



REVISTA DIGITAL EDUTAM, UN
ESPACIO PARA TODOS

ISSN: 2594-0740

Moreno de León, Tomás Alfredo
Hernández Galarza, Karina Ysabel
Esperanza de León Arellano

Comprender Textos Escritos en Edades Preescolares. Una revisión Narrativa de Estudios Empíricos

REVISTA DIGITAL EDUTAM, UN ESPACIO PARA TODOS, Número 17, enero-marzo 2022, pp. 4-9

<http://revistaedutam.tamaulipas.gob.mx/public/uploads/139/01%20Comprender%20textos%20escritos%20en%20edades%20preescolares.%20Una%20revisio%CC%81n%20bibliogra%CC%81fica%20de%20estudios%20empi%CC%81ricos.pdf?>

Comprender Textos Escritos en Edades Preescolares. Una revisión Narrativa de Estudios Empíricos

Autores: Tomás Alfredo Moreno de León, Karina Ysabel Hernández Galarza y Esperanza de León Arellano

Resumen.

El presente artículo presenta una revisión narrativa en la que se han identificado cuatro líneas -o focos- de investigación: 1) Relevancia textual, 2) Estrato socioeconómico, 3) Integración multisemiótica e 4) Inferencias. Con este primer esfuerzo se contribuye al potencial desarrollo y cultivo de una línea de investigación tan relevante para las demandas que impone enseñar a comprender en el siglo XXI.

Abstract.

This article presents a narrative review in which four lines -or focuses- of research have been identified: 1) Textual relevance, 2) Socioeconomic status, 3) Multisemiotic integration and 4) Inferences. This first effort contributes to the potential development and cultivation of a line of research that is so relevant to the demands imposed by teaching understanding in the 21st century.

Palabras clave: Discurso narrativo, multimodalidad, comprensión lectora.

Introducción

Comprender a leer no demanda necesariamente la decodificación simbólica de la lengua y sus estructuras gramaticales. Si bien es cierto que los modelos más dominantes y aceptados de la comprensión señalan que para comprender un texto escrito se requiere construir representaciones de nivel superficial (estructura gramatical y proyecciones léxicas), nivel base del texto (ideas principales o proposiciones) y nivel profundo (idea central o proposición más importantes) (Kintsch, 1998), no en todos los casos los textos están constituidos por palabras (Mayer, 2005).

Ello representa una problemática debido a que gran parte de profesores centra sus estrategias de enseñanza en fomentar la construcción de significados literales (32.35%)

y muy pocos diseñan sus ayudas a favor de significados que impliquen una comprensión profunda del texto (14.17%), es decir, se centran en promover habilidades en las que se requiere la lengua escrita (Vega, Moreno-de-León y Correa, 2016). Frente a esta necesidad, resulta altamente necesario conocer cuáles son algunas de las estrategias de lectura narrativa más efectivas que se han enseñado recientemente; así como su metodología de enseñanza. De esta forma, buscamos iniciar una propuesta teórica que permita transitar de la enseñanza de la comprensión de textos mayormente verbales a textos multimodales. Por tanto, este trabajo tiene por objetivo presentar una panorámica general sobre algunos estudios empíricos que hayan indagado habilidades o estrategias para mejorar la comprensión narrativa.

Marco teórico

Para comprender mejor esta revisión es necesario presentar algunos constructos teóricos que fundamentan nuestro enfoque (ver Tabla 1).

Anexo 1. Comprensión narrativa multimodal.

Constructo.	Propuestas teóricas retomadas.	Principales aportes.
Comprensión narrativa multimodal.	Kintsch (1998).	Comprensión como proceso mental.
	Mayer (2005) y Parodi (2011)	Comprensión como integración de varios sistemas semióticos.
	van den Broek (1994)	Comprensión como integración de eventos, participantes, acciones y resultados.
Texto multimodal.	De Beaugrande y Dressler (1981).	Texto como unidad comunicativa.
	Parodi (2008).	Texto como interacción de varios sistemas semióticos.

Fuente: Elaboración propia.

Desde nuestra visión teórica, la comprensión textual tiene al menos dos factores: la cognitiva y la lingüística. Por un lado, desde el punto de vista mental la comprensión narrativa multimodal puede ser descrita como el proceso con el que una persona con desarrollo típico del lenguaje construye una representación mental de los eventos, participantes, acciones y resultados presentados en un texto narrativo que contiene imágenes y otros sistemas semióticos (e.g., color, formas, tamaños, etc.). Por otro lado, desde el punto de vista lingüístico es posible decir que los textos son unidades comunicativas que se pueden caracterizar por ocho normas textuales que son cohesión, coherencia, intencionalidad, informatividad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad (De Beaugrande y Dressler, 1981) y, además, la multimodalidad (Parodi, 2011). Así, tanto la mente como el discurso juegan un papel importante en la comprensión.

Revisión narrativa

La presente revisión narrativa nos ha permitido identificar cuatro líneas -o focos- de investigación a lo largo de once estudios (ver Tabla 2). Para seleccionar dichos artículos, los autores del presente trabajo utilizaron la base de datos Scopus en la que introdujeron la palabra clave *narrative comprehension* (comprensión narrativa); en donde resultaron 2.896 documentos. Posteriormente, se introdujo la palabra clave *multimodality* (multimodalidad) dando un total final de 31 documentos. Se procedió a leer los títulos, resúmenes, palabras clave de cada uno y así poder dar apertura a seleccionar los más acordes y relevantes para cumplir con el objetivo del presente estudio. El autor 1 y la autora 3 llevaron a cabo una dictaminación interjueces para seleccionar los artículos. Los artículos que se excluyeron fueron aquellos que no fuesen en una revista con evaluación doble ciego y que no fuese sobre el fenómeno de comprensión narrativa multimodal. Dado que esta fue una revisión narrativa no se consideraron indicadores de selección crítica.

Foco de investigación.	Estudio.	Estrategia o habilidad.	Resultados.
Relevancia textual.	Moreno de León, Rangel y De León (2016).	Identificar personajes principales y secundarios para obtener su función dentro del cuento en términos de sus objetivos, intenciones y resultados.	Los participantes lograron aprender la estrategia, pero fue difícil que reflexionaran acerca de ella. La parte metacognitiva resulta difícil para niños de edades preescolares.
	Bailey, Kurby, Sargent y Zacks (2017).	Facilitar un objetivo de lectura específico para prestar especial atención en secciones determinadas del cuento y así promover la comprensión.	A través de dos experimentos se pudo observar que al enseñar o mostrar que prestar especial atención en un objetivo de lectura mejoró la construcción de modelos mentales de lectura por parte de los participantes del estudio, lo que sugiere una mejor comprensión.
	Foulsham y Cohn (2021).	Enfocar la atención a la sección más relevante de las imágenes de los cuentos.	Al realizar adecuaciones a los materiales o dar instrucciones específicas para que los participantes del estudio prestaron más atención a una determinada zona de las imágenes de los cuentos la comprensión mejora.
Estrato socioeconómico .	Zevenbergen y Whitehurst (2003).	Interactuar satisfactoriamente con un cuento o historia.	Los participantes del estudio quienes tenían dos años fueron capaces de aprender a disfrutar e interactuar con los cuentos de tal forma que se genere una cultura de la lectura.

	López Silva, Duque Aristizabal, Camargo Deluque y Ovalle Parra (2014).	Relatar historias de un cuento con imágenes y sin palabras.	Los participantes del estudio catalogados como de estrato socioeconómico bajo demostraron un desempeño equiparable a niños con un estrato socioeconómico más favorable.
Integración multisemiótica.	Hutson, Magliano y Loschky (2018).	Leer para resumir información de imágenes de cuentos.	Se observó que cuando a los participantes del estudio se les explicó detalladamente, las conductas de lectura varían en zonas textuales más importantes para lograr una tarea de lectura, por ejemplo, las imágenes.
	Kendeou, McMaster, Butterfuss, Kim, Bresina y Wagner (2020).	Integrar la información entre paneles (imagen a imagen).	Los participantes del estudio a quienes se les enseñó durante más tiempo aprendieron a integrar las informaciones entre eventos de las imágenes de los cuentos.
	Vaknin-Nusbaum, y Nevo (2021).	Promover la conciencia y el uso de la representación visual-gráfica a través de conversaciones verbales.	En el primero de los estudios se identificó que los participantes prestan relevancia a los elementos visuales siempre que se les muestre, mientras que en el segundo estudio se observó que la motivación de los participantes aumentó al trabajar entre varios.
Inferencias.	Long y Chong (2001).	Generar inferencias globales durante la lectura.	Construir inferencias globales acerca de una historia es una tarea compleja y cuando se lleva a cabo de mala manera entorpece la comprensión

profunda.

Kendou, Bohn-Getter, White, y Van den Broek (2008).	Generar inferencias predictivas.	Los participantes de entre seis y ocho años son capaces de predecir eventos entre imágenes cuando se les enseña y esto es algo que hacen tanto de forma individual como con un tutor.
Magliano, Larson, Higgs y Loschky (2016).	Generar inferencias locales entre eventos de una historia.	Entre menos tiempo de lectura y menos integraciones entre las palabras y las imágenes, las inferencias locales entre eventos son menores y menos acertadas para dar coherencia al modelo de situación.

Fuente: Elaboración propia.

El primer foco de investigación es el de la relevancia textual (del inglés *text relevance*). Esta línea de investigación es ampliamente reconocida por estudios como los de McCrudden y colegas (McCrudden y Schraw, 2007; McCrudden, Magliano y Schraw, 2010). En este orden de ideas, los estudios como los de Moreno de León, Rangel y De León (2016); Bailey, Kurby, Sargent y Zacks (2017); y Foulsham y Cohn (2021) se asemejan en términos del objetivo de investigación y la estrategia de comprensión indagada. Específicamente, estos estudios plantearon diseños en los que los lectores debían prestar especial atención a secciones particulares del texto. En teoría, y coincidentemente con la propuesta de McCrudden y colegas (McCrudden y Schraw, 2007; McCrudden, Magliano y Schraw, 2010), cuando los lectores se enfocan en secciones concretas de un texto su comprensión aumenta y sus tiempos de lectura disminuyen, es decir, se evidencia una lectura más comprensiva y más rápida.

El segundo foco de investigación es el que hemos denominado como de estrato socioeconómico. Los estudios ubicados en esta línea se caracterizan por indagar en variables como el ingreso económico (Zevenbergen y Whitehurst, 2003; López Silva,

Duque Aristizabal, Camargo Deluque y Ovalle Parra, 2014). Es así como con los resultados obtenidos en estas investigaciones es posible trazar estrategias que consideren aspectos vinculados a la condición contextual, pues en la mayoría de los casos -como se muestra en las investigaciones del Anexo 2- los estudios se centran en aspectos netamente cognitivos.

La tercera línea de investigación es la denominada integración multisemiótica. Estas investigaciones están estrechamente vinculadas a lo que hemos nombrado comprensión narrativa multimodal. Es así como estos estudios se alínean a las propuestas de Kintsch (1998); Mayer (2005) y Parodi (2011); y van den Broek (1994). En específico, estos estudios ponen especial atención a las estrategias y habilidades de lectura necesarias para construir significados entre dos más sistemas semióticos. En síntesis, se ha identificado que a mayor procesamiento entre sistemas semióticos (por ejemplo, más atención entre palabras e imágenes) la comprensión es mayor y mejor.

Finalmente, la cuarta línea es la de generación de inferencias. En estas investigaciones la postura de van den Broek (1994) queda muy evidenciada. Particularmente en estos estudios lo que se ha indagado es el papel que tienen diferentes tipos de inferencias. Por ejemplo, el análisis de la generación de inferencias globales durante la lectura (Long y Chong, 2001). Por su parte, también se ha investigado la importancia que tiene la elaboración de inferencias globales durante la lectura, es decir, como un proceso activo (del inglés *on-line*). En el caso particular de Kendou, Bohn-Getter, White y Van den Broek (2008) la centralidad del estudio estuvo en las inferencias entre el sistema verbal y el sistema pictórico, es decir, entre palabras e imágenes. Otro ejemplo es el de Magliano, Larson, Higgs y Loschky (2016) quienes estudiaron la producción de inferencias locales entre los eventos de una historia.

Discusión y conclusiones

Las demandas de la enseñanza de estrategias de comprensión que se deberían estar promoviendo en este siglo son las que consideran a los textos como unidades comunicativas multisemióticas. Hay que evidenciar la necesidad de atender una comprensión de textos con rasgos más naturales, es decir, textos que contienen más que

solo palabras (Parodi, Moreno-de-León y Julio, 2020). De esta forma, este trabajo busca esbozar algunas líneas para plantear una base teórica que permita construir y sustentar propuestas didácticas para la enseñanza de estas habilidades que no han recibido tanta atención por parte de la comunidad especializada, tal como es el caso de la comprensión narrativa multimodal.

Gracias al presente aporte, queda evidente la predominancia del estudio de la comprensión narrativa de textos mayormente verbales frente a la comprensión narrativa de textos multimodales. Ello reflejado cuantitativamente en el resultado de 2.896 documentos de los cuales solo hubo 31 resultados cuando se usó la palabra clave *multimodality*, es decir, un 1,07%. Concretamente, hemos podido identificar, al menos, cuatro líneas de investigación: 1) Relevancia textual, 2) Estrato socioeconómico, 3) Integración multisemiótica e 4) Inferencias. Tomando estos aportes como una posible base teórica, futuros estudios deberían considerar el desarrollo del conocimiento científico con relación tanto de las principales problemáticas como de las buenas prácticas de lectura multimodal. En cuanto a limitaciones y alcances, se puede decir que si bien se utilizó una de las base de datos de mayor prestigio (Scopus) en necesario revisar más bases de datos como Web of Science, Science Direct, ESCOB, entre otras.

Referencias

- Bailey, H. R., Kurby, C. A., Sargent, J. Q. y Zacks, J. M. (2017). Attentional focus affects how events are segmented and updated in narrative reading. *Memory & cognition*, 45(6), 940-955.
- De Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics* (Vol. 1). London: longman.
- Foulsham, T. y Cohn, N. (2021). Zooming in on visual narrative comprehension. *Memory & Cognition*, 49(3), 451-466.
- Hutson, J. P., Magliano, J. P. y Loschky, L. C. (2018). Understanding moment-to-moment processing of visual narratives. *Cognitive science*, 42(8), 2999-3033.

- Kendeou, P., McMaster, K. L., Butterfuss, R., Kim, J., Bresina, B. y Wagner, K. (2020). The inferential language comprehension (iLC) framework: Supporting children's comprehension of visual narratives. *Topics in cognitive science*, 12(1), 256-273.
- Kendou, P., Bohn-Getter, C., White, M. J. y Van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259-272.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge university press.
- Long, D. L. y Chong, J. L. (2001). Comprehension skill and global coherence: A paradoxical picture of poor comprehenders' abilities. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27(6), 1424.
- López Silva, L. S., Duque Aristizabal, C. P., Camargo Deluque, G. L. y Ovalle Parra, A. (2014). Comprensión y producción textual narrativa en preescolares. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 39-58.
- Magliano, J., Larson, A., Higgs, K. y Loschky, L. (2016). The role of linguistic and grounded systems in generating inferences while processing visual narratives. *Memory & Cognition*, 44(2), 207-219.
- Mayer, R. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge university press.
- McCrudden, M. T., Magliano, J. y Schraw, G. (2010). Exploring How Relevance Instructions Affect Personal Reading Intentions, Reading Goals and Text Processing: A Mixed Methods Study. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 229-241.
- McCrudden, M.T. y Schraw, G. (2007). Relevance and Goal-Focusing in Text Processing. *Educ Psychol Rev* 19, 113–139.

- Moreno de León, T., Rangel, L. y De León, E. (2016). *Promoviendo el desarrollo de la competencia lectora a través de cuentos con imágenes sin palabras en preescolar. Revista Internacional de Aprendizaje de la Educación Preescolar*, 2(1), 49-61.
- Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: *Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. Revista signos*, 44(76), 145-167.
- Parodi, G. (2008). Géneros académicos y géneros profesionales. *Accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G., Moreno-de-León, T. y Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 775-795.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (1.ª ed.). Secretaría de Educación Pública. <https://bit.ly/3tgKIML>
- Vaknin-Nusbaum, V. y Nevo, E. (2021). What can children learn from exposure to visual-graphical representations?. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100830.
- Van den Broek, P. (1994). *Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence*. En M.A. Gernsbacher (Ed.), *Hand - book of psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego: Academic Press.
- Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y. y Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading: inferences and on-line construction of a memory representation. In H. Van Oostendorp, & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71-98). Lawrence Erlbaum Associates.
- Vega, N., Moreno de León, T. y Correa, S. (2016). Explorando el conocimiento pedagógico del profesor para la enseñanza de la comprensión de textos expositivos en la educación primaria mexicana. *Revista de Educación Andrés Bello*, 3, 1-39.

Zevenbergen, A. y Whitehurst, G. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. En A. van Keeck, Stahl, S.A. y E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177–200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.