

La lectura comprensiva de textos narrativos en primeros lectores en contextos de interacción en el aula: una estrategia para la formación en valores

Claudia Duque Aristizábal²¹, Amalia Ovalle Parra²² y Fabio Andrés Bastidas²³

Resumen

En este artículo se presenta una revisión de la literatura respecto a la lectura comprensiva en lectores iniciales y el uso de los cuentos como una herramienta para promover valores a partir de la interacción adulto- niño alrededor del texto en contextos de aula. El interés por abordar la comprensión de los valores presentes en un texto en esta población se debe a los hallazgos que se han hecho sobre el papel decisivo que tiene en la vida del individuo la forma en que realiza sus aproximaciones iniciales a la lectura y a los valores.

Palabras clave

Lectura, Comprensión, Narraciones, Interacción, Valores.

Abstract

This article presents a review of the literature on reading comprehension in early readers and the use of storytelling as a tool to promote values from the adult-child interaction around text in classroom contexts. The interest is to understand the values in a text in this population is due to findings that have been made on the crucial role it has on the individual's life the way it conducts its initial approach to reading and values.

Key words

Reading, Comprehension, Stories, Interaction, Values.

Introducción

²¹Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Psicología de la Universidad del Valle. Investigadora grupo EDAFCO. Programa de Psicología de la Universidad de Ibagué –Colombia. claudia.duque @ unibague.edu.co.

²² Psicóloga de la universidad de Ibagué, asistente graduada de investigación del grupo EDAFCO, del Programa de Psicología de la Universidad de Ibagué. amalia.ovalle @unibague.edu.co

²³ Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad de Cundinamarca -Colombia. Estudiante Maestría en Educación Universidad del Tolima. fab27@hotmail.com

Diariamente los seres humanos se enfrentan a textos que invitan a ser interpretados por un lector y la lectura que se hace de estos, configura unos modos de relación con nosotros mismos, los otros y el mundo en general (Duque, Vera y Hernández, 2010:35). Por lo mismo, una lectura comprensiva es fundamental ya que permitirá que el lector asuma un papel activo rellenando una serie de espacios vacíos que deja el texto. En los primeros lectores los textos narrativos son una vía privilegiada para el acercamiento a la lectura y para lograr otros fines, como la formación en valores.

Desde las concepciones de lector, Eco (1996) plantea que toda ficción narrativa es necesaria y fatalmente rápida, porque aunque el autor construya un mundo con sus acontecimientos y sus personajes, de este mundo no puede decirlo todo. En este sentido, la principal operación mental que se debe hacer durante la lectura del texto narrativo para lograr su comprensión es la inferencia, ya que ésta le posibilita llenar esos espacios que quedan a partir de lo explícito en el texto. Pero para lograr la comprensión inferencial es fundamental primero entender lo explícito en el texto, es decir, la comprensión literal (Jurado, Bustamante y Pérez, 1998).

Si bien desde las políticas educativas nacionales se considera que el niño debe empezar a leer y escribir al ingresar al primer grado de básica primaria (Ministerio de Educación Nacional -MEN- 2006, 2003,1998), actualmente se admite que los años anteriores a la escolarización y el preescolar determinan parcialmente el éxito en la lectura, no sólo como decodificación sino primordialmente como búsqueda de los sentidos del texto. De allí que las experiencias iniciales del niño con el lenguaje escrito sean decisivas en su posterior acercamiento a la lectura.

Dentro del documento de los estándares curriculares del MEN, se especifica que los estudiantes de transición en el área de lengua castellana deben comprender los textos que le narran y relacionarlos con su entorno. (Alcaldía Mayor de Bogotá –AM- y Secretaría de Educación, -SE- 2004; MEN, 1998). Una forma de lograr comprender los textos y relacionarlos con el entorno, es comprendiendo los valores explícitos e implícitos presentes en un texto narrativo.

Las narraciones leídas o escuchadas ayudan a nuestra construcción como personas; tal como afirman Sánchez y Yubero (2004:89): “se podría decir del conjunto de lecturas que configuran parte de nuestro intertexto lector que han sido, en buena medida, protagonistas de nuestra formación como personas, que han estado estrechamente vinculadas al propio proceso de aprendizaje de los valores sociales emergentes de nuestra cultura y que han servido para que lleguemos a formar parte del engranaje social”.

La etapa en la que están los lectores iniciales es crucial para la educación en valores (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000), siendo la lectura un valor en sí misma, y además un medio para acceder a otros valores (Sanchez y Yubero, 2004; Yubero, 2007). Por lo anterior el papel del adulto educador como mediador entre el niño y el texto para buscar la comprensión de los valores implícitos y explícitos presentes en un cuento en contextos de interacción en el aula es fundamental. El interés está en contextos educativos escolares porque aparte de los padres, los docentes que trabajan con la primera infancia tienen un gran compromiso,

pues estos se convierte para el niño de preescolar en una figura central para promover su desarrollo cognitivo y personal – social.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente planteado, es importante estudiar la comprensión de los valores presentes en textos narrativos en los primeros lectores (niños de preescolar y primero de primaria) y el papel de los adultos como educadores en la formación en valores haciendo uso de los cuentos en contextos de interacción en el aula. Aunque actualmente hay amplia información acerca de la comprensión textual, la lectura y formación de valores en los lectores iniciales; es poco lo que se encuentra respecto a cómo los lectores iniciales comprenden los valores implícitos y explícitos presentes en el texto narrativo y el uso de los cuentos para la formación en valores en contextos de interacción en el aula.

1. Desarrollo moral del niño de 4 -6 años

Para poder abordar la comprensión lectora y de valores en niños de preescolar, es importante tener en cuenta su desarrollo cognitivo y social Si se entiende al niño como un ser multidimensional, desde la psicología educativa el interés por estudiar los procesos y situaciones escolares, no puede dedicarse sólo al abordaje de la dimensión cognitiva, ya que otras dimensiones, como la personal-social, son fundamentales para que un niño tenga calidad de vida; de hecho, el bienestar emocional está asociado con “mejores aprendizajes y un pensamiento más creativo y autónomo” (Seligman, Gillam, Reivich & Linkins, 2009: 295); por lo mismo habría que volcar la atención también a las otras áreas de desarrollo del niño para contribuir en la formación de ciudadanos con bienestar. Además debe entenderse que lo cognitivo no está desligado de lo personal social y viceversa, sino que por el contrario, avances en un aspecto favorecen progresos en el otro y la comprensión lectora y de valores depende de ambas áreas.

Los niños de cuatro a seis años se caracterizan por unos logros a nivel evolutivo que le permiten ser más independientes al conocer y comprender el mundo que les rodea. El desarrollo cognitivo se caracteriza por el surgimiento y complejización de una serie de competencias para la comprensión del mundo tales como esquemas, marcos, guiones y gramáticas (Perinat, 2003). Los niños empiezan a adquirir estas plantillas mentales a partir de la estructura de historias simples y utilizan estos esquemas o gramáticas (Flavell, 2000).

Por otra parte, hay un progreso enorme en todos los aspectos de la capacidad de comunicación, asumiendo dos funciones principalmente: la de informar y controlar el comportamiento de quien escucha. Los niños en edad preescolar son capaces de responder apropiadamente a actos comunicativos hechos por otros, tanto informativos como orientados al control, de enviar ambos tipos de información a otros, y a sí mismos. Esta última está relacionada con la creciente habilidad de autocontrol al resistir la tentación y demorar la gratificación (Flavell, 2000).

Respecto al desarrollo del razonamiento moral, como parte del área social y cognitiva, los psicólogos encontraron pruebas a comienzo de la década de los 90, con relación a la capacidad de los niños desde los tres años, de discriminar entre faltas morales (golpear o

robar) y convenciones sociales (se tiene que decir por favor). A los cinco años, mantendrían con firmeza convenciones morales, aun cuando una autoridad sostuviera lo contrario (Keller & Rentschler, 2008). Dicha capacidad se arraiga no solo en la razón, sino también en el campo de los sentimientos (Tangney, et al. 2007; Findlay, et al. 2006). Además de acuerdo a los estudios realizados por Turiel y Smetana (1984) y Turiel (2002), a los 4 años las subclases de lo moral y lo convencional están bien diferenciadas. En una edad temprana como los 4 años, los niños tienen normas para lo correcto e incorrecto, estas normas están relacionadas con deberes del hacer o no hacer, referidos ante todo, a la evitación del daño y la ayuda a otros (Villegas, 2008).

Un cierto potencial de empatía se encuentra ya presente en el niño desde su nacimiento, pero el entorno en el que crece influye en su percepción moral; La empatía es un logro de niños entre los 3 y 5 (MEN, 2009). Con el paso de los años, la razón adquiere una progresiva importancia: en paralelo a la evolución de sus capacidades, los niños van aprendiendo a reflexionar éticamente sobre su conducta (Keller & Rentschler, 2008). Durante mucho tiempo los psicólogos admitieron que la capacidad para establecer relaciones sociales dependía, sobre todo de la madurez cognitiva (Candee & Kohlberg, 1987), pero en la actualidad se ha cristalizado la creencia de que para el desarrollo moral de un niño importa en particular su capacidad de empatía (Findlay, Girardi & Coplan, 2006; Tangney, Stuewig & Mashek, 2007).

2. Formación en valores: Instancias gubernamentales y educación

El ingreso del niño a la educación preescolar constituye un hecho importante en su desarrollo, si se tiene en cuenta que los contextos juegan un papel central en éste (Hojholt, 2005), no solo por la adquisición y refuerzos de nuevos aprendizajes, sino por la socialización con otras personas diferentes a su familia. Como plantea Perinat (1984).

La socialización hace referencia al conjunto de experiencias del niño en las que intervienen primordialmente sus semejantes, en la cual él ajusta sus comportamientos de acuerdo a sus interacciones, siendo éste un proceso recíproco. De ésta manera la socialización es muy importante para el pleno desenvolvimiento del niño en la sociedad, ya que a través de ella adquieren los valores, las normas de comportamiento, actitudes y habilidades que son vistas como apropiadas en su cultura. (Parke & Buriel, 2004; Pomerantz, Wang & Florrie, 2005).

En Colombia, desde las instancias gubernamentales y las instituciones educativas existe una gran preocupación por el desarrollo personal –social de los estudiantes, lo cual se refleja en el documento del plan de revolución educativa (2002 -2006) y los lineamientos de estándares básicos de competencias que plantea el MEN (2006). Aunque este documento no expresa explícitamente la formación en valores, sí hace alusión al concepto de competencia ciudadana, que implica formación en valores. Ésta es definida como aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimiento y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática.

Los valores, entendidos como “interiorizaciones sociales de las creencias morales que la gente apela como el racionamiento último para sus acciones” (Kuczynski, 2001), sirven para juzgar y orientar las acciones y por ende son centrales para actuar de una manera constructiva. Los valores tienen elementos afectivos y cognitivos y tienen una calidad selectiva, son las internalizaciones de los objetivos socioculturales, de lo que es deseable e importante en una cultura, sirven como medio de autorregulación de los impulsos personales permitiendo la vida en sociedad. Por esta razón los valores juegan un papel fundamental en el funcionamiento psicológico de las personas (Yubero, Larrañaga y Cerrillo, 2004).

La importancia de formar en valores desde preescolar, en primer lugar se debe a la etapa del desarrollo en la que se encuentran los niños, pues empiezan a madurar y a construir sus marcos de referencia cognitivos y afectivos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000), y en segundo lugar, por las características de la educación formal, que implican un ambiente rico en experiencias y espacios de socialización que le permiten al niño ir interiorizando los valores propios de su cultura. El propio significado y sentido de la educación preescolar como tal, implica el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; cuya idea central es educar a los niños y las niñas para la vida, para formar ciudadanos libres, democráticos y especialmente, para ser niños.(MEN,1998).

3. Los cuentos como vía para la formación en valores en contextos escolares

De ésta manera, educar en valores implica participar en auténticos procesos de desarrollo personal y crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo en forma óptima. De acuerdo a López (2009), por medio de los cuentos se pueden trabajar los valores con los niños de forma que resulte motivador y educativo. Para ello hay que tener en cuenta que los niños que se encuentran en preescolar y primaria están en un momento de su desarrollo en el que requieren remitir el aprendizaje a sus experiencias concretas, por ello los valores no deben presentarse como conceptos abstractos; una manera muy adecuada de acercarlos a ellos a éstos es la narrativa, ya que por medio de las vivencias de personajes de los cuentos pueden acceder a mundos posibles y comprender sus propios mundos con sus experiencias particulares y los valores que en éstos se presenten.

Por esta razón, una de las herramientas más utilizadas para dicho fin es el cuento, por ser el primer contacto del niño con la cultura. Éste permite dar a conocer la cultura y por lo tanto los valores (Salmerón, 2004); además brinda la posibilidad de que las experiencias del niño se entretengan en un mundo simbólico en el que interpretar y entender su realidad de manera lúdica y creativa le permite profundizar en el conocimiento hacia sus semejantes, conocer un mundo nuevo, enriquecer su vocabulario, vigorizar su poder de expresión y activar una serie de recursos cognitivos (Correa, 2009; Borzone, 2005).

Por otra parte, Díez y Domit (2006) han encontrado que la lectura de cuentos de hadas tradicionales en niños de edad preescolar contribuye a la generación de un horizonte de significado, es decir, el marco referencial en el que los sucesos de la vida cotidiana van encontrando una trama que los unifica. Salmerón (2004) reafirma esta idea al enunciar

que los cuentos clásicos satisfacen la curiosidad y responden a las cuestiones que le surgen al niño; además le ayudan a descubrir su identidad y vocación, sugiriéndole también que experiencias necesita para desarrollar su carácter. Por las razones anteriormente plantadas es que el cuento se constituye en una herramienta valiosa para el desarrollo integral del niño y la promoción en valores.

La lectura de cuentos no solo se ha empleado como estrategia para promover valores (Castro, Cruz, & Ruiz, 2009; Chávez, 2008; Fragoso & Leticia; 2009; Marmolejo & Jiménez; 2005) sino también para fortalecerles los ya existentes (Ravelo, 2009) o modificar aquellos que se consideran inapropiados (Vicente, et al 2009). Los cuentos están cargados de valores que el autor trasporta a su texto de manera intencional o simplemente están allí de manera implícita por pertenecer a una cultura en particular. Senis (2004) afirma que teniendo en cuenta el grado de presencia de los valores en el texto, se parte de que estos pueden aparecer de manera explícita y/o implícita; sin embargo es el lector quien activa el significado de una historia, dando forma a su contenido, quien da vida a partir de sí mismo a los personajes y a los hechos que el otro (el escritor) le ofrece.

Para acceder a toda la información que tienen los textos, incluyendo la información sobre valores, se requiere de lectores que vayan más allá del desciframiento, es decir, que además de decodificar el texto puedan comprender tanto la información explícita de éste como la implícita (Yubero, Larrañaga y Cerrillo, 2004). Una lectura Comprensiva de los valores explícitos e implícitos en el texto requiere una transacción entre el lector y el texto y por tanto poder extraer los valores que se nos presentan en los textos implica un lector que lleve a cabo funcionamientos cognitivos como las inferencias.

4. Comprensión textual narrativa e interacción en contextos escolares.

La lectura, entendida como la construcción de significado lograda por la relación que establecen el lector y el texto, implica la búsqueda y la articulación del significado del texto, para lo cual el lector debe construir una representación mental coherente que le dé sentido al mismo (Van den Broek, et al. 2005). La comprensión lectora exige la coordinación e interacción eficaz de una serie de procesos subyacentes, que incluyen las destrezas de decodificación, la utilización del conocimiento del mundo y la activación de unos procesos cognitivos. (Best, Floyd & Mcnamara, 2008).

En general cuando un niño lee, escucha o recuerda un texto, él o ella intenta crear un modelo mental coherente integrando información del texto a su conocimiento previo del mundo. El conocimiento del mundo y la experiencia vienen en estructuras de conocimiento como unidades de almacenamiento de información llamados esquemas (Gárate, 1994; Hernández, Téllez, Tobar & Duque; 2008). Un esquema puede ser activado en la mente de un lector por una sola palabra o un acontecimiento en el texto. Una vez que este esquema escrito es activado, el texto siguiente fácilmente es interpretado según esta estructura activada. De este modo, los esquemas proporcionan un instrumento descendente para interpretar acontecimientos y proporcionan el medio por el cual entender el texto (Narváez, 2001).

En el corazón de la comprensión textual están las inferencias; éstas son definidas como las representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto, a partir de las aplicaciones de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje (Belinchón, Riviére & Igoa, 2000; Gutiérrez-Calvo, 1999). De esta manera una inferencia es creada de la intercesión de nuestro esquema y las palabras del autor en una única combinación (Gregory & Cahill, 2010).

El conocimiento del mundo que tienen los niños cuando se enfrentan a los textos es vital para integrar y asimilar la nueva información del texto; por consiguiente si no tienen el conocimiento adecuado sobre lo descrito en el texto, su comprensión será limitada porque no podrán generar inferencias precisas (Best, et al. 2008). La mayoría de los niños comprenden más fácilmente textos narrativos que expositivos ya que, aunque los textos narrativos pueden contener información desconocida, a partir de sus propias experiencias ellos desarrollan esquemas acerca de la configuración, las acciones y acontecimientos descritos por los cuentos (Costa et al., 1998; Nelson, 1996). Además muchos de los textos narrativos siguen una secuencia de estructura simple de acontecimientos causalmente relacionados, que los niños preescolares y en primer y segundo grado son capaces de entender (Best et al., 2008).

Los niños en edad preescolar están en la capacidad de construir inferencias como lo han mostrado diferentes estudios al respecto (Duque & Vera, 2010; Van de Broek et al., 2005; Ordoñez & Bustamante, 2000; Jiménez & Marmolejo, 2007; Espéret & Fayol, 1997); pero esto puede potencializarse si los adultos mediadores hacen uso de estrategia que las faciliten. En la comprensión textual de los niños en edad preescolar es muy importante el papel del mediador para promover u obstaculizar éste proceso ya que las características de las interacciones entre docente y niño alrededor del cuento depende principalmente del adulto.

La interacción ocurre en la medida en que se establece una acción conjunta entre el maestro y el sujeto que aprende y entre ellos y un objeto de conocimiento particular. En la interacción, el lenguaje juega un papel central ya que puede posibilitar formas de pensamiento compartido en el aula durante la lectura de un texto narrativo (Mercer, 2001; Bruner, 1997). Diversas investigaciones han mostrado la relación entre las estrategias de mediación empleadas por el adulto (docente, padre etc.) entre el niño y el texto y la capacidad de hacer inferencias (González, 2006, 2009; Moschovaki & Meadows, 2005; Piacente & Tittarelli, 2009, Sainz 2005).

Interacciones entre adultos y niños que impliquen alta demanda cognitiva por parte del adulto están relacionadas con funcionamientos cognitivos complejos en los niños, como la elaboración inferencial (Moschovaki & Meadows, 2005; González, 2005; Gregory & Cahill, 2010). Se ha encontrado que la lectura compartida en la que se da espacio de interacción y donde el docente realiza preguntas enfocadas a establecer la estructura causal del texto, lleva a los niños a realizar inferencias de tipo antecedente causal elaborativa (Kleeck, 2008), que son esenciales para darle la coherencia local al texto (Trabaos & Wiley, 2005).

En la comprensión de valores presentes en textos narrativos, es central elaborar inferencias temáticas; las *inferencias temáticas son las* que permiten la organización de agrupaciones locales de información dentro de otras de alto orden, por ejemplo, una moraleja, un punto principal o un tema del texto (León, 2001). Éstas son fundamentales en la comprensión (Duke, Pressley & Hilden, 2004).

Como plantea Piacente y Tittarelli (2009), no es la lectura conjunta de los libros por sí misma la que marca fuertes diferencias en el desarrollo de la alfabetización infantil, sino más bien lo que sucede con la díada durante la lectura, de ahí la importancia de que las interacciones sean enriquecedoras. Según Duque (2008:14), interacciones que se caractericen porque se establezca un diálogo entre la mayoría de los participantes que gire en torno a lo literal e implícito de manera equilibrada, la constante retroalimentación por parte del docente a los niños con relación a sus intervenciones y la insistencia en que elaboren sus respuestas y complementen las de sus compañeros, son interacciones que facilitan una comprensión por parte de los niños más profunda que va más allá de lo literal.

5. Comprensión de valores presentes en un texto narrativo en la niñez

Algo central en la comprensión textual es la comprensión del tema; éste es la idea principal que sostiene la historia (Narváez, 2002). En el caso de los textos el tema se refiere a una declaración que por lo general consiste en una virtud, valor o la solución a un problema que es intencionalmente transportada por el escritor al texto (Bock, 2006). Para aprender la lección de la historia los estudiantes primero deben entender el tema intencionado; sabemos que éste no entra tal cual a la mente del lector como el autor del texto lo planeo, sino que este sufre transformaciones pues es el lector quien le da sentido al texto a partir de la información explícita de éste y los conocimientos previos e intenciones que se tienen a la hora de leer.

Las investigaciones con relación a la comprensión por parte de los niños de los valores presentes en un texto, surgen como una respuesta a la idea creciente de que el alfabetismo moral en los niños nace a partir de las lecturas de contenidos morales, incluidas las religiosas y las fabulas. Narváez (1998, 1999, 2002) realizó varios estudios al respecto y contrarresta esta suposición al mostrar las diferencias en la comprensión del tema moral por parte de los niños, basado en la teoría cognitiva de los esquemas.

Al revisar la literatura sobre comprensión de valores presentes en un texto narrativo en lectores iniciales, no se encontraron estudios con esta población; aunque si se encontraron con niños de primaria. La investigación realizada por Narváez, Gleason, Mitchell & Bentley (1999) con niños de tercer y quinto grado y estudiantes de universidad, en la que se buscaba medir la comprensión del tema moral de un texto por parte de éstos, permite hacer una primera aproximación a cómo los niños entienden el mensaje moral de un texto. A los niños se les leía una historia y se les pedía seleccionar de una lista de opciones el tema moral de la historia; además se les presentaban cuatro viñetas en las que tenían que identificar cuales tenían el mismo tema. Se encontraron diferencias significativas entre los niños de tercer y quinto grado, ya que los niños más pequeños

eligieron el distractor de la lista de mensajes y la viñeta con base a características superficiales.

Un estudio similar refleja la importancia de la comprensión del tema moral. Según Narváez (2002) se cuestiona la idea simplista de que el alfabetismo moral en niños se construye al leer u oír historias de carácter moral. Esto se justifica si se considera que los niños no entienden de igual modo la lectura debido a diferencias individuales en el conocimiento previo y las habilidades lectoras; además se encuentra que la extracción del tema moral es un proceso complejo que no ocurre automáticamente y fácilmente a no ser que el tema sea familiar para el lector, ya que si éste carece del conocimiento (el esquema apropiado) interpretará mal o deformará el estímulo según los esquemas incorrectos que fueron activados mientras leía. Por esta razón los niños no necesariamente "consiguen" la información o el mensaje de la historia moral como el autor quiere. Las diferencias de activación en el esquema moral afectan la comprensión de textos morales (Narváez, 1998).

No obstante, el estudio realizado por Clare & Gallimore (1996) evidencia que aunque las diferencias en el desarrollo del juicio moral influye en la comprensión de textos morales, también la interacción entorno a la lectura puede hacer que exista una mejor comprensión del texto de contenido moral. El estudio realizado con niños de cuarto grado, demostró que las discusiones en torno al texto sobre los dilemas morales que plantea la historia, creó una zona de desarrollo próximo para los estudiantes en lo relacionado con la comprensión de lectura y crecimiento moral.

El debate propuesto por la docente entorno al dilema moral de la historia llevó a los niños a obtener una noción más compleja de los caracteres y el significado de la historia, una mayor comprensión de los personajes, sus características y motivos, mejorando de esta manera la comprensión textual; a su vez hizo que los criterios de clasificación de los estudiantes cambiaran: pasaron, según las fases del análisis del razonamiento moral propuestas por Kohlberg, desde las etapas pre-convencionales (Fase 1 y 2) a la convencional (Fase 3).

Sin embargo, no solo son importantes para la comprensión del tema moral las habilidades en comprensión de lectura y el desarrollo en el juicio moral, sino también factores culturales. Esto lo muestra el estudio realizado por Bock (2006) con dos grupos de estudiantes, unos nativos americanos y otros europeos de cuarto a octavo grado con edades entre los 10 y 18 años. En el estudio se les pedía leer ocho historias cortas que representaban diferentes virtudes o valores e identificar de una lista de opciones los temas de las mismas. Se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, ya que ante una misma historia los dos grupos elegían diferentes temas, pues lo que se considera como un valor importante para unos no lo era para los otros.

Para finalizar este recorrido teórico sobre la comprensión de los valores presentes en textos narrativos, es importante resaltar que aunque es un tema esencial por las implicaciones que tiene para el desarrollo holístico de los niños, ha sido poco estudiado, y especialmente en los primeros lectores. Esto se debe probablemente, entre otros

aspectos, a la creencia que pueden tener muchos educadores respecto a que la formación en valores y en lectura se inicia especialmente desde los 6 años.

Lo anterior deja una puerta abierta para que los profesionales interesados por el desarrollo y la educación de los niños exploren más este aspecto, realizando estudios al respecto. Más, si asumimos que la lectura va más allá de decodificar y que los cuentos pueden tener múltiples funciones y no sólo ser un instrumento de esparcimiento, siendo una excelente opción para formar en valores a los niños, especialmente si la lectura del cuento es acompañada por un adulto que reconozca este aspecto y que medie entre el niño y el texto.

Por lo mismo es fundamental que los adultos interesados en utilizar esta herramienta cultural para formar en valores tengan en cuenta que los niños de preescolar, especialmente desde los 4 años, ya pueden ir más allá de lo explícito en el texto, lo cual es esencial para la comprensión de valores, ya que la mayoría de ellos suelen estar en un nivel implícito en los cuentos, lo cual requiere la elaboración de inferencias (Yubero, Larrañaga & Cerrillo, 2004).

La comprensión del tema moral implica, además de lo cognitivo, el aspecto moral y cultural y el reconocimiento de que el niño, incluso antes de los 4 años ya es capaz de leer, asumiendo la lectura como búsqueda del sentido del texto; por lo tanto este niño está en capacidad de comprender los valores implícitos y explícitos que les presenta el texto narrativo, siendo importante explorar esto por medio de investigaciones que generen conocimiento que permita el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas para facilitar la comprensión y apropiación de los valores presentes en un texto de manera efectiva.

Bibliografía

ALCADA MAYOR DE BOGOTÁ Y SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, 2004, *Evaluación censal de competencias en el grado obligatorio de preescolar: Transición*. Bogotá: Grupo op Gráficas S. A.

BELINCHÓN, M., RIVIERE, A. & IGOA, J. M., 2000, *Lenguaje y símbolos: la dimensión funcional*. En M. Belinchón, A. Riviere, & J.M. Igoa, *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría* (pp. 181-235).Madrid: Editorial Trotta, S. A.

BEST, R; FLOYD, R. & MCNAMARA, D., 2008, "Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts", *Reading Psychology*, 29, 137-164.

BOCK, T., 2006, "A consideration of culture in moral theme comprehension: comparing Native and European American students", *Journal of Moral Education*, 35 (1), 71-87.

BORZONE, A., 2005, "La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas". *Psyche*.14 (1), 193-209.

BRUNER, J., 1997, *La educación, puerta de la cultura*.

- CANDEE, D & KOHLBERG, L, 1987, "Moral Judgment and Moral Action: A Reanalysis of HAAN, Smith, and Block's (1968) "Free Speech Movement Data". *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 554-564.
- CASTRO A., CRUZ, J & RUIZ, L, 2009, "Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza". *Convergencia*, 16 (50), 353-382.
- CHÁVEZ, M., 2008, "La educación en valores". *Revista enfoques educativos*. (23), 61-66.
- CLARE, L. & GALLIMORE, R., 1996, "Using moral dilemmas in children's literature as a vehicle for moral education and teaching". *Psychology and Behavioral Sciences Collection*, 25 (3).
- COTÉ, N., GOLDMAN, S. R., & SAUL, E. U., 1998, "Students making sense of informational text: Relations between processing and representation". *Discourse Processes*, 25, 1-53.
- DIEZ R, & DOMIT, P., 2006,"La capacidad de los cuentos de hadas de desarrollar un horizonte de significado desde la niñez temprana". *Revista electrónica de Pedagogía*, 4 (7) 1-22.
- DUQUE, C., 2008, "La interacción en el aula de clase. Una herramienta fundamental para la comprensión inferencial de textos narrativos en niños escolarizados". *Notas Universitarias: Reflexiones acerca de la comprensión inferencial, la narración y la interacción en el ámbito escolar*, 9-18.
- DUQUE, C., VERA, A. & HERNÁNDEZ, A., 2010, "Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura". *Revista OCNOS – Revista de Estudios sobre Lectura*. 6, 35-44
- DUQUE, C y VERA A., 2010, "Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar". *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (1), 21-35.
- DUKE DUKE, N., PRESSLEY, M. & HILDEN, K., 2004, *Difficulties with reading comprehension*. In: *Handbook of language and literacy: development and disorders* (2004). Stone, C, Silliman, E., Ehren, B & Apel, K. the Guilford press: New York – London
- FINDLAY, L., GIRARDI, A & COPLAN, R., 2006, "Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood". *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 347-359.
- FLAVELL, J. H., 2000, *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Prentice hall.
- FRAGOSO, E & LETICIA, E., 2009,"Estrategias educativas para la formación en valores desde la educación informal de la familia". *Educere investigación arbitrada*, 13 (44), 177-185.

- GÁRATE, M., 1994, *La comprensión de los cuentos de niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- GONZÁLEZ, G. J., 2005, “Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles”. *Psicología educativa*, 11(2), 113-133.
- GONZÁLEZ, G. J., 2006, “Fuentes de información en la comprensión de cuentos, estudio comparado en España y México”. *Acta Universitaria*, 16(3), 25-35.
- GONZÁLES, G. J., 2009, “Inferencias en grupos infantiles de lectura”. *Revista electrónica de Investigación educativa*. 11 (1) ,1-23.
- GREGORY A. & CAHILL, M., 2010, “Kindergartners can do it, too. Comprehension strategies for early readers”. *The reading teacher*, 63 (6), 515-520.
- GUTIÉRREZ-CALVO, M., 1999, *Inferencias en la comprensión del lenguaje*. En M. Y. de Vega & F. Cuetos, *Psicolingüística del español* (pp. 231-270). Madrid: Editorial Trotta
- HERNÁNDEZ, A. TÉLLEZ, N; TOBAR, M y DUQUE. C., 2008, “Procesos cognitivos que se activan durante la lectura”. *Notas Universitarias: Reflexiones acerca de la comprensión inferencial, la narración y la interacción en el ámbito escolar*, 30-37.
- HOJHOLT, C., 2005, “El desarrollo infantil a través de sus contextos sociales”. *Psicología y ciencia social*, 7, (1), 22-40.
- JIMÉNEZ, A. & MARMOLEJO, F., 2007, “Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de preescolar”. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 8 (2), 93-138.
- KELLER, M. & RENTSCHLER R., 2008, “Desarrollo Moral”, *Revista Mente y Cerebro*. (32), 62-68.
- KLEECK, A., 2008, “Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions”, *Psychology in the Schools*, 45 (7), 627-643.
- KUCZYNSHI L., 2004, *Values, developmente of, Values: Psychological Perspectives*. En *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (pp.16148-16150). EEUU: Pergamon.
- LÓPEZ, C., 2009, “El valor de los cuentos como parte de la educación en valores”. En: *Revista electrónica innovación y experiencias educativas*.
- MARMOLEJO, R. F., 2004, “Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?” *Fundamentos en humanidades* ,5 (10), 9-30.
- MARMOLEJO, R. F & JIMÉNEZ H. A., 2005, “Formación en competencias ciudadanas en el preescolar”. *Apuntes de Psicología*, 23 (2), 219-226.

- MERCER, Neil, 2001, *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós. España. Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1998, *Lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2006., *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía*. Bogotá: MEN
- MEN – ICFES, 2003, *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Icfes.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2009, *Desarrollo Infantil y competencias en la primera Infancia. Documento N. 10*. Bogotá –Colombia.
- NARVAEZ, D., 1998. “The effects of moral schemas on the reconstruction of moral narratives in 8th grade and college students”, *Journal of Educational Psychology*, 90, 13–24.
- NARVAEZ, D., BENTLEY, J., GLEASON, T. & SAMUELS, J., 1998, “Moral theme comprehension in third grade, fifth grade and college students”, *Reading Psychology*, 19 (2), 217–241.
- NARVAEZ, D., GLEASON, T., MITCHELL, C. & BENTLEY, J., 1999., “Moral theme comprehension in children”, *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 477–487.
- NARVÁEZ, D., 2001, “Moral Text Comprehension: implications for education and research”. *Journal of Moral Education*, 30, (1), 43-54.
- NARVAEZ, D., 2002, “Does reading moral stories build character?” , *Educational Psychology Review*, 14 (2), 155–171.
- NELSON, K., 1996, *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2000, *Marco de acción para la educación en valores en la primera infancia*.
- PARKE, R. & BURIEL, R., 2004, *Socialization in Infancy and Childhood*. En *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (pp.14516-14522). EEUU: Pergamon.
- PERINAT, A., 2003, *Psicología del desarrollo, un enfoque sistémico*. Barcelona: UOC
- PIACENTE, T & TITTARELLI, A., 2009, “La lectura de cuentos dialógica y las características de la interacción según estrato social de procedencia”. *Evaluar* 9, 1-18.

- POMERANTZ, E., WANG, Q & FLORRIE NG, 2005, "The role of children's competence experiences in the socialization process: A dynamic process framework for the Academic arena". *Advances in Child Development and Behavior*. 33, 193-227.
- RAVELO, J., 2009, *Propuesta de un conjunto de actividades interdisciplinarias a partir de la forma genérica cuento: una vía para contribuir a la formación humanista en los estudiantes de séptimo grado*. VIII Congreso Sociedad Española De Didáctica De La Lengua y La Literatura ,346-360.
- SAINZ, L., 2005, "La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores". *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 357-362.
- SALMERÓN, P., 2004, *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Tesis doctoral no publicada, facultad de ciencias de la educación, Universidad de Granada. Recuperado en septiembre 5, 2009 disponible en <http://hera.ugr.es/tesisugr/15487441.pdf>
- SELIGMAN, M., GILLAM, J., REIVICH, K. & LINKINS, M., 2009, "Positive Education: positive psychology and classroom interventions". *Oxford Review of Education*. 35, 293-311
- SENÍS, J., 2004, "Textos con necesidades críticas especiales. Propuesta para el estudio de valores en los libros de lengua de primaria". En: *Valores y Lectura. Estudios multidisciplinares*. Coordinadores: Yubero S., Larrañaga, E., y Cerrillo, P.
- TANGNEY, J., STUEWIG, J & MASHEK, D., 2007, "Moral Emotions and Moral Behavior". *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
- TRABASSO, T & WILEY, J., 2005, "Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives". *Discourse processes*, 39 (2), 129-164.
- VAN DEN BROEK, P., KENDEOU, P., KREMER, K., LYNCH, J. S., BUTLER, J., WHITE, M. J., & LORCH, E. P., 2005, "Assessment of comprehension abilities in young children". In S. Stahl & S. Paris (eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment*, (pp.107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- VICENTE, L. ET AL, 2009, "Lecturas comprensivas coeducativas e interdisciplinares". *Revista Digital "Practica Docente"*, (16) ,1-10.
- VILLEGAS, M.C., 2008, *Desarrollo Moral y predicción de la Acción*. En: *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo*. Larreamendy, J., Puche, R., Restrepo, A. Editores académicos – Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.
- WALKER, L., 1980, "Cognitive and Perspective-Taking Prerequisites for Moral Development", *Child Development* 51 (1), 131-139.

YUBERO, S., LARRAÑAGA, E., & CERRILLO, P., 2004, *Valores y Lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: CEPLI.