, TIPO DE LECTURA Y GE-GC				
		Nivel de preescolar		Diferencia de medias
		2.º nivel	3.º nivel	
GE	Media cuento El Estofado	35	43	8
	Media lectura El Volcán	20	28	8
GC	Media cuento El Estofado	28	44	16
	Media lectura El Volcán	13	31	18

Estos datos indican que las diferencias entre niveles de preescolar son más pronunciadas en el GC que en GE.

²⁵ Lo aceptable para aceptar diferencias estadísticamente significativas, la *significación exacta* debe ser al menos igual o menor a 0.05

c) Caracterización de los niveles de comprensión literal e inferencial

¿Difieren la comprensión literal y la inferencial en el cuento y en la lectura informativa? Para hacer este análisis se sumaron los puntajes de las preguntas de comprensión literal e inferencial por separado, y esta suma se convirtió en una escala de 0 a 100 (ver tabla No. 36).

TABLA N.º 36: COMPARACIÓN DE COMPRENSIÓN LITERAL/INFERENCIAL PARA LA MUESTRA TOTAL				
Media y mediana ²⁶ de comprensión (escala 0 a 100)	Comprensión		Diferencias de medias ²⁷	Significación de diferencias, prueba de rangos con signos de Wilcoxon
	Literal	Inferencial		
Cuento El Estofado	62 (75)	33.7 (33)	28.3	.000
Lectura El Volcán	37.3 (33)	30.6 (29)	6.7	.153
Diferencia de medias	24.7	3.1		
Significación con PRS Wilcoxon	.000	.353		

En este caso, por ser diferencias de puntajes de grupos pareados, es decir, que el grupo se compara consigo mismo en dos condiciones (literal e inferencial), es necesario utilizar otro estadístico no paramétrico, la prueba de rangos con signos de Wilcoxon²⁸.

A partir del análisis de la tabla anterior, se puede decir que existe una diferencia significativa entre los resultados de comprensión literal e inferencial solamente en el cuento *El estofado del lobo*, donde la comprensión literal es mucho mejor que la comprensión inferencial. No así en la lectura informativa *¿Qué es un Volcán?*, donde la diferencia entre ambos tipos de comprensión es baja. Esto es esperable por dos posibles razones:

²⁶ Colocamos la mediana entre paréntesis, como otra medida de tendencia central, porque la prueba no paramétrica de Wilcoxon trabaja con este estadístico.

²⁸ La Prueba de rangos con signo de Wilcoxon: Se utiliza para dos muestras pareadas y la variable de respuesta es ordinal o cuantitativa. Es la homóloga no paramétrica de la prueba paramétrica t para muestras pareadas. Una buena referencia a esta prueba se encuentra en: https://www.cienciadedatos.net/documentos/18_prueba_de_los_rangos_con_signo_de_wilcoxon

- El desarrollo de la comprensión inferencial, en la educación de NN, es menos facilitado en la lectura de cuentos que la comprensión literal, esta última es más común y presente en la lectura de cuentos.
- La lectura informativa, es más difícil que la narrativa del cuento, que se conecta más con la vida cotidiana de los NN, y por otro lado la propia lectura informativa es una práctica menos habitual en la vida del preescolar, ambas formas de comprensión están poco desarrolladas.

A continuación, se presenta cómo se comporta la comprensión literal e inferencial en el GE y GC (ver No. Tablas 37 y 38).

TABLA N.º 37: COMPARACIÓN DE COMPRENSIÓN LITERAL/INFERENCIAL PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL				
Media y mediana de comprensión (escala 0 a 100)	Comprensión		Diferencias de medias	Significación de diferencias, prueba de rangos con signos de Wilcoxon
	Literal	Inferencial		
Cuento El Estofado	63.2 (75)	34.6 (33)	28.6	.000
Lectura El Volcán	39.2 (50)	30.7 (29)	8.5	.120
Diferencia de medias	24	3.9		
Significación con PRS Wilcoxon	.003	.287		

TABLA N.º 38: COMPARACIÓN DE COMPRENSIÓN LITERAL/INFERENCIAL PARA EL GRUPO CONTROL				
Media y mediana de comprensión (escala 0 a 100)	Comprensión		Diferencias de medias	Sig. de diferencias, prueba de rangos con signos de Wilcoxon
	Literal	inferencial		
Cuento Estofado	59.4 (75)	31.8 (29)	27.6	.020
Lectura Volcán	33.3 (33)	30.4 (32)	2.9	.672
Diferencia de medias	26.1	1.4		
Sig. con PRS Wilcoxon	.041	1.0		

De los datos de ambas tablas se concluye que los grupos tienen el mismo patrón de diferencias encontrados en la muestra total:

- Tanto en el GE como en GC, hay diferencias significativas entre la comprensión literal y la inferencial solamente en el cuento *El Estofado del Lobo*, pero no en la lectura informativa sobre los volcanes.
- Igualmente, la comprensión literal del cuento es mayor que la comprensión literal de la lectura informativa, con diferencia significativa de medias.

Para analizar las diferencias de ambos tipos de comprensión entre los grupos experimental y control observamos (ver tabla No. 39):

TABLA N.º 39: DIFERENCIAS DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN LITERAL E INFERENCIAL ENTRE GE Y GC					
	Media de los ²⁹ :	GE	GC	Diferencia de medias	Significación de diferencia de medias. U de Mann Whitney
Cuento Estofado	Puntajes preguntas Literales	63.2	59.4	3.8	.93
	Puntajes preguntas Inferenciales	34.6	31.8	2.8	.58
Texto Volcanes	Puntajes preguntas Literales	39.2	33.3	5.9	.51
	Puntajes preguntas Inferenciales	30.7	30.4	0.3	1.00

La tabla nos muestra que ninguna de las diferencias de medias es significativa.³⁰ Por tanto, aunque parezca que los datos favorecen al GE, el nivel de comprensión literal e inferencial, tanto para el cuento como para el texto informativo es similar en ambos grupos.

En la evaluación final se debe esperar que los puntajes promedios del GE aumenten significativamente, que los puntajes promedios del GC pueden ser similares o aumentar, pero no al nivel del GE, por lo tanto, los puntajes promedios del GE se deben distanciar lo suficiente respecto al GC para generar diferencias significativas a favor del GE.

²⁹ Recordar que se trata de la media en escala de puntajes de 0 a 100.

³⁰ Todas las medidas de significación están por encima de .05.

d) **Análisis de las respuestas a las preguntas de ambos textos según el tipo de inferencias.**

En las tablas 40 y 41 se analizan las respuestas a las preguntas inferenciales en la muestra global.

TABLA N.º 40: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS RESPUESTAS SEGÚN TIPOS DE INFERENCIAS, MUESTRA TOTAL (CUENTO)

Tipo de inferencia	Cuento "El estofado del lobo" Preguntas de la guía	Incongruente	General o incompleta	Precisa	Total
Referencial	1 y 4	28%	30%	42%	100%
Causal puente	7 y 11	54%	38%	8%	100%
Causal elaborativa	9	84%	8%	8%	100%
Meta superordinada	8	48%	8%	44%	100%
Instrumental	10	80%	12%	8%	100%
Emocional	3 y 12	24%	40%	36%	100%
Predictiva	2	56%	36%	8%	100%
Temática	13 y 14	82%	12%	6%	100%

TABLA N.º 41: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS RESPUESTAS SEGÚN TIPOS DE INFERENCIAS, MUESTRA TOTAL (TEXTO INFORMATIVO)

Tipo de inferencia	Texto informativo <i>¿Qué es un volcán?</i> Preguntas de la guía	Incongruente	General o incompleta	Precisa	Total
Referencial	1 y 2	32%	18%	50%	100%
Causal puente	3	88%	4%	8%	100%
Causal elaborativa	4,7 y 8	68%	16%	16%	100%
Temática	10	76%	20%	4%	100%

Si tomamos como indicador el porcentaje de respuestas precisas, donde la inferencia que exige responder la pregunta se hace correctamente, y por otro lado, las respuestas incongruentes (expresión de ausencia de inferencias):

- ↪ En el cuento, los porcentajes más altos de respuestas acertadas están por debajo de 45%. Las inferencias en la que respondieron mejor fueron:
 - ↪ Meta superordinada
 - ↪ Referencial
 - ↪ Emocional

- ↪ Las más críticas, con mayor porcentaje de respuestas incongruentes han sido:
 - ↪ Causal elaborativa
 - ↪ Temática
 - ↪ Instrumental

- ↪ En el texto informativo las inferencias referenciales son las que mejores resultados aparecen en el grupo, con 50% de respuestas precisas.

- ↪ La causal puente, causal elaborativa y temática, son las que presentan mayores porcentajes de respuestas incongruentes.

En resumen, estos resultados muestran la poca presencia de inferencias en la comprensión tanto de cuentos como de textos informativos. Las inferencias causales, en particular las elaborativas, y las inferencias temáticas para derivar ideas sintéticas de los textos, presentan dificultades en estos niveles de preescolar, al menos para los grupos estudiados.

Esto pudiera estar asociado al aún no plenamente desarrollado pensamiento simbólico en todos los NN de esta edad, pero este desarrollo está en concordancia con las oportunidades que ofrezca la educación para este fin.

En una investigación sobre comprensión inferencial del cuento en NN preescolares³¹, se encuentran resultados similares: las inferencias de antecedente causal y temáticas obtuvieron

³¹ Duque Aristizábal, C.P. & Vera-Márquez, A. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 21-35. (págs. 31 y 32) <https://www.redalyc.org/pdf/804/80415077001.pdf>

bajos resultados. La comprensión inferencial en general y las inferencias explicativas y temáticas en particular, es algo que los NN pueden hacer desde edades tempranas, pero esto depende en gran medida de las interacciones pedagógicas del docente con los NN y el texto. Los docentes son decisivos para la elaboración de inferencias: si no se realizan las acciones pedagógicas que promuevan razonamientos complejos, no se desarrolla la comprensión inferencial.

Resulta relevante presentar estos resultados diferenciados para el GE y GC. Para el cuento *El Estofado del lobo*, los tipos de inferencias se comportan así en cada grupo (ver tablas No 42 y 43):

TABLA N.º 42: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS RESPUESTAS SEGÚN TIPOS DE INFERENCIAS, GRUPO EXPERIMENTAL

Tipo de inferencia	Cuento <i>El estofado del lobo</i> Preguntas de la guía	Incongruente	General o incompleta	Precisa	Total
Referencial	1 y 4	24%	24%	52%	100%
Causal puente	7 y 11	50%	38%	12%	100%
Causal elaborativa	9	88%		12%	100%
Meta superordinada	8	53%	6%	41%	100%
Instrumental	10	76%	18%	6%	100%
Emocional	3 y 12	26%	41%	33%	100%
Predictiva	2	65%	24%	11%	100%
Temática	13 y 14	85%	6%	9%	100%

TABLA N.º 43: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS RESPUESTAS SEGÚN TIPOS DE INFERENCIAS, GRUPO CONTROL

Tipo de inferencia	Cuento <i>El estofado del lobo</i> Preguntas de la guía	Incongruente	General o incompleta	Precisa	Total
Referencial	1 y 4	38%	31%	31%	100%
Causal puente	7 y 11	63%	37%		100%
Causal elaborativa	9	75 %	25%		100%
Meta superordinada	8	38%	12%	50.0%	100%
Instrumental	10	88%		12%	100%
Emocional	3 y 12	19%	37%	44%	100%
Predictiva	2	38%	62%		100%
Temática	13 y 14	75%	25%		100%

Analizando los datos de estas dos tablas se puede concluir que, teniendo en cuenta las inferencias más relevantes por ser precisas o por ser incongruentes, los perfiles de ambos grupos GE y GC son similares entre sí:

- ↪ Para ambos grupos las inferencias con mejores resultados en la categoría de precisas fueron: referenciales, metas superordinadas y emocionales.
- ↪ Las inferencias más deficitarias: las causales (puente y elaborativa), las temáticas, instrumentales y predictivas.

Para el caso del texto informativo los resultados son los siguientes (ver tablas No 44 y 45) RE:

TABLA N.º 44: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS RESPUESTAS SEGÚN TIPOS DE INFERENCIAS, GRUPO EXPERIMENTAL (TEXTO INFORMATIVO)

Tipo de inferencia	Texto informativo ¿Qué es un volcán? Preguntas de la guía	Incongruente	General o incompleta	Precisa	Total
Referencial	1 y 2	26%	24%	50%	100%
Causal puente	3	88%	6%	6%	100%
Causal elaborativa	4,7 y 8	71%	18%	11%	100%
Temática	10	65%	29%	6%	100%

TABLA N.º 45: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS RESPUESTAS SEGÚN TIPOS DE INFERENCIAS, GRUPO CONTROL (TEXTO INFORMATIVO)

Tipo de inferencia	Texto informativo ¿Qué es un volcán? Preguntas de la guía	Incongruente	General o incompleta	Precisa	Total
Referencial	1 y 2	44%	6%	50%	100%
Causal puente	3	88%		12%	100%
Causal elaborativa	4,7 y 8	61%	13%	26%	100%
Temática	10	100%			100%

TABLA N.º 46: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS RESPUESTAS SEGÚN TIPOS DE INFERENCIAS, GRUPO EXPERIMENTAL (TEXTO INFORMATIVO)

Tipo de inferencia	Texto informativo ¿Qué es un volcán? Preguntas de la guía	Incongruente	General o incompleta	Precisa	Total
Referencial	1 y 2	26%	24%	50%	100%
Causal puente	3	88%	6%	6%	100%
Causal elaborativa	4,7 y 8	71%	18%	11%	100%
Temática	10	65%	29%	6%	100%

De nuevo en este caso se observa que los perfiles de ambos grupos se asemejan. Las inferencias referenciales ofrecen mejores resultados respecto a otros tipos de preguntas inferenciales (50% de respuestas en la categoría Precisa). Las inferencias causales (puente y explicativas) y las temáticas están débiles en ambos grupos, muy pocas se responden en la categoría Precisa.

Conclusjones

CONCLUSIONES

- ↪ Las prácticas actuales de las educadoras respecto al favorecimiento de la comprensión lectora y de la generación de inferencias pueden mejorar significativamente con la intervención propuesta, es decir, que la intervención es pertinente.
- ↪ El Grupo Experimental (GE) y el Grupo Control (GC) comparten características iniciales, de modo que se podrán probar con bastante certeza los resultados de la intervención en el momento de la evaluación final.
- ↪ Respecto a las variables transversales sobre clima afectivo y rol activo, en general, los resultados están por debajo de 57 puntos sobre 100 posibles. Se reflejaron aspectos desfavorables como poco tacto o afecto transmitido, posicionamientos adultistas que tensan el clima, exigencias de obediencias, amenazas de no ir a merendar, carencias de elogios tanto individuales como grupales. En muchas ocasiones no se escuchó o se les hizo caso a los NN, sus curiosidades, sus expresiones o iniciativas. Casi nunca se fomentó el diálogo entre N/N. En casos extremos se quiso exigir una quietud extrema en ellos y ellas, y sus energías se quieren frenar, cuando se pueden canalizar. Es decir, que todo esto constituye una oportunidad de mejora.

En la evaluación final se debe esperar que las preguntas inferenciales se incrementen de manera significativa en términos absolutos respecto a la LB, y en términos relativos respecto a las otras categorías de preguntas dominantes que aparecen en la LB.

Se pueden observar las conclusiones en torno a las prácticas de las educadoras en tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

Antes de la lectura

- ↪ En buena parte de los casos no se presentó el título del cuento o texto, raras veces se mostraron las ilustraciones del cuerpo del ejemplar, y en la mayoría de los casos no se mencionó al autor/a. También, en la mayoría de las sesiones estuvieron ausentes las indagaciones sobre experiencias o conocimientos de los N/N sobre el tema, o contenidos de la lectura, o sobre términos desconocidos. Aunque la mayoría de las educadoras

propusieron actividades previas a la lectura que fueron motivadoras, buena parte de estas no están relacionadas con la comprensión. De modo que las acciones previas a lectura que podrían generar inferencias iniciales y contribuir a la motivación y comprensión de esta son relativamente escasas.

Durante la lectura

- ↪ La mayor parte de las preguntas realizadas en las sesiones se concentró en las preguntas de comprensión literal y las preguntas para explorar saberes y experiencias previas de los NN con relación a contenidos de la lectura, que pueden ayudar en la comprensión. Las preguntas inferenciales ocupan en ambos grupos el tercer lugar en frecuencias, y con porcentajes casi iguales en GE y GC. Se hicieron preguntas inferenciales, pero pocas en relación con las de comprensión literal y las de exploración de saberes y experiencias de los NN. Las preguntas de antecedente causal elaborativas son las más frecuentes realizadas en las sesiones por las educadoras, durante la lectura. Si se fusionan con las de antecedente causal puente, predominan de manera contundente entre las preguntas inferenciales. Las inferencias predictivas les siguen en frecuencia. En ambos casos es esperable puesto que tanto las causales como las predictivas son comunes en la vida cotidiana. Las preguntas de inferencias temáticas están ausentes durante, lo cual es también totalmente esperable, porque este tipo de preguntas tiene más lógica hacerlas después de la lectura.
- ↪ Como promedio global se han hecho 16 preguntas por sesión solo durante la lectura. Esto puede considerarse como más preguntas de las necesarias y además puede explicar por qué las educadoras no siempre atienden o desarrollan las respuestas de los N/N.
- ↪ Durante la lectura, en más de la mitad de las sesiones, los N/N manifestaron acciones espontáneas, de curiosidad, comentarios, preguntas en torno a la lectura. Son un poco más frecuentes que en la fase prelectura, y en la mayoría de estas acciones, las educadoras responden y prestan atención. Además, este es el momento en donde más se aclararon términos desconocidos.

Después de la lectura

- ↪ Las preguntas inferenciales dominantes son: causal elaborativa, temática, emocional y predictiva. En el momento durante la lectura se hicieron casi el triple de preguntas que después. Así mismo, después de la lectura -tal y como durante- las preguntas de comprensión literal fueron las más frecuentes: constituyen la mitad de las preguntas que se realizan. Les siguen, con proporciones muy similares entre sí, las preguntas que indagan conocimientos y experiencias de los NN sobre contenidos relacionados con la lectura, que son notablemente menos comparadas al momento anterior. Esto es lógico considerando que durante la lectura y sobre todo previo a la lectura resulta más necesario indagar saberes de los NN en torno las temáticas y contenidos de esta.
- ↪ Las preguntas inferenciales están en el tercer lugar de frecuencia en el momento después de la lectura y, por último, las preguntas que indagan sobre vivencias y actitudes que genera la lectura. Esto resulta esperable pues es cuando se indaga si la lectura gustó a NN. En este momento de la lectura no se aclararon términos desconocidos.
- ↪ Las proporciones de preguntas inferenciales durante y después de la lectura también son muy similares, aunque existe una relativamente baja proporción de preguntas inferenciales post-lectura, que es un momento privilegiado para realizar este tipo de preguntas, considerando que se ha cerrado la lectura, y los NN deben tener una captación global que permite trabajar preguntas inferenciales, como es el caso, por ejemplo, de preguntas temáticas y causales.
- ↪ Respecto a las actividades realizadas después de la lectura para la comprensión y el razonamiento inferencial, también se presentan vacíos. El dibujo fue el tipo de actividad más presente en la poslectura, y en la mayoría de los casos, no se acompañó de diálogos, o exposiciones de los NN u otros medios para trabajar más en torno a la comprensión y razonamientos de los NN. Los diálogos que se inspiran sobre los vínculos de la lectura con la vida de los NN, le siguen en frecuencia de existencia. En algunos casos se relacionan con alguna actividad práctica que se deriva de la lectura.

Comprensión lectora y pensamiento inferencial NN

- ↪ En relación con la comprensión lectora y pensamiento inferencial en NN, podemos concluir que la media de comprensión global favorece a los niños y niñas del 3.º nivel, lo cual es esperable por la lógica del desarrollo de los recursos comprensivos según nivel escolar y edad.
- ↪ Hay una diferencia significativa entre los resultados de comprensión literal e inferencial solo en el cuento, donde la comprensión literal es mucho mejor que la comprensión inferencial. No tanto así en la lectura informativa, en donde no se observa tanta diferencia. Esto es esperable por dos posibles razones: (a) el desarrollo de la comprensión inferencial es menos facilitado en la lectura de cuentos que la comprensión literal, esta última es más común y presente en la lectura de cuentos y (b) la lectura informativa es más difícil que la del cuento, que se conecta más con la vida cotidiana de los NN, y por otro lado la propia lectura informativa es una práctica menos habitual en la vida del preescolar, de modo que ambas formas de comprensión están poco desarrolladas.
- ↪ En el cuento, las inferencias en la que respondieron mejor fueron las meta superordinadas, las referenciales y las emocionales. Las más críticas, con mayor porcentaje de respuestas incongruentes han sido las causales elaborativas, las temáticas y las instrumentales. En la lectura informativa las inferencias referenciales ofrecen mejores resultados respecto a otros tipos de preguntas inferenciales.

PROPUESTAS DE ACCIONES HACIA LAS EDUCADORAS

Se presentan algunas ideas sobre qué puede mejorarse en las prácticas educativas de las educadoras.

ANTES DE LA LECTURA

Mencionar el título del cuento, ya que en nueve de veinticuatro sesiones no se hace. Importa también el uso del título para hacer preguntas inferenciales, así como traer experiencias o conocimientos previos, expresiones que motiven a la lectura. Esto unido a presentar las láminas de la carátula se presta especialmente para facilitar procesos inferenciales, recreando posibles temas, personajes que pueden estar en la trama, sucesos que pueden ocurrir, etc.

Mostrar carátulas con algunas láminas, puede ayudar a hacer preguntas inferenciales, como deducir la trama o sucesos del texto, es un recurso fácil poco utilizado, además puede ser motivante.

Se acumulan muchas preguntas durante la lectura sobre experiencias o saberes relacionados con el cuento, sin embargo, no se emplean casi en este momento de prelectura. Siendo un momento propicio, que puede derivar en inferencias, y ayudar a la comprensión del cuento.

La tendencia es hacer una presentación muy pasiva y literal de la lectura, se invita a utilizar recursos para desarrollar razonamiento inferencial, e incitar a los NN a imaginar, pensar, etc.

No en pocos casos se realizan actividades de prelectura que no contribuyen a la comprensión, se debe poner atención respecto a la sinergia entre la actividad y la lectura.

DURANTE LA LECTURA

La forma de hacer preguntas sobre la lectura en esta fase no permite captar a gran parte de los NN, y/o darle un tiempo para reflexionar sus respuestas. Es recomendable entonces trabajar preguntas y respuestas en forma de diálogo, de modo tal que la educadora les permita llegar a las respuestas sin ofrecerlas, así como dar más tiempo a los NN para responder y prestar más atención a lo que responden.

Aunque las características de los textos influenciarán el tipo de preguntas a realizar, se hace necesario un mayor balance del tipo de pregunta, posiblemente habrá que incrementar más las preguntas inferenciales y reducir la frecuencia de preguntas de comprensión literal. También, reducir las preguntas exploratorias de saberes y experiencias de los NN en momentos menos propicios. Esta recomendación también dependerá del nivel de comprensión del grupo de NN.

En menos de la mitad de las sesiones del GE las educadoras usaron una buena combinación de entonaciones y sonidos, con recursos visuales, con más desventaja en los textos informativos. Aún en cuentos no se apela a entonaciones, sonidos, etc. con la frecuencia que debería esperarse. No pocas veces, la lectura de cuentos pareciera una planicie emocional, sin apenas modulaciones sonoras. Esto es perfectible y educable.

DESPUÉS DE LA LECTURA

De manera inversa a lo que ocurre durante la lectura, la tendencia ha sido que en la poslectura se hacen menos preguntas. No hay indicaciones especiales sobre dónde debe haber dominancia de preguntas (si durante o después de la lectura). En este caso, podría depender de varios factores: el tipo de lectura, su complejidad, el nivel de comprensión lectora de los NN, entre otros. En todo caso, lo que sí puede considerar es que este punto hay que revisarlo en la práctica, por la marcada tendencia a concentrar preguntas durante la lectura y hacer muy limitadas preguntas en la poslectura (en once de treinta y dos sesiones no se hicieron preguntas en este momento).

En este momento se favorecen las preguntas de comprensión literal, desfavoreciendo a las inferenciales y crítico-valorativas. En particular muy baja presencia de preguntas inferenciales en el texto informativo. Debe esperarse que con la práctica de preguntar para promover inferencias esta situación mejore.

Aprovechar diálogos o actividades poslectura para vincular la lectura a la vida, en las 2/3ras partes de las sesiones no se hizo nada en esta dirección. Esto es perfectible.

Si se usa el dibujo como actividad después de la lectura, es recomendable generar diálogo en torno a este, o emplearlo creativamente como respuesta a una provocación inferencial: por ejemplo, dibujar cómo se pudo haber sentido el personaje en tal situación, o dibujar que pasaría si..., etc.

Sería de interés promover mayor diversidad de actividades en la poslectura. Con un poco de ingenio se encontrarán más variantes, dramatizaciones, juegos de intercambios de ideas sobre la lectura, experimentos sencillos, etc.

En general tanto antes y después de la lectura se emplean muy poco los espacios de trabajo de pequeños grupos, o se trabaja solo, o se trabaja en plenaria, pero poco se emplean actividades que implique coordinación de pequeños grupos desde parejas a grupos de tres o cuatro NN.

SUGERENCIAS TRANSVERSALES

La aclaración de términos y expresiones es un aspecto descuidado. Por otro lado, los términos que se aclararon se hicieron por decisión de la educadora, no consultado realmente con los NN, de modo que es un aspecto por trabajar.

Respecto al clima afectivo, es un punto a tener en la mira, se considera recomendable mantenerlo como elemento de seguimiento, así como con roles activos.

