

Lectoescritura inicial: una transición con sentido

Dánae Mairena Mairena¹, Alejandra Vijil Morín²

Colegio Nórdico Internacional¹, Barrilete Technologies, Nicaragua²
dmairena09@gmail.com, alejandravijil@gmail.com

RESUMEN: El objetivo final de leer es comprender. Sin embargo, en las aulas de clase se privilegia la decodificación sobre la comprensión o la escritura creativa. El declive en la motivación por la lectoescritura y la pobre capacidad de expresión y comprensión a nivel regional, nos hacen cuestionarnos sobre los factores de la práctica docente asociados a este fenómeno y la influencia de la motivación y socio afectividad. Mediante esta investigación se logró identificar las estrategias durante la transición de kínder a primaria que han permitido que estudiantes de primer grado aprendan a leer y escribir. A través de una metodología cualitativa, la sistematización de experiencias, el uso de instrumentos estandarizados, entrevistas, observaciones en aula, grupos focales y análisis de las planificaciones didácticas, se evidencia una alta motivación por la lectoescritura asociada a factores socioafectivos en la relación maestra-estudiantes, obteniendo puntajes altos en la prueba de apoyo emocional y en la de comprensión narrativa, incluso más que sus pares en otras regiones del mundo, además de avances significativos en las habilidades lectoras. Este estudio permite demostrar que, una metodología basada en preguntas, centrada en la experimentación, una alta motivación y un clima socio-afectivo de colaboración y de relaciones cercanas entre maestra y estudiantes durante la transición, apoya la alfabetización exitosa. Sin embargo, dado que la muestra no es representativa, los resultados de este estudio no son generalizables.

PALABRAS CLAVE: lectoescritura inicial, socio-afectividad, motivación, inferencias, escritura creativa, transición, comprensión narrativa.

Initial literacy: a meaningful transition

ABSTRACT: The ultimate goal of reading is to understand. However, in the classroom, decoding is privileged over comprehension or creative writing. The regional decline in the motivation to read and the poor capacity for expression and comprehension lead us to question the teaching practices associated with this phenomenon and the influence of motivation and socio-affectivity. Through this research it was possible to identify strategies during the transition from kindergarten to primary school that have allowed first grade students to learn to read and write. Through a qualitative methodology, the systematization of experiences, the use of standardized instruments, interviews, observations in the classroom, focus groups and analysis of didactic plans, there is evidence of high motivation for literacy associated with socio-affective factors in the teacher-students relationship, obtaining high scores in the emotional support test and in the narrative comprehension test, even higher than their peers in other regions of the world, in addition to significant advances in reading skills. This study indicates that a teaching methodology based on questions, experimentation, a high motivation and a socio-affective climate of collaboration and close relationships between teacher and students during the transition, supports literacy development and the development of creative writing and comprehension skills. However, since the sample is not representative, the results of this study are not generalizable.

KEY WORDS: initial literacy, socio-affectivity, motivation, inferences, creative writing, transition, narrative comprehension.

Introducción

Los niños y niñas en Nicaragua enfrentan serias dificultades para comprender un texto. De acuerdo con las pruebas EGRA, el promedio de estudiantes evaluados comprende solamente un 22% de lo leído (Castillo, Castro, Laguna y Vijil, 2011; Castillo y Vijil 2013). A pesar de que es ampliamente aceptado que el objetivo principal del aprendizaje de la lectura es la comprensión, particularmente la referida a textos narrativos (Torres, Valbuena y Aristizábal, 2015), las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la Lectoescritura Inicial (LEI) se han enfocado en el desarrollo de la decodificación, relegando la escritura creativa y la comprensión a un rol secundario.

Tradicionalmente, docentes desde su currículo operativo en aulas de primer grado, refuerzan habilidades de nivel inferior como el deletreo y caligrafía, que representan solo una de las dimensiones de la escritura (Bingham, Quinn y Gerde, 2017); dejando de lado las de nivel superior como la escritura creativa. En este sentido, como señala Tok y Kandimer (2015) la escritura creativa se centra en alentar a estudiantes a escribir utilizando su imaginación y otros procesos creativos en cualquier forma de representación gráfica (alfabética o presilábica). La escritura creativa favorece el desarrollo del lenguaje gramatical, fonológico, discursivo y de vocabulario que, concebida desde un enfoque en procesos, tiene una fuerte relación con habilidades superiores como la planificación y la evaluación de la escritura (Tok y Kandemir, 2015). Por otro lado, la comprensión narrativa es considerada una habilidad fundamental en la alfabetización infantil y es predictora de la comprensión lectora en los años posteriores de la educación primaria (Strasser, Larraín, López de Lérída y Lissi, 2010), apoyándose en el uso de inferencias y la metodología de la pregunta.

Las preguntas, especialmente las inferenciales, cobran especial sentido puesto que permiten encontrar las relaciones de coherencia que articulan a los diferentes elementos de la narración. De estas, las conexiones causales son las más importantes para la comprensión (Strasser et al., 2010; Silva y Cain, 2017). Las inferencias implican la reconstrucción de los vínculos entre diferentes elementos de la historia, permiten la comprensión del problema desencadenante, las soluciones, las acciones de los personajes, y, más importante, permiten entender los estados psicológicos de los personajes y empatizar con ellos (Strasser et al., 2010). Esta suerte de empatía tiene también un rol vital para la motivación por la lectura y su conexión con la socio-afectividad y la enseñanza de valores (Aristizábal y Restrepo, 2012).

La dimensión socioafectiva en el aprendizaje de la lectoescritura está mediada por la respuesta emotiva para incidir en la comprensión del texto, que incluso tiene más importancia que el formato o la estructura (Burchinal et al., 2008). En los espacios de lectura guiada, la respuesta a la intriga, su identificación con

los personajes y la misma estética del lenguaje entran en juego para fomentar la comprensión de un texto desde las verdades de cada niño o niña. De acuerdo con Duque y Vera (2010), los niños/as menores de 6 años tienen una gran competencia para elaborar inferencias en el ámbito socioafectivo, específicamente inferencias sobre reacciones emocionales de los personajes, siendo estas el mejor predictor de comprensión lectora.

Partiendo de estos ritmos madurativos y siendo la lectoescritura el medio por excelencia para acceder al conocimiento, el Colegio Nórdico Internacional ha promovido el desarrollo de la comprensión narrativa y escritura creativa desde preescolar, dado que no dependen exclusivamente del formato escrito. Si bien la adquisición de la convencionalidad alfabética y el desarrollo de la lectura tradicional se espera en el período de los 6 y 7 años (Castedo, 1995), el desarrollo de la comprensión es un aprendizaje que debe trabajarse durante toda la vida y que empieza aún antes de ingresar a la escuela (Castedo, 1995). Al ingresar a primer grado se continúa reforzando la comprensión, pero junto a los procesos del método Fónico Analítico Sintético (FAS). Los/as estudiantes han demostrado avances significativos en la adquisición formal de la lectoescritura y se muestran motivados/as por leer y escribir.

Múltiples estudios destacan la importancia de las interacciones maestra-estudiantes, señalando este componente como el más importante para la alfabetización exitosa de niños y niñas y particularmente de la comprensión, incluso más que los materiales o actividades usados durante las clases (Duque Aristizábal y Vera Marquéz, 2010; Early, Maxwell, Ponder y Pan, 2017). De allí, la importancia de mantener un proceso continuo entre preescolar y primer grado, asegurando una transición que otorgue especial relevancia al vínculo emocional maestra-estudiantes.

Sin embargo, desafortunadamente, estudios alrededor del mundo alertan sobre la disminución de la motivación a lo largo de la educación primaria específica para la lectoescritura (Mata, 2011) y la influencia de las prácticas pedagógicas (Guthrie et al., 2004) en los futuros hábitos lectores. La motivación es considerada como un constructo multifacético y complejo. Algunos autores (Mata, 2011; Verhoeven y Snow, 2001) concluyen que la motivación por la lectura debe ser entendida en términos de metas para leer. Estas metas, a su vez, responden al valor otorgado a la lectoescritura, a las expectativas y al sentido de autoeficacia del lector(a) (Guthrie et al., 2007). A pesar de la gran variedad de investigaciones sobre lectoescritura inicial, los componentes psicológicos y afectivos de este proceso son con frecuencia subestimados (Mata, 2011). Frente a esta realidad, **pretendemos identificar los factores asociados al éxito en el desarrollo de la Lectoescritura durante el período de transición entre kinder y primer grado** en estudiantes del Colegio Nórdico Internacional.

Materiales y Métodos

Es un estudio de caso de carácter cualitativo desarrollado mediante un proceso de sistematización de experiencias de la transición de kínder a primer grado del grupo de clases conformado por 10 estudiantes (7 niños y 3 niñas) del Colegio Nórdico Internacional ubicado en Managua, Nicaragua.

En el estudio participaron varios actores. La profesora del grupo; 14 padres y madres de familia (5 padres y 9 madres) como colaboradores e informantes, una profesional que cursa la maestría en Educación y Aprendizaje de la Universidad Centroamericana en calidad de apoyo en aplicación de encuestas, revisión de planificaciones y observaciones en aula y dos evaluadoras externas que aplicaron las pruebas de habilidades lectoras.

Las técnicas para recolectar la información fueron:

- **Las observaciones en aula** realizada por la investigadora, una asesora educativa y una maestrante de la UCA.¹ Se realizaron 10 observaciones en períodos de 2 horas, utilizando un formato que contenía ítems relacionados a factores motivacionales, ambiente socioafectivo y metodología utilizada.
- **Grupo focal con 7 madres y padres de familia** sobre los factores que favorecen el aprendizaje de la lectura y escritura, la relación que tenían sus hijos con la maestra, sus apreciaciones sobre la metodología y el avance en la lectoescritura.
- **Entrevista a la profesora** sobre la metodología que utiliza, su relación con las y los estudiantes, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, sus hábitos lectores, los énfasis en su planificación, sus percepciones sobre el ambiente socioafectivo entre ella y los estudiantes y entre los mismos estudiantes, entre otras.
- **Revisión de 87 planes de clases** de Kínder y primer grado, en donde se buscaron elementos relevantes en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.
- **Revisión de videos y fotografías** que registran diversas actividades realizadas en kínder y primer grado en donde se comparó narración de cuentos, teatro de títeres, escritos

realizados por los mismos sujetos en kínder y luego en primer grado, entre otros.

Los instrumentos aplicados fueron pruebas estandarizadas de habilidades lectoras para primer grado, Instrumento de observación Classroom Assessment Scoring System (CLASS), cuestionario de motivación de la lectoescritura y prueba de comprensión narrativa que se explican más adelante.

Consideraciones Éticas

Los padres, madres y estudiantes otorgaron su consentimiento a través de su firma en un documento escrito y claro. En este, concedieron el derecho a utilizar los resultados de sus pruebas para fines investigativos, pero no se divulgarán sus nombres ni otros detalles personales. Los resultados de las pruebas no serán utilizados para ningún otro fin. Las autoridades escolares firmaron un consentimiento escrito para utilizar los datos sociodemográficos de la población estudiantil. Las pruebas fueron respondidas de forma voluntaria, sin ningún tipo de recompensa por realizarlas y siguiendo los protocolos de aplicación específicos de cada una. Los resultados de estas no tuvieron ninguna consecuencia en los promedios académicos.

Análisis

La metodología empleada fue una sistematización de experiencias que retoma el concepto de categorización de la experiencia de Borjas, Ortiz, Rodríguez, y Soto (2015) y se desarrolla en tres etapas según muestra el cuadro 1: el segundo semestre de Kínder (enero-junio 2018), el primer semestre de primer grado del nuevo año escolar (agosto-diciembre 2018) y un período del segundo semestre (enero-abril 2019). Se nombraron las etapas de acuerdo con los referentes primordiales encontrados en cada una a partir de revisión documental de planificaciones, opiniones de madres y padres que participaron en grupo focal, entrevista a profesora, observaciones realizadas en aula, evidencias en videos y fotografías durante todo el periodo.

Las categorías de análisis fueron las habilidades lectoras y escritoras; la comprensión narrativa y escritura creativa; las dimensiones motivacionales y socio-afectivas que median el proceso de adquisición de la lectoescritura y la metodología

Cuadro 1. Etapas de la sistematización

PRIMERA ETAPA Enero-junio 2018	SEGUNDA ETAPA 1er. Semestre Primer Grado: Agosto-diciembre 2018	TERCERA ETAPA 2do. Semestre Primer Grado: Enero-abril 2019
<i>Nombre de la etapa:</i> De las preguntas afectivas a la escritura simbólica	<i>Nombre de la etapa:</i> De la comprensión narrativa a la escritura creativa	<i>Nombre de la etapa:</i> De las curiosidades científicas a la convencionalidad alfabética

¹ Universidad Centroamericana de Nicaragua

utilizada. Estas categorías fueron seleccionadas con base en un posicionamiento teórico sobre habilidades lectoras y escritoras encontrados en la revisión de la literatura y fortalecidos por los hallazgos en la sistematización, especialmente en la revisión de planes de clases, en donde el enfoque se centró en las diferentes categorías y aquello que era constante en las tres etapas.

A fin de confirmar los resultados obtenidos en la sistematización y determinar los factores asociados al avance en las habilidades lectoescritoras de los sujetos en estudio, se aplicaron cuatro pruebas:

1. Prueba de habilidades lectoras para primer grado:

Validadas para Nicaragua en una muestra de escuelas en el año 2017-2018 por CIASES² con el apoyo del equipo regional del Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR). La prueba la conforman seis componentes que miden: concepto de impresión, vocabulario oral, nombre de letras, conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora. En este estudio se aplicó un pre test a inicios de primer grado y post test a finales de primer grado, 9 meses después y se compararon las puntuaciones obtenidas en cada componente asignando el valor en porcentajes.

2. **Classroom Assessment Scoring System (CLASS).** El sistema CLASS es un instrumento de observación validado en más de dos mil aulas que analiza la calidad de las interacciones maestra-estudiantes de forma cualitativa siguiendo una rúbrica con descripciones específicas en una escala de 1-7. Posee tres dimensiones, de estas sólo se retomó para este estudio la dimensión 1 de apoyo emocional que cuenta con tres áreas a observar:

- *Clima positivo:* Mide la comunicación, respeto, afecto y relación.
- *Sensibilidad:* Mide la conciencia del entorno, capacidad de respuesta, manejo de problemas y comodidad de los/as estudiantes
- *Perspectivas de los/as estudiantes:* Mide la flexibilidad y foco en los estudiantes, autonomía y liderazgo, expresión de los estudiantes y restricción de movimiento.

Se otorgó un valor numérico a cada dimensión siguiendo la rúbrica luego de dos sesiones de observación en aula en períodos de 30 minutos realizadas a mitad de año escolar en primer grado.

3. **Cuestionario de motivación por la lectoescritura.** Se retomó el cuestionario realizado por Mata (2011) para evaluar la motivación por la lectoescritura. Este instrumento está dirigido a niños y niñas desde tercer nivel de preescolar hasta segundo grado. Consiste en una guía de entrevista individual con preguntas cerradas que categoriza las preguntas en tres grandes dimensiones:

- *Auto concepto:* Apreciación de las capacidades propias para llevar a cabo tareas relacionadas con la lectoescritura así como las expectativas de aprendizaje exitosas (Mata, 2011; Verhoeven y Snow, 2001).
- *Disfrute:* Grado de placer que el niño/a cree que puede obtener a través de las actividades relacionadas con la lectoescritura (Mata, 2011); así como el entusiasmo por aprender, resultante de las experiencias positivas (Verhoeven y Snow, 2001) en el preescolar (Mata, 2011).
- *Valor:* Grado de importancia y utilidad que los niños/as atribuyen a la lectura. Muchas veces resulta del acercamiento a las prácticas literarias de los adultos con quienes el niño se relaciona y parece ser el factor más importante para medir la motivación general por la lectoescritura (Mata, 2011).

4. **Prueba de comprensión narrativa:** Desarrollada por A. Paris y S. Paris (2003) esta prueba consiste en una serie de 19 preguntas sobre una historia sin texto donde se mide la calidad de las inferencias, la capacidad de predicción, la expresión narrativa y capacidad de reconstrucción de la historia. Las preguntas sobre la narración están divididas en dos secciones: explícitas referidas a lo que se observa directamente en el texto e implícitas referidas a mensajes ocultos en la imagen que requieren interpretación o deducción y valoradas en una rúbrica del 0 al 2. El puntaje total de la prueba es 20 puntos, divididos equitativamente entre la sección de inferencias explícitas e implícitas.

El análisis de las pruebas se realizó tomando como referente los datos que aportó la sistematización, en las diferentes etapas en base a las categorías en estudio. Se diseñó una matriz contrastando los resultados de la sistematización y los resultados de las pruebas. Se hizo un análisis seleccionado las coincidencias entre los resultados de las pruebas y los resultados encontrados en la sistematización en relación con las variables motivacionales, socioafectivas y de habilidades en lectura y escritura. Las escalas, cuestionarios y pruebas estandarizadas dieron sustento a los resultados encontrados en la sistematización y/o los datos arrojados por todos los actores. (Ver matriz en anexo 1)

Las limitaciones del estudio están relacionadas con el tamaño de la población en estudio, un grupo de clases con 10 estudiantes de estrato social medio alto que no permite generalizar los resultados; contiene las opiniones de un grupo focal con madres y padres de familia y las percepciones de la docente que además es colaboradora de la investigación, en base a su experiencia con el grupo. Sin embargo, dieron sustento al estudio las observaciones en aula, la revisión exhaustiva de la planificación de las tres etapas, videos y fotos que evidencian el avance y los resultados de las pruebas estandarizadas.

² Centro de Investigación y Acción Educativa Social

Resultados y Discusión

Los resultados se organizan exponiendo inicialmente los posibles factores asociados al éxito en el desarrollo de la lectoescritura emanados de la sistematización. A continuación, se describen las etapas de la sistematización en base a las siguientes categorías de análisis: las habilidades lectoras y escritoras; la comprensión narrativa y escritura creativa; las dimensiones motivacionales y socioafectivas que median el proceso de adquisición de la lectoescritura y la metodología utilizada. Posteriormente se describe la información soporte de estos resultados que aportaron todas las pruebas.

Posibles factores asociados al éxito en el desarrollo de la lectoescritura:

Si se triangulan los resultados obtenidos por la sistematización, la entrevista a la profesora, las opiniones de las familias y las observaciones en aula, los resultados sugieren los siguientes posibles factores:

- Un proceso de transición a primer grado mediado por una alta motivación de la profesora y de las familias, que como señala Mata (2011), son componentes psicológicos y afectivos en el proceso de la lectoescritura con frecuencia subestimados.
- Mantener un continuo en el proceso, la metodología y planificación de actividades, así como la misma persona que les acompañó en kínder, garantiza mayor seguridad en los niños y en sus familias. "Mantener la misma profesora ha sido positivo. El niño está feliz y le gusta venir a la escuela" (mamá de niño en grupo focal).
- Tener conocimiento de las y los niños, sus intereses y particularidades significa una gran ventaja en la planificación de diversas actividades. Las madres refieren en el grupo focal que ya sabían cómo trabajaba la profesora y era importante seguir la misma línea. Esto significa continuidad del currículo y una misma metodología.
- Un ambiente socioafectivo que genera confianza, libertad para opinar, en donde los niños ven a la profesora como una cómplice en la que pueden confiar. "Les gusta mucho la profe, cómo habla con ellos, nunca se han quejado de ella. Se preocupan cuando no llega" (mamá de niña en grupo focal). En las observaciones en aula y videos, algunos niños se sientan en sus piernas, le tocan el pelo y hacen preguntas diversas. La profesora en la entrevista refiere que para ella es importante que los niños se sientan en un ambiente seguro.
- Una profesora lectora, que comparte con sus estudiantes su gusto y placer por los libros, modela participando en los espacios de lectura individual con su propio libro. Fomenta el sentido de valor de la lectoescritura presentándola como una herramienta para acceder al conocimiento; demuestra utilidad de escribir una lista,

hacer un esquema, escribir sus ideas o el horario de la clase, el valor de leer los ingredientes de una receta, de poder investigar en un libro o en internet la gran duda de los niños y niñas. En las observaciones realizadas por la investigadora, se evidencia la dinámica de preguntas tanto de las y los estudiantes como de la profesora, sobre la lectura o el autor, la motivación por el relato y la lectura silenciosa.

Los factores señalados arriba, se ven reflejados en las diferentes etapas de la sistematización atendiendo a las categorías en estudio:

Etapas 1

(2do. semestre kínder enero-junio 2018)

- **Habilidades lectoras y escritoras:** Conceptualización de hechos y situaciones mediante representación simbólica (íconos, dibujos, escritura pre-alfabética).
- **Comprensión narrativa:** Las/os niños relatan hechos y situaciones sin un claro reconocimiento de la temporalidad.
- La lectura de cuentos por placer siempre es asistida por la educadora. La interpretación de las ilustraciones constituye el relato del cuento.
- **Escritura creativa:** Se promueve la escritura mediante representación simbólica (dibujos, escritura pre-alfabética).
- El papel y lápiz sirve para expresar a otros cómo se sienten, registrar lo que pasa en los experimentos, dibujar sus animales, objetos o héroes favoritos y enviar mensajes a los amigos.
- **Dimensión motivacional y socioafectiva:** Se realizan ejercicios de escritura con sentido: represento mi sentir entregando notitas a mis amigos y a mí mismo (dibujos y garabatos), digo cómo me siento.
- **Metodología:** Una planificación integrada organizada en espacios de socialización, rincones o estaciones de escogencia libre, lectura individual, lectura colectiva de historias, cuentos, poemas, ciencias, etc.

Etapas 2

(1er. semestre Primer grado agosto-diciembre 2018)

- **Habilidades lectoras y escritoras:** Cuando la profesora lee, hace énfasis en la portada, el nombre del libro, la autora o autor y las características de este.
- La lectura individual es silenciosa, no necesariamente se comparte lo leído. Aparece en esta etapa el dictado, el énfasis en el trazo de diferentes letras, así como la fluidez en la lectura de palabras que son medidas para evaluar el progreso.

- **Comprensión narrativa:** Por medio de preguntas inferenciales, se elaboran hipótesis, se resuelven problemas matemáticos, se habla de ciencias y valores. Se hace un análisis comparativo entre la realidad, el contexto y lo que leo.
- **Escritura creativa:** La escritura está asociada a lo que tiene significado: ejercicios de escritura a partir de mi nombre, familia, o palabras clave de los cuentos. Basadas en el conocimiento de los intereses de cada estudiante. Mayor utilización de la escritura en los experimentos dando importancia a un registro riguroso de lo observado. Se transita entre la escritura creativa, simbólica y la escritura de grafemas y palabras.
- **Dimensión socioafectiva y motivación:** Un énfasis en preguntas sobre sentimientos y juicios de valor.
- **Metodología:** Se establece una rutina diaria. Las y los estudiantes tienen conciencia de que hay un horario con diferentes asignaturas, aprenden a leer y organizar el horario.
- Hay hojas de trabajo para evaluar.
- Se aprenden las letras utilizando el método FAS, usan los componedores, pero el aprendizaje se combina con juegos y siempre está concatenado a un tema significativo para los niños: plantas vs zombies, minecraft, el espacio, el cuidado de la naturaleza, que se facilita por el conocimiento que la profesora tiene del grupo. Esto no hace una linealidad en el método FAS, pero garantiza una motivación permanente.

Etapa 3

(2do. semestre Primer grado agosto-diciembre 2018)

- **Habilidades lectoras y escritoras:** Se logra mediante una planificación integrada, leer comprensivamente y escribir desde todas las asignaturas. Tienen claridad de aquello que se les facilita o dificulta en la lectura y escritura.
- Establecen diferencias entre los textos y hablan del estilo que prefieren: ficción, científico, narraciones históricas, poemas, etc.
- **Comprensión narrativa:** Hacen representación de los cuentos utilizando diversos recursos, exposiciones, títeres, teatro, asumiendo roles de personajes. Hay creación colectiva de cuentos.
- **Escritura creativa:** En esta etapa, hay énfasis en el género literario, la profesora sugiere palabras a utilizar en los cuentos. Se enfatiza en los procesos de edición de cuentos. Hacen un borrador y luego la redacción final. Las y los estudiantes evalúan su propio cuento haciendo un proceso cognitivo, hacen relatos en orden y con lujo de detalles. Adquieren claridad sobre la estructura de un cuento. Escriben de manera convencional, cada uno a su ritmo,

en el género que prefieran y complementan con diversas ilustraciones.

- **Dimensión socioafectiva y motivacional:** En la lectura de historias, expresan lo que posiblemente el personaje estuviera sintiendo, como enojo cuando alguien hacía algo malo. Infieren sobre estado psicológico del personaje haciendo referencia al contexto.
- **Metodología:** Está bien definida la rutina: lectura colectiva, individual, aprendizaje de letras, hojas de trabajo, evaluación.

Resultados relevantes de entrevista a la maestra:

La maestra destaca como elementos característicos de todo el proceso la **dimensión socioafectiva y factores motivacionales** expresando tener como un elemento constante desde kínder hasta primer grado, una estrecha relación afectiva con los estudiantes. Manifiesta que para favorecer ese clima socioafectivo, invita a los estudiantes que la llamen por su nombre, promocionando la horizontalidad. Percibe el proceso de alfabetización como complejo y muchas veces estresante para niños y niñas por lo que manifiesta la importancia de la contención emocional, la retroalimentación, el desarrollo de la autoestima y la tolerancia a la frustración a través de metodologías constructivistas, alejadas de las prácticas de premio y castigo.

Ella observa un elevado nivel de motivación en el grupo. Con frecuencia los/as estudiantes piden que se prolongue el espacio de lectura guiada o en silencio y demuestran gran entusiasmo y participación en estos espacios. Asimismo, la maestra incorpora otros elementos dentro de los espacios de lectura como interpretaciones teatrales e improvisaciones narrativas. Considera que los niños y niñas están motivados por la lectura empujados por un deseo de ser autónomos y no depender de los adultos a su alrededor. Esta opinión se comprueba con los resultados del cuestionario de motivación.

La maestra otorga gran importancia a la **comprensión narrativa**, que de acuerdo a Strasser et al. (2010) es considerada una habilidad fundamental en la alfabetización infantil y es predictora de la comprensión lectora, y no se limita al desarrollo de la convencionalidad alfabética. En su práctica, genera tensión las exigencias de los padres y madres de familia por avanzar en la decodificación y los tiempos del currículo nacional para desarrollar los diferentes procesos del método FAS, en contraposición a la riqueza de la comprensión narrativa y la escritura creativa.

Resultados relevantes de observaciones en aula

Los resultados de las observaciones en aula refieren un ambiente cálido, cercanía con la profesora. La mayoría se integra a la discusión, aunque siempre hay estudiantes deambulando por el aula. Si bien es clave la metodología de la pregunta, es importante cuidar los niveles de abstracción para evitar contribuir a la dispersión de los/as estudiantes.

Tabla 1. Resultados prueba habilidades lectoras a 10 estudiantes

No.	Secciones	% Pretest	% Posttest	% Avance
1	Concepto de impresión	75%	83.30%	8.33
2	Vocabulario oral	98.10%	100%	1.85
3	Nombre de letra	84.26%	95.40%	11.11
4	Conciencia fonológica	60.19%	58.30%	-1.85
5	Decodificación	76.77%	91.10%	14.44
6	Comprensión Lectora	60.49%	90.10%	29.63

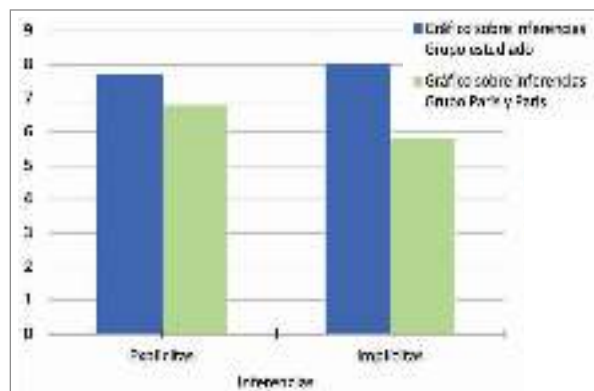
Se evidencia entusiasmo al iniciar las clases, aunque en las actividades guiadas se dispersa la atención. Los/as estudiantes participan activamente en clase y expresan sus gustos o disgustos con el cuento leído. Antes de la lectura hacen sus hipótesis sobre el cuento a partir de la portada y conocen a la autora, cuentan en orden cronológico lo leído y presentan soluciones alternativas. Al terminar el cuento, establecen relaciones entre el tema del cuento e historias personales. Se evidencia el uso de conectores en sus intervenciones. En los espacios de lectura silenciosa, todos buscan su espacio favorito para leer, incluso la profesora. En ocasiones, se acercan a comentarle algo de lo leído o a preguntar sobre lo que lee la profesora.

Resultados relevantes del grupo focal

Los resultados del grupo focal con padres y madres de familia destacan como elementos clave del proceso, entre otros, el dinamismo de la profesora, la metodología activa en donde aprenden jugando, el aprendizaje por medio de preguntas, el aprendizaje de las palabras a partir de su nombre. Por otra parte, refieren que los niños se sienten en confianza con la profesora y que maneja muy bien los conflictos. Refieren que mantener a la misma profesora en la transición de kínder a primero fue algo positivo.

Resultados de instrumentos estandarizados

Los instrumentos estandarizados mostraron que las y los niños mejoraron en diversas habilidades lectoras, disfrutaron de la lectura y la escritura, están motivados con el proceso de aprendizaje desde la comprensión narrativa y la escritura creativa. Estos resultados se relacionan con los resultados cualitativos puesto que corroboran lo encontrado en las categorías de análisis. Esta sección detalla los resultados de las pruebas estandarizadas, la prueba de habilidades lectoras, la prueba de comprensión narrativa, prueba Classroom Assessment Scoring System (CLASS)



Gráfica 1. Resultados de comprensión narrativa de grupo estudiado y grupo A. Paris y S. Paris. Barras azules grupo en estudio, barras verdes, resultados de grupo de A. Paris y S. Paris.

y cuestionario de motivación por la lectura y escritura. (Ver descripción de pruebas en anexo 2)

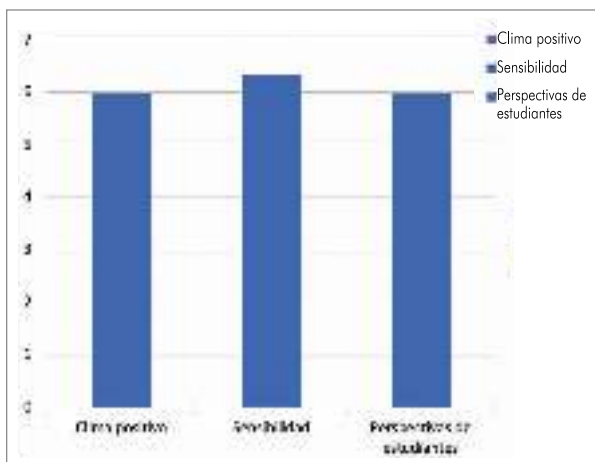
Prueba de habilidades lectoras

Analizando los resultados del pre y post test de la prueba aplicada al inicio de primer grado y nueve meses después, se puede observar en la tabla 1 un avance, encontrando los puntajes más altos en vocabulario oral, nombre de letra, decodificación y comprensión lectora, seguido del concepto de impresión. La puntuación más baja es la de conciencia fonológica.

Estos resultados se relacionan con lo encontrado en la sistematización respecto a las habilidades desarrolladas en la lectoescritura, la percepción de la maestra respecto a la alta comprensión narrativa de los estudiantes y el uso de vocabulario nuevo en sus intervenciones. En relación con el conocimiento del nombre de la letra, los resultados refieren una práctica más enfocada en el código alfabético que en la conciencia fonológica que fue la que obtuvo las puntuaciones más bajas con respecto a las otras secciones. Si bien, la conciencia fonológica sigue siendo considerado como un indicador de éxito de la lectura, son necesarios más estudios para explicar el puntaje bajo en esta sección y no en el resto de las pruebas de lectoescritura.

Destaca el alto puntaje en concepto de impresión, que corrobora como práctica cotidiana en el aula la familiaridad con los libros y la lectura. Los resultados comparativos entre el pre y post test indican avances en todos los ítems exceptuando la conciencia fonológica, destacándose el de comprensión lectora pasando de 60.49% a 90.10%.

En las pruebas de **comprensión narrativa**, aplicadas a los 10 niños de primer grado a finales del primer semestre de primer grado, los puntajes totales reflejados en la gráfica 1, se encuentran entre el rango de 12 y 18 puntos de 20, siendo la media 15.7. En promedio se obtuvo 7.7 puntos del total de 10 para la sección



Gráfica 2. Resultados por sección de la prueba CLASS. Las barras azules corresponden al clima positivo, la morada a la sensibilidad y la verde a la perspectiva de los estudiantes

de inferencias explícitas y 8 puntos de 10 para la sección de inferencias implícitas. En comparación con los resultados obtenidos por los investigadores A. Paris y S. Paris (2003) quienes diseñaron y validaron la prueba en estudiantes del mismo grado académico, pero en otras regiones, el grupo estudiado supera la media en ambas secciones. E incluso, obtiene resultados mayores en la sección de inferencias implícitas frente a la de inferencias explícitas como sugieren los estudios previos.

A. Paris y S. Paris también sugieren hacer una separación por habilidades lectoras para analizar los resultados. Se comprueba al igual que en su estudio que existe una correlación entre las habilidades formales de lectura y la comprensión narrativa dado que estudiantes pertenecientes a la categoría de lectores obtuvieron un promedio de 16.14 frente a los no lectores con un 14.66. Sin embargo, dado que las condiciones no son suficientes para considerarlo una relación causal, son necesario estudios a mayor profundidad para identificar a las habilidades lectoras como las responsables de la comprensión narrativa y descartar otras variables como los lapsos de atención, la capacidad de inhibir estímulos, de planificar y predecir y demás funciones ejecutivas que entran en juego en el proceso de comprensión de textos narrativos. O si la adquisición formal de la lectoescritura incide tanto en el desarrollo de las funciones ejecutivas y metacognitivas que pueda llegar a afectar también la comprensión narrativa aún cuando esta última no dependa de texto escrito.

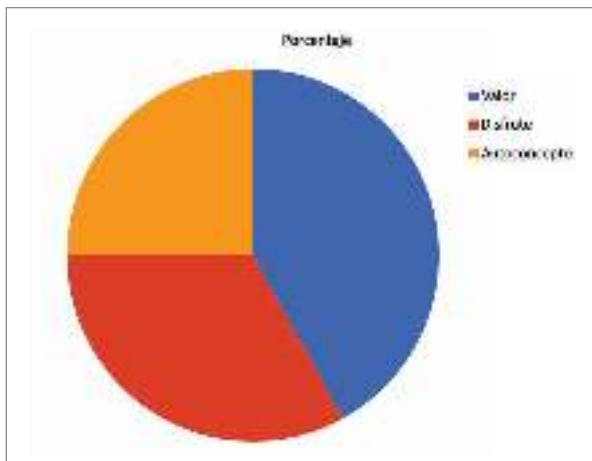
En la **prueba CLASS**, se obtuvo un promedio de 6 puntos del total de 7 en cada dimensión, lo que se considera alto. Dentro de la dimensión 2 sobre sensibilidad, destacan dos áreas con puntajes altos: manejo de problemas con un puntaje total de 7 y comodidad de los estudiantes con un total de 6.67. El área

más baja fue la referida a autonomía que se encuentra en la dimensión 3: perspectiva de los estudiantes con un promedio de 5.33. Se detallan los resultados en la gráfica 2.

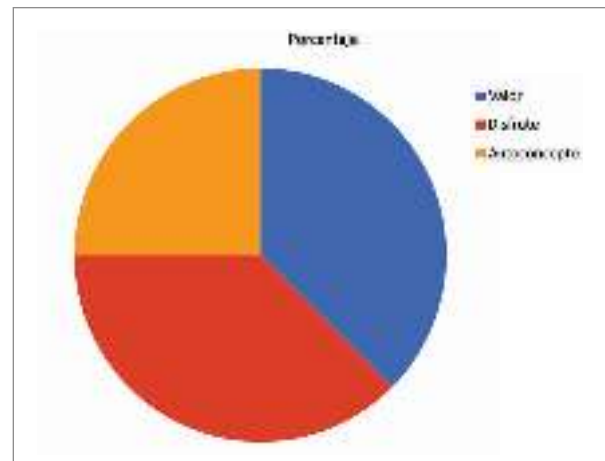
Los resultados de la sección de Apoyo Emocional de la prueba CLASS indican una relación estrecha, cálida y respetuosa entre las y los estudiantes y la maestra. La calidad de estas interacciones podría tener consecuencias en la motivación lectora específicamente en los ítems referidos a la retroalimentación positiva, la construcción de un clima que fomente la experimentación y permita el error, que se aliente a tomar riesgos, la seguridad para hacer preguntas y la horizontalidad para cuestionar y opinar. Otro aspecto que incide en la motivación es que el espacio de la lectura se vuelve también un espacio de contención emocional y expresiones físicas. Se observa que los niños y niñas casi sin darse cuenta buscan leer en parejas, o se acercan a la maestra, se sientan en sus piernas o toman su pelo. A su vez, la socio-afectividad podría tener incidencia en la comprensión narrativa pues promueve niveles más profundos de análisis. La confianza con que se discute y se experimenta se traslada a los textos; y, cuando es mediada por la maestra, resulta en preguntas y respuestas complejas que dejan en evidencia las funciones ejecutivas y la gran capacidad inferencial de los niños y niñas. El clima socio-afectivo construido ha permitido también que las preguntas no sean unidireccionales, sino que los niños y niñas puedan hacerse preguntas entre sí y a la maestra con la confianza de que serán respondidas en un ambiente respetuoso, o que las respuestas se encontrarán conjuntamente.

Los resultados del **Cuestionario de Motivación** en su dimensión de apoyo emocional que contempla tres áreas referidas al clima positivo, sensibilidad y perspectivas de los estudiantes -en donde ellos debían valorar el valor y disfrute de la lectura y la escritura- demuestra que los/as estudiantes están altamente motivados por la lectoescritura y destacan la dimensión de valor como la más relevante tanto en escritura como en lectura, siendo esta dimensión la más importante para medir la motivación general y la que tiende a descender a lo largo de la educación primaria (Mata, 2011). En la gráfica 3.a. se observa que para el 42% de estudiantes esta dimensión es la más importante, sobre las otras dimensiones de motivación para la lectura.

En el caso de la escritura, en la gráfica 3.b. se observa que las y los estudiantes consideran igualmente importante la dimensión de valor y la de disfrute de la escritura representando un 37.5% cada una. Los resultados demuestran que los niños y niñas de primer grado encuentran en la lectoescritura un espacio de placer y recreación, también una condición necesaria para ser independientes y acceder al conocimiento. Se perciben a sí mismos/as como lectores y escritores a pesar de estar algunos en una etapa emergente y demuestran confianza en llegar a leer y escribir convencionalmente sin dificultades en el futuro.



Gráfica 3a. Dimensiones de motivación por la lectura.



Gráfica 3b. Dimensiones de motivación por la escritura.

Valor social otorgado a la lectura y escritura

De acuerdo con lo que señala la teoría (Mata, 2011), destaca la dimensión del valor o la importancia social tanto en los resultados referidos a escritura como a lectura. Los niños y niñas manifiestan en el cuestionario que a través de la lectura aprenden y exploran, algunos incluso sugieren que de esta forma no necesitan de un adulto como mediador del conocimiento. La escritura les permite plasmar sus ideas y narraciones e identifican la utilidad del lenguaje escrito para la vida diaria. En línea con la pedagogía constructivista utilizada en el centro, se promueve la autonomía y la independencia desde muy pequeños. Entonces no es nuevo que la lectura pueda ser también una herramienta más para hacer cosas por su cuenta.

Las impresiones personales que la educadora otorga a estas prácticas inciden también en el valor social otorgado a la lectura. Por ejemplo, el modelaje de la lectura no sólo por placer sino para dar respuesta a una interrogante, le permite a los niños y las niñas ver en la lectura la posibilidad de tener respuestas válidas como una forma "adulta" de resolver dudas. O, por otro lado, la cantidad de esquemas y demás formas de representación gráfica de las ideas utilizadas en todas las asignaturas les permite a los estudiantes identificar la utilidad del lenguaje escrito. Asimismo, la importancia que se le otorga a la lectoescritura en primer grado como el principal logro en la vida académica, promueve el deseo de "ser grandes", como manifestaron algunos niños en la aplicación del cuestionario.

La lectura es claramente una actividad de adultos, por tanto, las interacciones y el valor que le otorgan los niños estará mediada por las interacciones que los adultos tengan con ella. Si es una actividad que la maestra realiza por su cuenta y además es fomentada por todos los profesores que interactúan con los niños, se transmitirá la importancia social de este hito. Sin embargo, es necesario atender la forma en que se transmite

esta valoración, sin sobrecargar a los estudiantes. Tal es el caso de un estudiante que se integró en el primer semestre de primer grado, proveniente de una escuela más tradicional. El niño, si bien decodifica sin dificultades y lee con gran fluidez, presenta no solo dificultades de comprensión, sino que manifiesta en el cuestionario bajo interés por la lectura y escritura, especialmente en las dimensiones de disfrute y valor, a pesar de calificarse como muy alto en la dimensión de auto concepto lector y escritor.

Auto concepto Lector y Escritor

Por otro lado, para la mayoría de la clase, la dimensión de auto concepto lector y escritor es la más baja en el cuestionario aplicado. Estos resultados son esperables dado que, al momento de aplicación de las pruebas, los estudiantes aún no dominaban la decodificación de símbolos tradicionales; sin embargo, es necesario cuestionarse si los valores se hubieran mantenido iguales en preescolar o si más bien se ve un descenso en esta dimensión por el encuentro con la lectoescritura formal y con las primeras formas de "fracaso" escolar. La presión de los padres, los maestros e incluso de los pares más avanzados puede incidir en la percepción que tienen los estudiantes de su propia capacidad lectora.

Es posible que no se vea un gran declive en la dimensión de auto concepto lector por las prácticas pedagógicas que han validado la escritura pre-alfabética en actividades concretas como la lectura en voz alta de estudiantes que aún no decodifican o la escritura de cuentos con ilustraciones exclusivamente. De esta experiencia aprendemos que, primero es necesario cuestionar la forma en que se presentan los símbolos y se enseña formalmente la lectura validando la lectura emergente y; segundo, hacer conciencia sobre la presión social sobre los ritmos y desempeño escolar de niños y niñas tan jóvenes.

En el caso de los dos niños con el puntaje más bajo en la dimensión de auto concepto, se perciben serias dificultades de desempeño en la adquisición de los símbolos convencionales; sin embargo, esta dificultad no perjudica la integralidad de la motivación por la lectura. Estos niños son capaces de identificar un obstáculo en su desarrollo, pero no lo perciben con una angustia tal que pueda empañar la experiencia global de la lectura. Es entonces imposible separar la influencia de la socio-afectividad en cualquier logro y, aún más importante, en las formas de afrontar los obstáculos.

Conclusiones

Los resultados de esta experiencia demuestran que el éxito en la adquisición de la lectoescritura en primer grado de primaria es multifactorial, siendo factores clave identificados: primero, **un ambiente socioafectivo** que permita una interacción bidireccional maestra-estudiantes y entre ellos mismos. Esta relación afectiva constante desde el kínder hasta el primer grado asegura una transición exitosa de la lectoescritura emergente a la inicial. Segundo, una profesora que promueva la motivación en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura para alcanzar las metas. Finalmente, se requiere de un proceso metodológico que privilegia la comprensión narrativa y la escritura creativa, a través de preguntas retadoras e inferenciales, en un aula en permanente contacto con los libros.

Las condiciones socioafectivas, permiten a los niños y niñas hacerse preguntas entre ellos, a la maestra y a sí mismos, llegando incluso a hacer profundos cuestionamientos sociales sin esperar necesariamente una respuesta de parte de la maestra. La posibilidad de esta interacción permite además que las preguntas sean creativas y arriesgadas, disminuyendo el temor al error. Este ambiente, en complicidad con el juego, la horizontalidad y calidez de las interacciones socioafectivas, resultan en una alta motivación por aprender.

En conjunto con lo anterior, la **comprensión narrativa** brinda la posibilidad de abordar temas tan abstractos como las emociones; modela el manejo de conflictos; y permite la experimentación y el aprendizaje indirecto, a través de la empatía con los personajes, de diferentes estrategias de resolución de problemas, que pasan de la fantasía a ser aplicables en conflictos en el aula. La lectura es un espacio privilegiado para la formación en valores, el reconocimiento de las emociones, la cultura de paz y la democracia. Pero esto solo puede ser posible cuando se da en un clima positivo y cuando las lecturas se alejan de los aspectos repetitivos como "Mi mamá me ama" a problemas complejos con tramas que permitan la reflexión.

Una **metodología** dinámica da soporte para el desarrollo de la lectoescritura. Como requisito fundamental debe ser capaz de transportar a los estudiantes a un viaje por el mundo, a los descubrimientos, a la ficción, la fantasía, al asombro por los descubrimientos científico y a la poesía.

Se debe garantizar un ambiente cálido, de cercanía y complicidad con la maestra, en constante búsqueda de nuevos recursos para **motivar** al aprendizaje, investigar la propia práctica mediante procesos metacognitivos que permitan enriquecer el trabajo. Transmitir el entusiasmo por leer a los estudiantes, participando de los espacios de lectura individual con su propio libro, fomenta el sentido de valor de la lectoescritura, presentándola como una herramienta para acceder al conocimiento. Llenar la clase de momentos de necesidad, de manera que el desarrollo de competencias de lectoescritura y de los contenidos respondan a problemas identificados por los/as estudiantes. Aún en una etapa inicial de aprendizaje de la lectoescritura, los estudiantes deben tener necesidad de escribir y leer, de ser independientes, de expresarse, de encontrar respuestas, de registrar sus vidas y de reescribir su realidad. Esto representa la motivación detrás del aprendizaje formal de la lectoescritura.

Es indispensable modelar las estrategias de comprensión en los espacios de lectura. Identificar la información necesaria para completar inferencias causales y guiar la atención hacia esos detalles. El énfasis está en brindar una información inicial para que luego los estudiantes puedan hacerlo por su cuenta y ser capaces de rescatar los elementos pertinentes de la lectura.

La maestra conoce la literatura que ofrece en su clase, hace recomendaciones, reseñas literarias, sabe en qué momentos hacer preguntas de análisis, qué información destacar, qué palabras deberán inferir los niños y niñas, los elementos de la historia que se conectan con la realidad inmediata del grupo o los elementos opuestos a su realidad para que puedan generar una discusión elevada sobre cuestionamientos sociales, ambientales, sobre valores.

Como se evidencia en las planificaciones, observaciones y entrevistas, las preguntas intencionadas y retadoras presentadas en espacios lúdicos y científicos representan un eje fundamental de la metodología. Las preguntas, son también un instrumento para ordenar el pensamiento, las narraciones orales y los textos hasta conseguir la edición de la propia producción, un paso posterior a la escritura creativa espontánea. Los niños y niñas, a veces guiados/as por la maestra y otras por su cuenta, se cuestionan las palabras e ilustraciones utilizadas en su producción, evalúan la estética del texto, el orden en que se presentan los eventos, juzgan a sus propios personajes y su desempeño como escritores. Esta edición evidencia las ventajas de desarrollar las funciones ejecutivas de más alto nivel desde la educación preescolar y las capacidades metacognitivas trabajadas en diferentes espacios de aprendizaje, no solo en lengua.

Para una transición exitosa, la maestra no sólo debe acompañar de kínder a primer grado, sino conocer que la lectoescritura no es exclusiva de la clase de lengua y literatura, garantizando un trabajo integral e intencionado impartiendo las diferentes asignaturas. Las prioridades educativas se deben mantener en todos los espacios, se debe problematizar en todas las asignaturas para que la lectoescritura, la capacidad de hacer preguntas, la

comprensión y la producción escrita sean respuestas útiles a los retos con los que se enfrentan. Por ejemplo, se fomenta la comprensión de problemas matemáticos avanzados, se deben escribir las hipótesis de un experimento, se usan diagramas para comparar culturas o teorías científicas, se narran hechos históricos en secuencia; es decir, la lectoescritura es significativa cuando existe una necesidad real identificada por los niños y niñas.

La **escritura** como proceso integrado describe realidades alternativas o hechos comprobables. No se concibe como un ejercicio mecánico de aprender letras, sílabas, palabras, sino como parte de un proceso altamente significativo. Desde el preescolar, el aprender trazos debe estar asociado a elementos significativos, el trazo de personajes de películas favoritas, de las constelaciones inventadas uniendo estrellas, de las cosas que me cuestiono y quiero cambiar y desde mi identidad personal y cultural, desde mi nombre propio.

El contacto con los libros y la necesidad de información o buscar respuestas a diversos cuestionamientos, genera en sí mismo, la necesidad por aprender a leer y escribir. Los niños y niñas se dan cuenta en primer grado que la escritura pre-alfabética no es suficiente para expresar todo lo que desean a todos los públicos, sino que necesitan comprender un código común. Estas actividades más relacionadas con la adquisición de la convencionalidad alfabética no están alejadas de la lúdica, la experimentación, la fantasía y la contención emocional.

Prestar atención a las dimensiones psicosociales del desarrollo de la lectoescritura brinda la oportunidad de proponer alternativas a las problemáticas históricas de Centroamérica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sólo podemos ver avances significativos cuando los/as estudiantes se sienten escuchados, contenidos, motivados a aprender, o cuando encuentran en la lectura y escritura una herramienta fundamental para responder a sus inquietudes, a preguntas retadoras y escribir sus propias soluciones.

Agradecimiento

Esta investigación fue posible gracias al apoyo de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe -RedLEI- que otorgó una beca a Dánae Mairena Mairena y Alejandra Vijil Morin para desarrollar el estudio y su publicación.

Bibliografía

- Aristizábal, C. P. D. y Restrepo, M. C. (2012). *Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial*. Universitas Psychologica, 11: 2, 559-570.
- Bingham, G. E., Quinn, M. F. y Gerde, H. K. (2017). *Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills*. Early Childhood Research Quarterly 39: 35-46.

- Borjas, B., Ortiz, M., Rodríguez, E. y Soto, M.C. (2015). *La formación de educadoras y educadores populares. Una propuesta para la transformación de las prácticas*. Programa Formación Educadores Fe y Alegría. p.p. 150-155
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. y Barbarin, O. (2008). *Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction*. Applied Development Science, 12: 3, 140-153.
- Castedo, M. (1995). *Construcción de lectores y escritores*. Lectura y vida 16: 3, 2-21.
- Castillo, M., Castro, V., Laguna, J. R. y Vijil, J. (2011). *Informe de Resultados: EGRA Nicaragua*.
- Castillo, M., y Vijil, J. (2013). *Informe de Resultados de la Aplicación Prueba EGRA a una muestra de estudiantes de Primero a Tercer grado de escuelas beneficiarias del Proyecto Alianzas*. Recuperado de <https://fundacionzt.org/wp-content/uploads/2014/09/Informe-final-estudio-Lectoescritura-por-Clases.pdf>
- Duque Aristizábal, C. y Vera Marquéz, A. (2010). *Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar*. Revista colombiana de psicología, 19:1, 21-35.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D. y Pan, Y. (2017). *Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models*. Early Childhood Research Quarterly, 38, 57-70.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K., Taboada, A., Davis, M. y Scaffidi, N. (2004) *Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction*. Journal of Educational Psychology 96: 3.
- Mata, L. (2011). *Motivation for reading and writing in kindergarten children*. Reading Psychology 32: 3, 272-299.
- Paris, A. H. y Paris, S. G. (2003). *Assessing narrative comprehension in young children*. Reading Research Quarterly 38: 1, 36-76.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. y Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.
- Silva, M. y Cain, K. (2017). *The use of questions to scaffold narrative coherence and cohesion*. Journal of Research in Reading. Reading 42: 1, 1-17.
- Strasser, K., Larrain, A., López de Lérica, S. y Lissi, M. R. (2010). *La comprensión narrativa en edad preescolar: Un instrumento para su medición*. Psykhe 19: 1, 75-87.
- Tok, Ş. y Kandemir, A. (2015). *Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English*. Procedia-Social and Behavioral Sciences 174: 1635-1642.
- Torres, L., Valbuena, M. y Aristizábal, C. (2015). *Comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de educación primaria*. Revista Colombiana de psicología 24: 1, 61-83.
- Verhoeven, L. y Snow, C. E. (2001). *Literacy and Motivation: Bridging Cognitive and Sociocultural Viewpoints*. In Literacy and Motivation pp. 9-26.