



Pontificia Universidad  
**JAVERIANA**  
Cali

VIGILADA MINEDUCACIÓN Res. 12220 de 2016

**EL USO DE CUENTOS INFANTILES EN CASA PARA PROMOVER LA COMPRESION  
NARRATIVA EN NIÑOS DE 4 AÑOS**

**LILIANA ROCIO PERDOMO QUIÑONEZ**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI, 2 DE NOVIEMBRE 2021

**EL USO DE CUENTOS INFANTILES EN CASA PARA PROMOVER LA COMPRENSION  
NARRATIVA EN NIÑOS DE 4 AÑOS**

LILIANA ROCIO PERDOMO QUIÑONEZ

DIRECTORA: NATALIA CADAVID RUIZ, PhD.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI, 2 DE NOVIEMBRE 2021

ARTICULO 23 de la Resolución No. 13 del 6 de Julio de 1946, del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

## Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	4
Revisión de la literatura	5
Pregunta de investigación y Objetivos	11
Marco Teórico	13
¿Qué es la comprensión narrativa?	13
Características de la comprensión narrativa	15
La comprensión inferencial	17
Relación entre comprensión inferencial y la estructura narrativa	18
¿Cómo evaluar la comprensión narrativa?	18
Promoción de la comprensión narrativa	20
Los cuentos infantiles como medio para la promoción de la comprensión narrativa	21
Método	23
Diseño	23
Participantes	23
Instrumentos	24
Medida de evaluación.	24
Programa para la promoción de la comprensión narrativa en casa.	26
Procedimiento	27
Análisis de datos	29
Consideraciones éticas	31
Resultados	34

Desempeño en la tarea	35
Análisis visuales	38
Discusión	44
Referencias	52

## **Lista de anexos**

	Pág.
Anexo 1. Tarea París y París (2003) de comprensión narrativa y su sistema de calificación	57
Anexo 2. Ejemplo de una Guía de evaluación y Guía de implementación del programa	67
Anexo 3. Evaluación de expertos	78
Anexo 4. Análisis visuales	81
Anexo 5. Consentimiento y asentimiento informado	82

## Resumen

El presente trabajo de grado tuvo por objetivo evaluar cómo una estrategia para la promoción de la comprensión narrativa en casa mejora esta habilidad en niños de 4 años de un programa de atención integral a la primera infancia de la ciudad de Popayán. Se llevó a cabo un estudio de caso basado en la evidencia, en el que participaron 3 niños de cuatro años y sus padres de familia, quienes posterior a una capacitación, promovieron la comprensión narrativa de sus hijos durante 10 sesiones, con narraciones audiovisuales de la Colección Maguaré y que fueron preparadas para este fin. Además, se realizaron 5 evaluaciones de la comprensión narrativa con la tarea de Paris y Paris, antes, durante y después de la intervención, para un total de 15 mediciones, para poder precisar la efectividad del programa. Los análisis visuales de las mediciones de comprensión narrativa mostraron que los 3 niños mejoraron esta habilidad de pensamiento verbal y que este efecto positivo se puede atribuir al programa de intervención. Se concluye que el programa para la promoción de la comprensión narrativa en casa puede ser empleado como una estrategia complementaria a las actividades escolares para estimular las habilidades de inferencia verbal que soportan la comprensión narrativa de niños que no han sido alfabetizados.

**Palabras clave:** Comprensión narrativa, comprensión inferencial, cuentos infantiles, estructura narrativa, educación preescolar.

## Introducción

Gran parte de la literatura sobre comprensión narrativa en edad preescolar suele destacar su relación con la comprensión lectora como medio para introducir a los niños a la alfabetización temprana (Kendeou et al., 2005; Strasser et al., 2010). No obstante, no es la única relevancia que tiene esta habilidad para el desarrollo cognitivo infantil. De acuerdo con Orozco (2003), la comprensión narrativa implica una acción intelectual de alto grado de complejidad que se desarrolla desde edades tempranas, favoreciendo la adquisición de habilidades lingüísticas y del pensamiento al centrar sus esfuerzos en la construcción de una representación mental para dar significado a una narración. Por medio de ella, se estimula el desarrollo cognitivo de los niños de primera infancia, siendo un medio para adquirir nuevos conocimientos y aumentar la comprensión de su realidad cultural y social (Guevara y Rugerio, 2017). Para Prado y Mieles (2015), la comprensión narrativa puede desarrollarse en contextos familiares como escolares, siempre y cuando estos espacios brinden un buen soporte de socialización e interacción en el que los niños tengan la oportunidad de aprender sobre su lenguaje y sus usos para fomentar su pensamiento verbal (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014).

La comprensión narrativa promueve el uso del conocimiento cotidiano de los niños para inferir la intención de los personajes, sus sentimientos y pensamientos, incluso sus comportamientos que serán relevantes para dar cuenta de la relación secuencial entre eventos y comprender el sentido de la historia del cuento (Kendeou et al., 2005). La exposición a narraciones les permite a los niños desarrollar su capacidad de comprensión, que inicia con historias sencillas hacia unas más complejas, lo que favorece su construcción cada vez más elaborada del mundo [MEN], 2014. La comprensión narrativa, además de favorecer el desarrollo de habilidades de razonamiento verbal cada vez más complejas, también contribuye a la apropiación de habilidades

de lenguaje, al enriquecer el vocabulario de los niños, ofrecerles oportunidades para precisar sus procesamientos fonológicos y ayudarles a ganar mayor elaboración en sus procesamientos sintácticos.

Un medio que ha demostrado ser óptimo para el desarrollo de la comprensión narrativa es el uso de cuentos infantiles, pues despierta el interés de los niños, y puede emplearse en entornos familiares como escolares (Guevara y Rugerio, 2017). Teniendo en cuenta que son pocos los estudios que en Colombia exploran la eficacia del uso de cuentos infantiles para promover la comprensión narrativa en niños de edad preescolar, la siguiente investigación se planteó como pregunta de investigación: ¿De qué manera una estrategia para la promoción de la comprensión narrativa en casa mejora esta habilidad en niños de 4 años del Centro de Atención Integral a la Familia (CAIF) de la ciudad de Popayán?

A continuación, se ofrecen las bases conceptuales que soportan y guían la anterior pregunta.

### **Revisión de la literatura**

La revisión de la literatura de artículos empíricos, que soporta este trabajo, incluye investigaciones a nivel nacional e internacional que fueron publicados en los últimos 24 años, al utilizar las siguientes palabras clave: <lectura de cuentos infantiles> AND <niños> OR <preescolar>; <comprensión narrativa> AND <preescolar>; <comprensión inferencial> AND <preescolar>, y que fueron publicados en inglés o español, en las bases de datos de SciELO, Proquest, Scholar Google y Ebsco. Dichos artículos fueron desarrollados con muestras infantiles de países como España, México, Chile, Argentina, Estados Unidos y Colombia. Estos estudios se agrupan en cuatro tendencias: (a) estudios que abordan el desarrollo de la comprensión narrativa en niños de preescolar, (b) estudios interesados en la evaluación de la comprensión narrativa, (c)

investigaciones que promueven la comprensión inferencial, y (d) investigaciones en promoción de la alfabetización.

En la primera tendencia se aborda el desarrollo de la comprensión narrativa en niños de preescolar y primaria (Bourg, Bauer y van den Broek, 1997; Kendeou et al., 2005; Lynch et al. 2008), de tres diferentes tipos de narraciones: dibujos animados televisados, libros audio y narraciones de cuentos con texto. Estos estudios evaluaron, en el tiempo, información sobre las habilidades básicas de lenguaje, asociadas con la decodificación de palabras, además de las inferencias que los niños realizaban de la narrativa. Entre los resultados más relevantes, se encontró que los niños más pequeños mencionaron pocos eventos de la narración libremente. Sin embargo, cuando respondieron preguntas de comprensión sus respuestas evidenciaron sensibilidad a la estructura causal de la narración, pues recordaron eventos narrativos centrales del relato. El estudio también encontró que esta sensibilidad a la estructura narrativa del cuento aumenta con la edad, pues a medida que los niños crecen, relatan libremente los elementos centrales de la historia, y en su relato se evidencia la presencia de inferencias, centrales para dar cuenta de los eventos que conforman la narración (Kendeou et al., 2005; Lynch et al., 2008). Estos estudios también mostraron que el desarrollo de la comprensión narrativa sigue una misma secuencia independientemente del tipo de formato (dibujos animados televisados, libros audio y narraciones de cuentos con texto) de la narración que se emplee para su promoción. Además, mostraron que la comprensión narrativa se desarrolla de forma independiente de las habilidades lingüísticas básicas como la identificación de letras, palabras y la conciencia fonológica (Lynch et al., 2008).

En la segunda tendencia están aquellos estudios que buscaron evaluar la comprensión narrativa y desarrollar instrumentos para eso (Manrique, 2012; Paris y Paris, 2003; Strasser et al., 2010). Los instrumentos empleados para evaluar la comprensión narrativa suelen ser variados en el

tipo de presentación de la narración y las preguntas que emplean para su exploración. Algunos suelen centrarse en aspectos motivacionales, en características del lenguaje generales necesarias para una buena comprensión narrativa (ej., vocabulario, conciencia fonológica) y en aspectos propios de la comprensión narrativa, como lo son las inferencias. Algunos ejemplos, nos los ofrecen Paris y Paris (2003), quienes emplearon libros álbum (imágenes sin texto) para preguntarle a preescolares que cursaban kínder, por su interés en este tipo de libros, y evaluar su nivel de elaboración de la descripción de las imágenes que aparecen en el libro y sus habilidades para relatar la historia. Entre tanto, Strasser et al. (2010) exploraron el nivel de vocabulario, comprensión auditiva, y el número de inferencias literales y causales. Las primeras, conocidas también como inferencias puente o basadas en el texto, corresponden a la información explícita del cuento. Entre tanto, las inferencias causales o elaborativas, también conocidas como explicativas, utilizan la información de experiencias previas y conocimientos que se tienen sobre el mundo, para llenar los vacíos de aquellas ideas que no son mencionadas de forma explícita en la narración. Por su parte, Manrique (2012) evaluó las estrategias descriptivas, uso de cuestionarios y reconstrucción compartida de narraciones que maestros empleaban para favorecer la comprensión narrativa en niños de 4 a 5 años por medio de la narración tradicional de cuentos con texto.

En términos generales, el uso de instrumentos para evaluar la comprensión narrativa ha mostrado que los niños mejoran sus habilidades de comprensión narrativa con la edad, al aumentar su vocabulario, responder a un mayor número de preguntas inferenciales, al ofrecer más predicciones sobre sucesos de la narración y realizar reconstrucciones, cada vez más elaboradas, de la narración presentada.

En la tercera tendencia se encuentran estudios interesados en la promoción de la comprensión inferencial de textos narrativos y expositivos (Aristizábal y Parra, 2011; Clinton et

al., 2020; Duque-Aristizábal y Vera-Márquez, 2010; González García, 2007; Marmolejo-Ramos y Heredia, 2006; Leppänen, et al., 2004; Silva, et al., 2014) en niños preescolares entre los tres y seis años de edad. En estas investigaciones se invitó a los niños a participar de programas con una duración de 2 a 36 sesiones, cada una con un tiempo estimado de 30 a 45 minutos aproximadamente. Estos estudios evaluaron la comprensión literal e inferencial de los niños al grabar, transcribir y analizar la re-narración del niño, y al realizarle preguntas inferenciales sobre el mismo. Además, algunos de estos estudios incluyeron entrevistas al docente para explorar la relación entre el desempeño de los niños en las pruebas de comprensión literal e inferencial y las estrategias pedagógicas empleadas para desarrollar las habilidades inferenciales (Aristizábal y Parra, 2011; González García, 2007; Marmolejo y Heredia, 2006; Leppänen, et al., 2004).

Entre los resultados más relevantes de esta tendencia se encontró que los niveles de comprensión inferencial son mayores para textos narrativos en comparación con texto expositivos. Para Clinton et al. (2020) la estructura temporal de los textos narrativos ligada a las intenciones, emociones y objetivos que los personajes siguen en una línea lógica de tiempo, puede ser una explicación para que los niños muestren una comprensión inferencial mayor ante textos narrativos que ante expositivos. Otro resultado de esta tendencia es que los niños presentaron un mejor desempeño de inferencias puente o basadas en el texto, que inferencias elaborativas. Por último, se observó que los niños que ingresaron con mejores habilidades verbales presentaron un mejor desempeño en comprensión inferencial. Sin embargo, después de recibir la intervención estas diferencias disminuyeron (Leppänen et al., 2004).

Por su parte, la cuarta tendencia se encuentra enmarcada en aquellas investigaciones que se centran en la promoción de la alfabetización donde participan profesores y padres de familia (Duque-Aristizábal y Vera-Márquez, 2010; Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009; Guevara y

Rugiero 2017; Prado y Mieles, 2015; Vargas y Villamil, 2007). Este grupo de trabajos se han realizado con niños de cuatro a seis años de edad, para explorar cómo los hábitos de lectura en casa y en la escuela favorecen la posterior adquisición de la lectoescritura. En las investigaciones de Flórez et al. (2009), Guevara y Rugiero (2017) y Prado y Mieles (2015) se analizaron las diferencias entre las prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras. Entre los resultados se encontró que las profesoras tuvieron mejor desempeño debido a su formación y experiencia profesional en comparación con las madres, a pesar de ofrecerles un programa de entrenamiento. Por su parte, los niños mejoraron su conciencia fonológica, su conocimiento alfabético, su vocabulario, y su lenguaje comprensivo con el apoyo del programa para docentes, entre tanto, aumentaron sus hábitos de lectura en el hogar, con el programa dirigido a madres. Entre las recomendaciones más oportunas que ofrecen este conjunto de estudios está la promoción del alfabetismo emergente en edades previas al ingreso a las instituciones educativas.

En la misma línea, Duque-Aristizábal y Vera-Márquez (2010) realizaron un estudio con 96 niños y niñas de 5 años pertenecientes a 6 grupos de transición de diferentes instituciones en Ibagué, para evaluar el impacto de un programa de lectura compartida de textos sobre el nivel de inferencias que elaboran los niños. El programa tuvo una duración de tres sesiones semanales, cada una de 30 a 45 minutos. El estudio concluyó que los estudiantes lograron aumentar las inferencias que realizan de textos narrativos, siendo más comunes las inferencias puente que las elaborativas.

Por su parte, Vargas y Villamil (2007) realizaron una intervención de seis semanas para mejorar la conciencia fonológica y ver su impacto sobre la alfabetización emergente de 22 niños que cursaban transición y primero en un colegio de Bogotá. Entre los resultados se encuentra que el desarrollo de habilidades como la conciencia fonológica es importante para el proceso de

alfabetización temprana, en particular, para el reconocimiento de letras, y las habilidades de conversión grafema-fonema.

En su conjunto, estos estudios sugieren que la promoción de alfabetización temprana asegura que los niños estén mejor preparados cuando se inicia su proceso formal de enseñanza y aprendizaje de la lectura para decodificar los textos escritos. Aquellos programas de alfabetización que incluyen la exploración y trabajo con cuentos aumentan la elaboración de inferencias y sus habilidades de pensamiento verbal, relacionadas con la comprensión narrativa.

Las cuatro tendencias de estudios aquí reportadas permiten sugerir que la comprensión narrativa es de vital importancia para el desarrollo integral de los niños de primera infancia, pues evidencian que cuando se promueve esta habilidad, el niño tiene la oportunidad de activar conocimientos previos, adquirir nuevos conocimientos, contrastar sus pensamientos con aquellos que el autor cuenta en la historia, identificarse con las diferentes situaciones que enfrentan los personajes, sus emociones, juicios de valor y decisiones que les permiten ver su realidad desde una nueva perspectiva.

Ahora bien, los estudios que se han realizado en Colombia se centran en la promoción de la alfabetización temprana como medio para potenciar el oportuno aprendizaje de la lecto-escritura. Estos trabajos suelen justificar su pertinencia, en los bajos desempeños que los estudiantes colombianos suelen alcanzar en pruebas sobre comprensión lectora en edades posteriores (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], Schleicher, 2019) y los cuales, en parte, se explican por el nivel socioeconómico en el que se ubica la familia de un estudiante (Schleicher, 2019).

Como respuesta a este fenómeno, los esfuerzos investigativos se han focalizado en la evaluación de programas de lectura inicial en la que se fortalecen habilidades prelectoras como la

conciencia fonológica o habilidades lectoras como conocimiento alfabético y vocabulario, sin incluir habilidades relacionadas con la comprensión textual (Vargas y Villamil, 2007).

Son pocos los estudios que se centran en la promoción de la comprensión narrativa, como habilidad central del pensamiento verbal, relevante para el análisis y síntesis de información, la comprensión, la formación de conceptos y el razonamiento verbal. La comprensión narrativa no solo favorece la apropiación de conocimientos verbales, también facilita su uso cotidiano para realizar juicios valorativos, resolver problemas y tomar decisiones. En la revisión de literatura científica realizada, no se encontraron experiencias para promover esta habilidad en niños prelectores menores de cinco años de edad, en especial, que integrarán los esfuerzos de escuela y familia, razón por la cual se propone la siguiente pregunta de investigación.

### **Pregunta de investigación y Objetivos**

En esta línea, cabría preguntarse cuál es el medio más pertinente para promover el desarrollo de la comprensión narrativa en casa, con apoyo de la profesora. Considerando los resultados de investigaciones anteriores surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo una estrategia para la promoción de la comprensión narrativa en casa mejora esta habilidad en niños de 4 años de un programa de atención integral a la primera infancia de la ciudad de Popayán?

Para responder a esta pregunta de investigación se propuso como objetivo general evaluar cómo una estrategia para la promoción de la comprensión narrativa en casa mejora esta habilidad en niños de 4 años de un programa de atención integral a la primera infancia de la ciudad de Popayán.

Como objetivos específicos, se plantearon:

- Definir el desempeño en tareas de comprensión narrativa antes, durante y después de implementar una estrategia para promover esta habilidad.

- Identificar similitudes y diferencias en el desempeño en tareas narrativas entre cada uno de los niños participantes, antes, durante y después de implementar una estrategia para promover esta habilidad.
- Comparar los tres momentos de evaluación de la comprensión narrativa entre los niños participantes del estudio.

Para su desarrollo, se plantearon los siguientes fundamentos teóricos y conceptuales.

## Marco Teórico

### ¿Qué es la comprensión narrativa?

La comprensión narrativa hace referencia a un concepto amplio de comprensión de historias que relatan o detallan acontecimientos reales o ficticios, que pueden ser leídas o escuchadas. Cuando son leídas, suele considerarse comprensión lectora, pues la persona debe decodificar el texto escrito para acceder al significado del conjunto de palabras que lo conforman. Cuando las historias son escuchadas, se enfatiza en la comprensión auditiva, pues el esfuerzo se centra en identificar las ideas que se transmiten a partir de la secuencia de palabras que emite el narrador (Strasser et al., 2010).

Para algunos autores, como Strasser et al. (2010), la comprensión narrativa es la unión de habilidades de comprensión lectora y auditiva, cuando están dirigidas a captar los sentidos de una historia, específicamente, de cuentos infantiles. En cualquiera de sus dos formas, ya sea auditiva o lectora, la comprensión narrativa requiere del desarrollo de diferentes niveles de procesamiento lingüístico, desde su nivel básico de decodificación de las palabras, manejo de la morfosintaxis de las oraciones hasta el registro del sentido global de la narración.

Para ello, es importante precisar cómo la mente emplea el lenguaje para comprender una narración. Los modelos del lenguaje destacan dos grandes procesamientos en la adquisición de este proceso cognitivo, las rutas sublexical y lexical, como soporte básico para la comprensión. Estas rutas se activan y funcionan en simultáneo cerebralmente. La ruta sublexical contribuye a precisar los sonidos que conforman la forma hablada del lenguaje (Kuhl, 2004). Por ejemplo, en la comprensión auditiva nos ayuda a identificar las palabras que escuchamos, a nivel de la expresión oral nos permite pronunciar correctamente las palabras, mientras que en el lenguaje escrito la ruta sublexical emplea las reglas de conversión grafema-fonema para leer y escribir. Entre tanto, la ruta

lexical facilita el acceso al significado de palabras individuales (Vargas y Villamil, 2007). Las rutas sublexical y lexical, junto con procesamientos morfosintácticos, rastrean la forma y el significado del relato (Kuhl, 2004). En niños preescolares que todavía no se han introducido en la enseñanza formal de la lectoescritura, estos procesamientos a nivel de la palabra y de oraciones se soportan sobre el desarrollo de su lenguaje como de su pensamiento verbal. En este punto, es importante tener presente que el lenguaje oral se adquiere espontáneamente, con la simple interacción con otros, a diferencia del lenguaje escrito, que requiere de un proceso formal y explícito de enseñanza- aprendizaje (Vargas y Villamil, 2007).

Este conjunto de procesamientos lingüísticos (rutas sublexical y lexical) se desarrolla en simultáneo, aunque estudios neurocientíficos (Kuhl, 2004) han demostrado un mayor énfasis en el procesamiento sublexical al inicio de la apropiación del lenguaje oral y escrito. De acuerdo con estos estudios, parece ser que la especialización de la ruta sublexical en la forma del lenguaje permite construir una base necesaria para soportar procesamientos más complejos, como aquellos que se requieren para el procesamiento de oraciones, párrafos y relatos enteros. Sobre este supuesto se han formulado una gran variedad de propuestas para la enseñanza formal de la lectoescritura, en las cuales se enfatiza usualmente en el aprendizaje de la ruta sublexical (Vargas y Villamil, 2007), al trabajar sobre la conciencia fonológica, para ayudar al aprendiz a entender la relación entre la forma del lenguaje oral y la forma del lenguaje escrito (Flórez et al. 2009; Guevara y Rugerio, 2017). Ahora bien, estas propuestas no son tan fuertes en la promoción de las habilidades de la ruta lexical, que también son necesarias y cruciales para un procesamiento óptimo del lenguaje. Estas habilidades de la ruta lexical requieren de un buen desarrollo, tanto a nivel oral como escrito, para enriquecer los contenidos y las ideas que se comparten por medio del

lenguaje. El desarrollo de esta ruta léxica del lenguaje también requiere de su estimulación, pues de ella depende el grado de elaboración que se pueda alcanzar en la comprensión verbal.

A nivel de la comprensión oral, el fortalecimiento de la ruta lexical posibilita la comprensión del sentido de narraciones sobre la cual, posteriormente, se soportará la comprensión de textos escritos. Las habilidades lingüísticas usualmente vinculadas con la comprensión narrativa son la semántica (adquisición de vocabulario) y la gramática (conjunto de reglas que estructuran la forma de construir oraciones), mientras que las habilidades del pensamiento relacionadas con la comprensión narrativa son la comprensión, conceptualización y razonamiento verbal (Silva et al., 2014).

De acuerdo con Kendeou et al. (2005), la comprensión narrativa puede entenderse como un proceso cognitivo que integra varias acciones mentales para interpretar la narración que se relata. Estas acciones están dirigidas a precisar la información que ofrece el relato, a comprender sus significados para dar cuenta de su sentido literal y emplear esta comprensión literal de la narración para contrastar y/o complementar con el uso de conocimientos previos y trabajar en su comprensión inferencial. Tanto la comprensión literal como la inferencial de la narración se integran en una sola representación mental, para dar cuenta de su significado y sentido global. Esta representación de la narración se construye por medio de la conexión coherente entre ideas centrales y secundarias de la narración, que han sido extraídas del propio relato y que se han enriquecido con los conocimientos previos de quien escucha e interpreta la historia.

### **Características de la comprensión narrativa**

La comprensión narrativa es un proceso, una construcción progresiva que se hace cada vez más elaborada y completa, a medida que se tiene más información para alimentar la representación mental, cuya construcción depende de los contenidos explícitos que ofrece el narrador y los

conocimientos previos que emplea quien escucha, para asegurar el sentido del relato (Duque-Aristizábal y Vera-Márquez, 2010) y se caracteriza por ser un proceso flexible, pues permite que sea manipulada por la mente de quien escucha la narración, a tal punto de poder agregar, eliminar o modificar información de la misma. La flexibilidad entendida como la manipulación mental de una narración, le permite a quien escucha anticipar algunos sucesos, cambiar el principio, el final de la historia, incluso, crear nuevos momentos dentro del relato (Prado y Mieles, 2015). Esta flexibilidad en la construcción mental de una narración para acceder a su significado y sentido se caracteriza por la negociación de significados culturales, el intercambio de ideas y creencias entre el relato, el que asume la voz de relator y quien escucha (González García, 2007).

Como se mencionó anteriormente, la flexibilidad cognitiva se soporta sobre dos niveles de procesamiento de un relato para construir los sentidos de una narración, uno literal y otro inferencial. Estos dos niveles de procesamiento se dan de manera simultánea y recursiva.

El procesamiento literal de una narración se apoya en la identificación de información explícita del relato, que permite la construcción de las conexiones que enlazan eventos y elementos relevantes de la historia como personajes, lugares y tiempo (Chaves y Romero, 2013). La representación mental del relato se nutre de un nivel más complejo de procesamientos, que se caracteriza por la integración del sentido literal de la narración con los conocimientos previos de quien escucha, para darle un nuevo sentido a la narración, a partir de comprender aquello que no está explícito en el relato (Aristizábal y Parra, 2011; Chaves y Romero, 2013). Este conjunto de procesamientos que se dan de forma simultánea y recursiva se conocen como pensamiento o comprensión inferencial, pues se trata de generar un conector de ideas que le da coherencia y sentido a la narración (Clinton et al. 2020).

### **La comprensión inferencial**

La literatura reporta diferentes clasificaciones para dar cuenta de las inferencias involucradas en la comprensión narrativa (Duque-Aristizábal y Vera Márquez, 2010; Orozco, 2003; Chaves y Romero, 2013). En este estudio se tendrá en cuenta la ofrecida por Clinton et al. (2020), quienes las dividen en dos, las inferencias puente o basadas en el texto y las inferencias basadas en el conocimiento, también conocidas como explicativas o elaborativas. Las primeras son aquellas que permiten el procesamiento de la narración a nivel literal y, por ello, se centran en conectar información explícita del texto. La característica particular de esta inferencia es que se soporta ampliamente en la memoria de quien escucha o lee la narración. Por ejemplo, ante el siguiente extracto:

“Era un día perfecto para ir al campo. Don Chanco se arregló con esmero. Quería visitar a la señorita Cerda e invitarla a pasar el día de campo” (Kasza, 1991, p.6).

Se podría inferir que don Chanco estaba feliz, y si recordamos el texto, estaba feliz porque se arregló con esmero para saludar a la señorita Cerda que es una información presente en el texto. A estas ideas que están expuestas en la narración y que la persona evoca, se conocen como inferencias puente.

Por su parte, las inferencias elaborativas utilizan la información de experiencias previas y conocimientos que se tienen sobre el mundo, para llenar los vacíos cuando quien lee o escucha necesita completar ideas, que no son mencionadas de forma explícita en la narración (Clinton et al., 2020). Por ejemplo, teniendo en cuenta la narración mencionada anteriormente, se podría inferir que la narración hace referencia a que el día es perfecto para un día de campo, seguramente porque es un día soleado, sin previsión de lluvia. Esta inferencia es elaborativa, pues no es explícita en el contenido de la narración, sino que depende de la experiencia previa del niño.

El nivel de procesamiento de las inferencias puente y elaborativas parece depender de las habilidades de comprensión verbal, los conocimientos previos e intención de quien accede a la narración (ej., entretenimiento, para aprender algo nuevo, para compartir en familia) como de la estructura de la narración.

### **Relación entre comprensión inferencial y la estructura narrativa**

De este último punto, Clinton et al. (2020) plantean que una narración se organiza en tres niveles: la estructura de superficie, la base del texto y el modelo de situación. La estructura superficial corresponde a las palabras y sintaxis que componen la narración. El segundo nivel o texto base hace referencia a las conexiones entre las proposiciones que constituyen la narración; mientras que el modelo de situación integra la estructura lingüística de la narración con los conocimientos previos del niño. Tanto la estructura de superficie y el texto base, son elementos que el niño utiliza para construir las inferencias puente, entre tanto, el modelo de situación es necesario para la construcción de inferencias elaborativas.

Como se puede evidenciar, la estructura interna de la narración será central para la comprensión narrativa, por tanto, entre mayor riqueza en la estructura lingüística de la historia y mayores los conocimientos previos del niño, mayor elaboración de sus inferencias puente y elaborativas, independientemente de la forma de presentación de la narración, ya sea leída, escuchada o televisada (McNamara, 2007).

### **¿Cómo evaluar la comprensión narrativa?**

El estudio de la comprensión narrativa y su procesamiento inferencial inició como una estrategia para mejorar las habilidades de comprensión lectora, no obstante, con los años, ha ido tomando fuerza propia como medio para desarrollar habilidades de comprensión verbal, tan importantes para el desarrollo escolar (Duque-Aristizábal y Vera Márquez., 2010; González

García, 2007; Guevara y Rugerio, 2017; Kendeou et al., 2005; Lynch et al., 2008; Manrique, 2012; Silva et al., 2014; Strasser, et al., 2010). Su estudio ha sido variado, en tanto, que se ha realizado con la lectura de cuentos infantiles, la escucha de audios o programas de televisión o el relato de una persona, mientras el niño comparte el libro o solo escucha el relato. Estos estudios se han realizado con niños que cursan entre preescolar y primaria, para evaluar su nivel de comprensión narrativa o el efecto de un programa de intervención, en los que se incluye la participación de maestros y/o padres de familia.

En estas investigaciones la comprensión narrativa suele evaluarse con pruebas diseñadas para este fin, como la Prueba de Comprensión Narrativa Preescolar (Strasser et al., 2010), la prueba Comprensión Auditiva de Cuentos y el Vocabulario receptivo, la prueba Language Sampling Protocol-bilingual (Silva et al., 2014). Usualmente, estas pruebas se emplean para evaluar la comprensión narrativa de cuentos presentados en formato texto o compuesto por imágenes, por medio de preguntas abiertas o cerradas. Estas pruebas suelen dividir sus preguntas en aquellas que indagan la comprensión auditiva, la expresión verbal, las inferencias puente y elaborativas.

Entre estas pruebas, destaca la tarea de comprensión narrativa propuesta por Paris y Paris (2003), al ser un instrumento diseñado para evaluar esta habilidad en niños de primera infancia. Para estos autores, la evaluación de la comprensión narrativa debe incluir tres aspectos: la motivación del niño para escuchar la narración, la precisión para recuperar la estructura superficial y el texto base de la narración y dar cuenta de su modelo de situación. Los autores incluyen una valoración de la motivación del niño con la narración, pues se trata de una condición necesaria para posibilitar la comprensión. Este aspecto se evalúa por medio del comportamiento observable del niño frente a la narración, para precisar si su comportamiento verbal y no verbal sugiere que al

niño le interesa la narración y se involucra en la actividad de escuchar la narración. Por su parte, la comprensión de la estructura superficial y el texto base de la narración se evalúa con el recuento de la historia y preguntas de inferencia puente que exploran los contenidos explícitos que ofrece la narración y que reporta el niño. Entre tanto, las preguntas implícitas buscan evaluar el modelo de situación que los niños construyen de la narración, a partir de indagar por información implícita necesaria para la coherencia de la historia, pero que no se ofrece de forma explícita en la narración. Estas preguntas permiten la evaluación de inferencias elaborativas, centrales para la comprensión narrativa.

Ahora bien, una de las limitaciones de este tipo de pruebas es que se centra en la comprensión narrativa de niños, a partir de sus respuestas, pero no incluye una evaluación de la estructura interna de la narración para comprender la relación entre la forma y contenido de la narración con la comprensión reportada por los niños, cuando varios autores plantean que la estructura de la narración es esencial para favorecer su comprensión narrativa, más en niños que aprenden cómo desarrollar esta habilidad (Clinton et al., 2020; Kendeou et al., 2005; Strasser, et al., 2010). Esta es una limitación que comparten la mayoría de los instrumentos diseñados para evaluar comprensión narrativa, y que los programas para su promoción suelen considerar, como se detalla a continuación.

### **Promoción de la comprensión narrativa**

Por su parte, los trabajos interesados en promover el desarrollo de la comprensión narrativa suelen incluir programas con una duración mínima de dos semanas y un máximo de tres meses, en los que se ofrecen narraciones para su lectura, su escucha o su presentación televisada. En todos los casos, la comprensión narrativa se promueve con la realización de preguntas dirigidas a estimular diferentes niveles de inferencias, a definir la estructura de la narrativa, y a aumentar el

vocabulario del niño; las preguntas también se emplean en las narrativas para trabajar algunos aspectos de conciencia fonológica (Kendeou et al., 2005; Lynch et al., 2008; Strasser et al., 2010).

Teniendo en cuenta los estudios que se han desarrollado, se puede decir que entre los resultados más relevantes de las investigaciones interesadas en la comprensión narrativa se encuentra que los niños que tienen mayor riqueza léxica y sintáctica realizan inferencias mucho más elaboradas (Duque-Aristizábal y Vera Márquez, 2010), las inferencias puente suelen ser más fáciles de construir que las elaborativas (Silva et al., 2014), y estas últimas inferencias se desarrollan con la edad y pueden fomentarse por medio de actividades dirigidas a ello (Duque-Aristizábal y Vera Márquez, 2010; Kendeou et al., 2005; Lynch et al., 2008; Manrique, 2012; Strasser et al., 2010).

### **Los cuentos infantiles como medio para la promoción de la comprensión narrativa**

En primera infancia la narración de cuentos infantiles está entre las prácticas más reconocidas universalmente para la promoción de la comprensión lectora y narrativa. Por esta razón, estos productos deben ser creados por expertos que puedan asegurar que el contenido de los cuentos sea accesible para el nivel lingüístico y de pensamiento verbal de los niños y que, al mismo tiempo, estimule su desarrollo, además de asegurar el interés de los niños para emplearlos como medio de estimulación de su desarrollo cognitivo (Duque-Aristizábal y Vera-Márquez, 2010).

Para que los cuentos puedan cumplir con las anteriores metas, estos deben responder a una estructura canónica, formada por cinco elementos en la siguiente secuencia (Clinton et al., 2020; Lluch, 2003):

- Situación inicial: en ella se presentan los personajes principales, sus relaciones, tiempo y espacio.

- Inicio del conflicto: presentación del problema o el nudo del cuento. Se evidencia una acción que cambia la situación inicial e introduce tensión.
- Conflicto: serie de acciones de los personajes para intentar resolver el problema.
- Resolución del conflicto: desenlace o resultado de las acciones para finalizar el problema.
- Situación final: los personajes vuelven a una situación estable (en términos generales que es distinta a la situación inicial).

Esta estructura canónica es la misma para cualquier formato de presentación de un cuento infantil, ya sea dibujos animados, televisados, libros audio y narraciones de cuentos con texto. Los elementos de la secuencia canónica se pueden manejar por medio de palabras y/o ilustraciones (Strasser et al., 2010), lo importante es que su medio de presentación sea claro en los cinco elementos mencionados anteriormente (Paris y Paris, 2001, 2003; Strasser et al., 2010).

La estructura canónica de los cuentos presenta una secuencia de momentos entrelazados que conectan a los niños con la historia, presentando un hilo conductor entre los personajes y los eventos relevantes del cuento que finalmente ayudan para que haya una mejor comprensión de la historia.

## **Método**

### **Diseño**

Esta investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, por medio de un estudio de caso basado en la evidencia, siguiendo los lineamientos del diseño metodológico SCED (por sus siglas en inglés, Single Case Experimental Design – SCED (Manolov y Moeyaert, 2017; Tate, et al., 2013). En particular, se realizó un estudio controlado, no aleatorizado, durante el cual se realizaron medidas repetidas de la variable dependiente antes, durante y después de la intervención, para evaluar el efecto de un programa para promover la comprensión narrativa en casa de niños de 4 años. Las evaluaciones repetidas en el tiempo (por lo menos cinco veces antes, durante y después de la intervención) se emplearon para obtener un registro cuantitativo que permitió comparar el desempeño de cada niño en los diferentes momentos del estudio y así poder precisar la efectividad del programa (Tate et al., 2016).

### **Participantes**

Participaron tres niños de 4 años de edad, que cursaban el grado Jardín en de un programa de atención integral a la primera infancia de la ciudad de Popayán, Colombia, entidad que acoge a niños de familias de niveles socioeconómicos 1 y 2 para ofrecerles una atención integral (educación, salud y nutrición y apoyo psicosocial). El nivel educativo de los padres estaba entre los 8 a 13 años de escolaridad. Entre los criterios de inclusión se consideraron que los niños: (a) presentaran un desarrollo psicológico normotípico; (b) que no hubieran accedido a proceso de educación formal de lectoescritura; (c) que en su hogar contaran con servicio de internet; (d) que sus padres hubieran demostrado compromiso en el proceso educativo de sus hijos en el presente año escolar; y (e) que los padres hubieran enviado regularmente evidencias de las actividades académicas realizadas en casa, durante el periodo de cuarentena, por cuenta de aislamiento

estipulado por el gobierno como medio para contrarrestar la evolución de la pandemia por COVID-19.

Como criterios de exclusión, se consideraron: (a) haber recibido diagnóstico o sospecha de dificultades de aprendizaje, problemas cognitivos, neurológicos u otra clase de trastornos del neurodesarrollo; y (b) que hubieran iniciado aprendizaje formal de lectoescritura.

El número de participantes se definió a partir de los lineamientos del diseño metodológico SCED (Manolov y Moeyaert, 2017; Tate et al., 2013, 2016).

## **Instrumentos**

### **Medida de evaluación**

Se emplearon 15 videos (capítulos o microprogramas) que se encuentran publicados en la plataforma del Ministerio de Cultura de Colombia denominada Maguaré como parte de la colección Chigüiro, del autor colombiano Ivar Da Coll (1987). Estos videos fueron diseñados para la audiencia infantil entre tres y seis años de edad, en los cuales se cuenta con la animación de los personajes y sonidos de ambientación. Cada uno tiene una duración de alrededor de dos minutos y medio y presentan una estructura canónica de cuento, que consta de un inicio, un nudo y un desenlace<sup>1</sup>.

Los 15 vídeos fueron empleados para la evaluación, la cual se dividió en tres momentos: pre-intervención, durante y pos-intervención. En cada uno de estos momentos se realizaron cinco evaluaciones. Mediante la aplicación WhatsApp, la investigadora envió a los padres de familia el enlace para acceder a cada video, así como la tarea de comprensión narrativa de Paris y Paris (2003) que los padres debían realizar a sus hijos. Tanto para la aplicación de la tarea como para la

---

<sup>1</sup> Para más información se puede visitar la página: <https://maguare.gov.co/chiguero/>

evaluación y calificación de los desempeños de los niños se utilizó la metodología de Paris y Paris, (2003), la cual se detalla en el anexo 1.

Esta tarea tuvo tres apartados de evaluación. La parte 1, evaluaba las reacciones espontáneas a la historia. Para ello, el niño veía una vez el video, luego se le pedía que lo mirara una segunda vez diciendo en voz alta lo que pensaba que estaba sucediendo en la historia del cuento. Mientras el niño observaba y verbalizaba, se evaluaba si el niño mostraba interés en el cuento, si realizó comentarios del cuento, si ofreció algún relato relacionado con el cuento y si se evidenciaba el uso de estrategias de comprensión (para mayor detalle ver anexo 1). Cada uno de estos cuatro elementos se calificó en una escala de 0 (no hay ninguna respuesta, se ofrecen respuestas irrelevantes, incorrectas o inapropiadas) a 2 (cuando se utilice información de varios pictogramas del video para crear una explicación coherente, consistente y conectada con el niño y el desarrollo narrativo), según la rúbrica que ofrece Paris y Paris (2003).

La parte 2, se centró en pedirle al niño que volviera a narrar la historia, sin tener acceso al video. En este caso, se le pidió al niño que narrara la mayor parte de aquello que recordara del video visto anteriormente. Después, se le preguntó al niño ¿puedes recordar algo más sobre la historia? El relato del niño se transcribió y se categorizó según: el escenario o lugar donde ocurre la historia, los personajes y objetivos de los personajes, el evento inicial, problema, solución y final. Se dio un punto por cada uno de los elementos anteriormente mencionados en la historia. Los puntajes variaban de 0-6 puntos donde cero era el puntaje menor y 6 era el puntaje mayor. La parte 3 fue de comprensión asistida, durante la cual el padre le mostró fotogramas del cuento al niño. En esta parte de la tarea, se hicieron preguntas dirigidas a estimular diferentes niveles de inferencias. Entre las preguntas que se realizaron, cinco abordaron información explícita de la

historia para evaluar la presencia de las inferencias puente que lograba realizar el niño de la historia.

Las otras cinco son preguntas exploraron si el niño realizaba inferencias elaborativas (para mayor detalle ir al anexo 1). Cada una de las preguntas inferenciales se calificaron en una escala de 0 a 2, de acuerdo con los lineamientos propuestos por Paris y Paris (2003).

Para calificar este instrumento se tabularon sus tres partes; su puntuación mínima fue de 0 y la puntuación máxima de 36 puntos.

Esta tarea contaba con correlaciones entre sus tres partes entre 0.53 y 0.70, lo que significa que el desempeño de los niños en las tres partes de la prueba era consistente (Paris y Paris, 2003). Además, los autores reportan que la prueba cuenta con validez curricular, pues es un instrumento que puede ajustarse a las prácticas instruccionales del aula para ayudar a identificar qué necesita cada niño para mejorar su comprensión narrativa (Paris y Paris, 2003).

Los momentos de evaluación pre y pos-intervención se realizaron inmediatamente antes y después de la fase de intervención. Cada momento (pre- durante y pos-evaluación) se realizó durante una semana, en días alternos, hasta completar las cinco evaluaciones. Por su parte, la evaluación durante la intervención se llevó a cabo un día después de las sesiones 2, 4, 6, 8 y 10. Cada uno de los momentos de evaluación, tuvo una duración aproximada de 40 minutos.

### **Programa para la promoción de la comprensión narrativa en casa**

El programa tuvo una duración de 10 sesiones con una frecuencia de tres veces por semana, cada una con una duración de 40 minutos. Para este programa se emplearon otros 10 videos de “la colección” Chigüiro, que se encuentran en la plataforma interactiva Maguaré del Ministerio de Cultura. La aplicación del programa la hicieron los padres, por lo tanto, ellos tuvieron una capacitación previa que se realizó en dos sesiones con una duración de 40 minutos en

un encuentro sincrónico por Meet, con la investigadora. En esta capacitación, la investigadora les mostró a los padres cómo promover la comprensión narrativa en sus hijos, les dio las instrucciones para realizar la implementación del programa y realizó un simulacro con cada padre para asegurar que hubieran comprendido cómo aplicar el programa. Además, en estas capacitaciones, la investigadora les envió la lista y el orden de presentación de los 10 videos que se emplearon en el programa. Cada uno de los videos estuvo acompañado de la narración en audio (que lo realizó la investigadora). También se compartió la guía de trabajo donde se les detalló a los padres los ejercicios que debían realizar antes y después de la emisión del video, para promover el procesamiento inferencial de los niños. Durante las dos primeras sesiones, se realizó el seguimiento a los padres para verificar que estuvieran implementando de manera correcta el programa. Para ello, se les solicitó que grabaran estas sesiones, las cuales fueron revisadas y retroalimentadas por la investigadora de este trabajo. En estas dos sesiones se ofreció retroalimentación a los padres en cuanto la fluidez en la lectura de las preguntas y su entonación, la importancia de su acompañamiento durante todo el proceso y su apoyo mediante preguntas dirigidas a la comprensión, así como también a los tiempos de descanso o la fragmentación de la tarea para los niños cuando fuera necesario. Luego, se realizó una segunda revisión en la sexta y en la novena sesión, con el fin de asegurar la fiabilidad del programa. Esta revisión en las sesiones mencionadas (sesión 1, 2, 6 y 9) se hizo pidiéndole a los padres que grabaran la sesión (para mayor detalle ver el anexo 2).

### **Procedimiento**

Posterior a la aprobación del proyecto de investigación por parte de las directivas de CAIF y de la maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, se procedió a contactar a los padres de familia de tres niños, que cumplieran con los criterios de inclusión y

exclusión propuestos para el desarrollo de este trabajo. En este primer contacto con padres, se les presentó el objetivo del estudio, las implicaciones de su participación y se les solicitó la firma de consentimiento. Por su parte, a los niños se les pidió la firma del asentimiento, previa presentación del proyecto.

Paralelo a este primer paso, se revisó la adecuación de la medida de evaluación diseñada para evaluar la comprensión narrativa, por parte de dos jueces expertos (de profesión psicólogos; uno con maestría y experiencia profesional e investigativa en Neuropsicología Escolar y la otra evaluadora, doctora en Educación). Ambos jurados cuentan con una trayectoria de investigaciones en el campo de la comprensión de lectura, y el primero también en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades.

Ambos jurados aportaron a la evaluación de la validez del contenido de los instrumentos del presente estudio. Sus sugerencias se centraron en ofrecer ajustes en la redacción de las preguntas del formato de evaluación y precisar los términos utilizados en las guías de los padres de familia para que se acercaran a su lenguaje contextual y nivel académico (ver anexo 3). Con estos ajustes, se realizó una prueba piloto con tres niños de 4 años, estudiantes del CAIF de Comfacauca, del mismo grado que los participantes, pero de otro grupo. Esta prueba piloto ayudó a ajustar en las guías enviadas a los padres de familia los momentos precisos en los cuales se debía grabar en video a los niños, asegurando que la guía fuera clara y precisa para los padres. Tanto la evaluación de los pares evaluadores como la prueba piloto sirvieron para calibrar el instrumento y ajustar su formato de presentación, dar mayor claridad a su instrucción y recoger la información necesaria para evaluar la comprensión narrativa de los niños.

Por otra parte, se realizó la capacitación a dos profesores de preescolar, quienes apoyaron la calificación de las evaluaciones y quienes no conocían el objetivo del estudio, ni de la aplicación

de la intervención. El uso de esta figura de juez ciego simple se realizó para reducir los posibles sesgos de expectativa en la calificación de la tarea de comprensión narrativa y evitar errores de medición subjetiva. Dicha capacitación se realizó en dos sesiones. La primera incluyó la contextualización con los videos de los cuentos y el instrumento para evaluar la variable dependiente de este estudio. La segunda sesión fue práctica para aprender a calificar y recibir retroalimentación de la investigadora sobre su evaluación para que ambos profesores emplearan los mismos criterios.

Una vez se capacitó a los evaluadores, se procedió a capacitar a los padres de familia de cada niño en la aplicación de la intervención diseñada en este trabajo, para promover la comprensión narrativa, así como en la forma en la que evaluarían la comprensión narrativa de sus hijos. Esta capacitación consistió en dos sesiones, que se detallaron en la sección de instrumentos. Para asegurar que los padres aplicaban el programa correctamente, se les solicitó enviar la grabación de las sesiones 1, 2, 6 y 9, y así darles retroalimentación oportuna. Por su parte, los padres debían enviar grabación de las 15 evaluaciones, lo que permitió verificar que los padres hubieran evaluado en condiciones apropiadas a sus hijos.

Cuando se finalizó la capacitación a padres, se inició la recolección de datos de la línea base del estudio, durante la cual, se realizaron cinco evaluaciones iniciales de la comprensión narrativa de los niños participantes, tres veces a la semana durante una semana y media. Cuando se tuvo lista la medida de evaluación de la pre-intervención, se inició la aplicación de las 10 sesiones del programa de intervención, desarrollándose tres sesiones por semana. Durante la implementación del programa, se realizaron cinco evaluaciones, al día siguiente de las sesiones 2,4,6,8 y 10; para las mediciones durante la intervención. Las cinco medidas de la pos-

intervención, se realizaron inmediatamente después de completado el programa, durante las siguientes dos semanas, tres veces por semana.

### **Análisis de datos**

Como se mencionó en la descripción de la medida de evaluación, se empleó la tarea de Paris y Paris (2003) para valorar la comprensión narrativa de los participantes en cada uno de los 15 videos que se llevaron a cabo en los momentos de evaluación de pre-intervención, durante y pos-intervención.

La recolección de los puntajes generales de cada uno de los participantes sirvió para realizar un análisis visual de la medida de evaluación de comprensión narrativa. Este análisis hace parte de los lineamientos del diseño SCED para interpretar el efecto de la intervención en estudios de caso único (Tate et al., 2013, 2016), al emplear medios gráficos para exhibir la expresión de la variable dependiente en los diferentes momentos de evaluación, antes, durante y después de la intervención.

El análisis visual se centra en tres características de los datos para evaluar si la variable dependiente cambió por la intervención. Las tres características son: (a) dirección, que corresponde al trayecto en el tiempo de la variable dependiente, (b) magnitud, es decir, el nivel de la variable, y (c) estabilidad de los datos. Estas tres características se emplearon para analizar visualmente el comportamiento de la variable dependiente al interior de cada condición como entre condiciones (Tate et al., 2013, 2016).

La hipótesis del estudio es que la magnitud de los datos aumentaría entre condiciones, especialmente entre la pre-intervención y las otras dos condiciones (intervención y pos-intervención) y, por tanto, su dirección sería ascendente, entre las dos primeras condiciones. Por su parte se esperaba que, en todas las condiciones los datos mostraran estabilidad, como señal de que

el nivel de comprensión narrativa de los niños era estable (momento de pre-intervención) y que los cambios logrados con la intervención se mantuvieran estables en el tiempo (momento de intervención y pos-intervención). Una explicación sobre los análisis visuales se encuentra en el anexo 4.

Por otra parte, se calculó la consistencia entre las calificaciones de los dos evaluadores, por medio del porcentaje de acuerdo inter evaluadores, de acuerdo con las orientaciones de Tate et al. (2015), quienes expresan que los datos son válidos si: (a) el acuerdo inter evaluadores se calcula con, por lo menos, el 20% de los datos de cada momento de evaluación; (b) este acuerdo se calcula para cada momento de evaluación; y (c) el porcentaje de acuerdo es igual o mayor a 80%. Ahora bien, para asegurar una mayor rigurosidad en la evaluación interjueces, la puntuación final de aquellas evaluaciones que presentaron una discrepancia entre los evaluadores fue revisada junto con la investigadora principal, y acordada la calificación, una vez los tres evaluadores alcanzaron un consenso.

### **Consideraciones éticas**

La presente investigación se ajustó a las normas éticas internacionales y nacionales que rigen la investigación en seres humanos, según las consideraciones estipuladas en la Declaración Universal de Bioética de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO), la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, y resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Salud (Mazzanti Di Ruggiero (2011). De acuerdo con estos documentos, el presente trabajo garantiza el bienestar de los participantes como prioridad sobre cualquier interés de los investigadores y se respetan todos los principios éticos para este tipo de investigaciones, particularmente en lo que se refiere al respeto por los derechos de los sujetos investigados y a la beneficencia y no maleficencia, confidencialidad de los datos, su

consentimiento a participar voluntariamente en el estudio, previo conocimiento de sus implicaciones y riesgos, al contacto directo con la investigadora (ver anexo 5).

En particular, los participantes serán informados que su participación no representará ningún riesgo físico, que no recibirán ningún beneficio económico, que podrán retirarse en cualquier momento, y que los datos sólo serán empleados con fines investigativos.

## Resultados

Teniendo presente que el objetivo general de este estudio fue evaluar cómo una estrategia para la promoción de la comprensión narrativa en casa mejora esta habilidad en niños de 4 años de un programa de atención integral a la primera infancia de la ciudad de Popayán, esta sección ofrece el porcentaje de acuerdo inter-evaluadores, los puntajes de los participantes en los tres apartados de la tarea de comprensión narrativa de Paris y Paris (2003), y los análisis visuales de los desempeños de los niños en la prueba de comprensión narrativa. El primer dato permite dar cuenta de la validez de los datos, el segundo permite comparar el desempeño de cada niño al interior de la prueba, así como permite comparar el desempeño entre niños. Entre tanto, la tercera permite evaluar si el programa tuvo un efecto en el nivel de comprensión narrativa de los participantes.

Con respecto al porcentaje de acuerdo inter-evaluadores, este se calculó con el 100% de los datos y se encontró que en la pre-intervención alcanzó un 72% de acuerdo, durante la intervención aumentó al 82% y en la pos-intervención fue del 93%. De acuerdo con las orientaciones de Tate et al. (2015), el porcentaje de acuerdo inter-evaluadores en las calificaciones de la tarea de comprensión narrativa en los momentos de intervención y la pos-intervención son confiables, entre tanto, el porcentaje de acuerdo en la pre-intervención está por debajo de lo esperado, por lo que la calificación original de los evaluadores no podría considerarse homogénea.

Ahora bien, se recuerda que las calificaciones finales de la tarea de comprensión narrativa corresponden al acuerdo alcanzado entre los dos evaluadores y la investigadora de este trabajo. Lo anterior significa que este trabajo puede asegurar que la calificación de los evaluadores es consistente y los datos cuentan con la validez para realizar los análisis visuales que permiten responder a la pregunta de investigación.

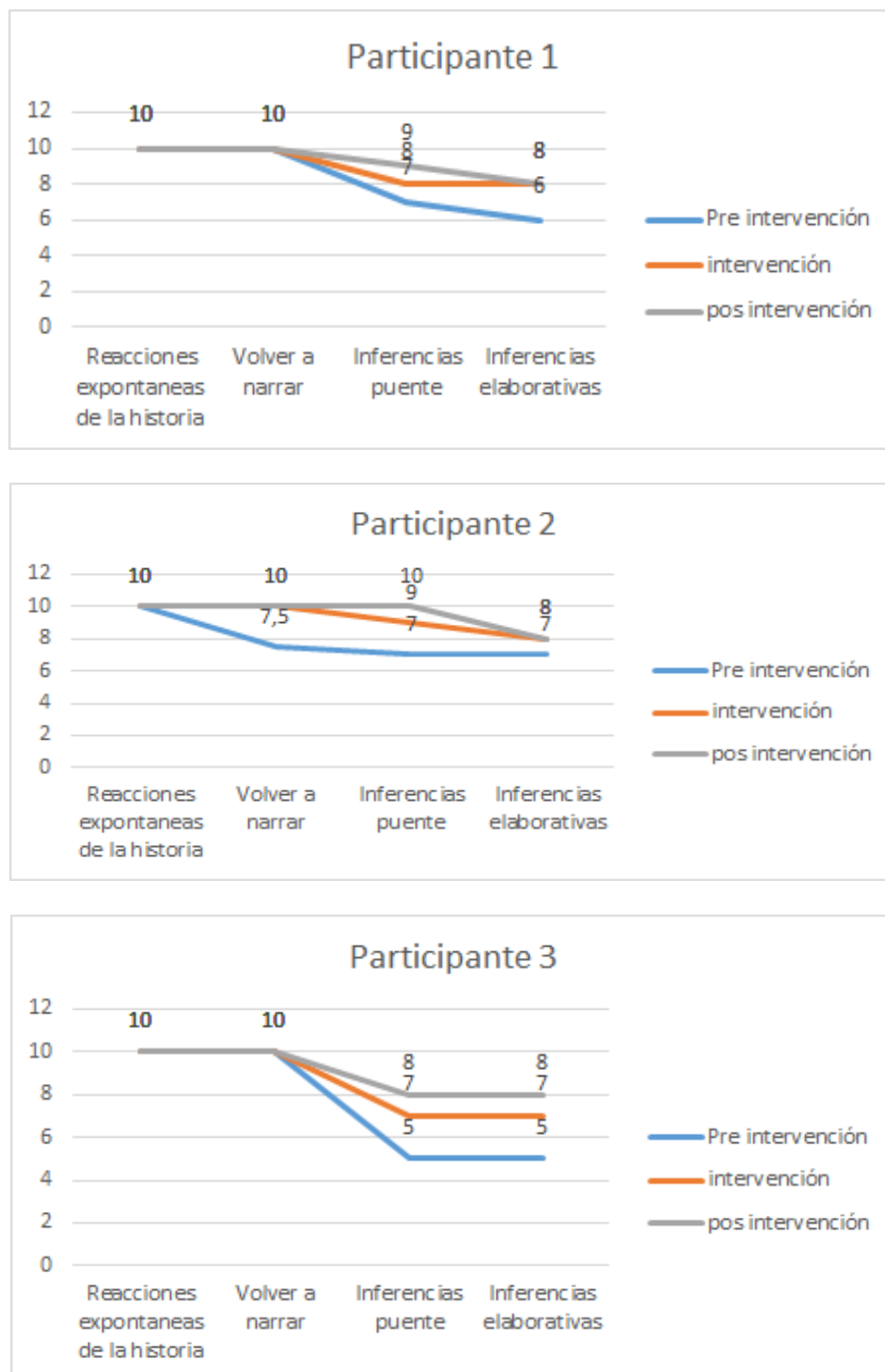
### **Desempeño en la tarea de comprensión narrativa**

Para comparar el desempeño de los niños en las tres partes de la prueba de comprensión narrativa, se procedió a estandarizar los puntajes individuales a cada sección de la prueba, en una escala de 0 a 10, donde a mayor puntaje, mejor desempeño del niño en esa sección de la prueba. Recuérdese que estas secciones son: (a) Reacciones espontáneas a la historia para evaluar la motivación del niño frente a la narración.; (b) Recuento de la narración para evaluar qué aspectos de la estructura de superficie y texto base de la narración evoca el niño. Esta sección incluye la evaluación de partes explícitas del cuento como el escenario, los personajes del cuento, el inicio, nudo y desenlace; y (c) 10 preguntas inferenciales, cinco evaluando las inferencias puente y las otras cinco, las inferencias elaborativas.

La figura 1 ofrece el promedio de los desempeños de los participantes en cada uno de los tres momentos de evaluación.

**Figura 1**

*Puntaje de cada participante en los tres apartados de la tarea de comprensión narrativa, por momento de evaluación*



Como se presenta en la figura 1, los tres niños demuestran un interés por escuchar la narración y conocer su desenlace, al alcanzar la máxima puntuación. Su motivación se mantiene en los tres momentos de evaluación, lo que se refleja en las verbalizaciones que hacen acerca de la historia. En cuanto a la capacidad para dar cuenta de la estructura de superficie y texto base de la narración, se encontró que los tres niños identifican los personajes, el escenario, el inicio, nudo y desenlace del cuento, y ofrecen conexiones que enlazan los eventos y elementos relevantes de la historia. De allí, que los tres niños lograran puntuaciones entre 7.5 y 10 en volver a narrar la historia. Los participantes 1 y 3 alcanzaron la máxima puntuación en esta sección de la prueba, en los tres momentos de evaluación, entre tanto, el participante 2, alcanzó este máximo nivel en la evaluación durante y pos-intervención, mostrando un aumento en su desempeño con respecto a la pre-intervención.

Con respecto a la tercera sección de la prueba que evaluaba con 10 preguntas las inferencias puente y elaborativas, se encontró que los tres niños mejoraron su desempeño inferencial en los dos últimos momentos de evaluación en relación con la pre-intervención. Este aumento es mayor para las inferencias puente que para las elaborativas. También es interesante observar que solo el participante 2 alcanzó la máxima puntuación en la pos-intervención en las inferencias puente. Comparando los puntajes alcanzados en los momentos durante y pos-intervención, se observa que los participantes 1 y 2 mantienen su desempeño de inferencias elaborativas, entre tanto, el participante 3 aumenta su desempeño en cada momento de evaluación. Los tres mejoran su desempeño en inferencias puente, en cada momento de evaluación. Este anterior aspecto nos da cuenta de que el proceso de aprendizaje no es un proceso lineal, sino que por el contrario es un proceso flexible, en el que cada niño aprende y consolida a su propio ritmo.

En este sentido, el acompañamiento del profesor o el padre de familia es fundamental, pues permite ofrecerle al niño ayudas, recursos que potencian el aprendizaje particular de cada niño.

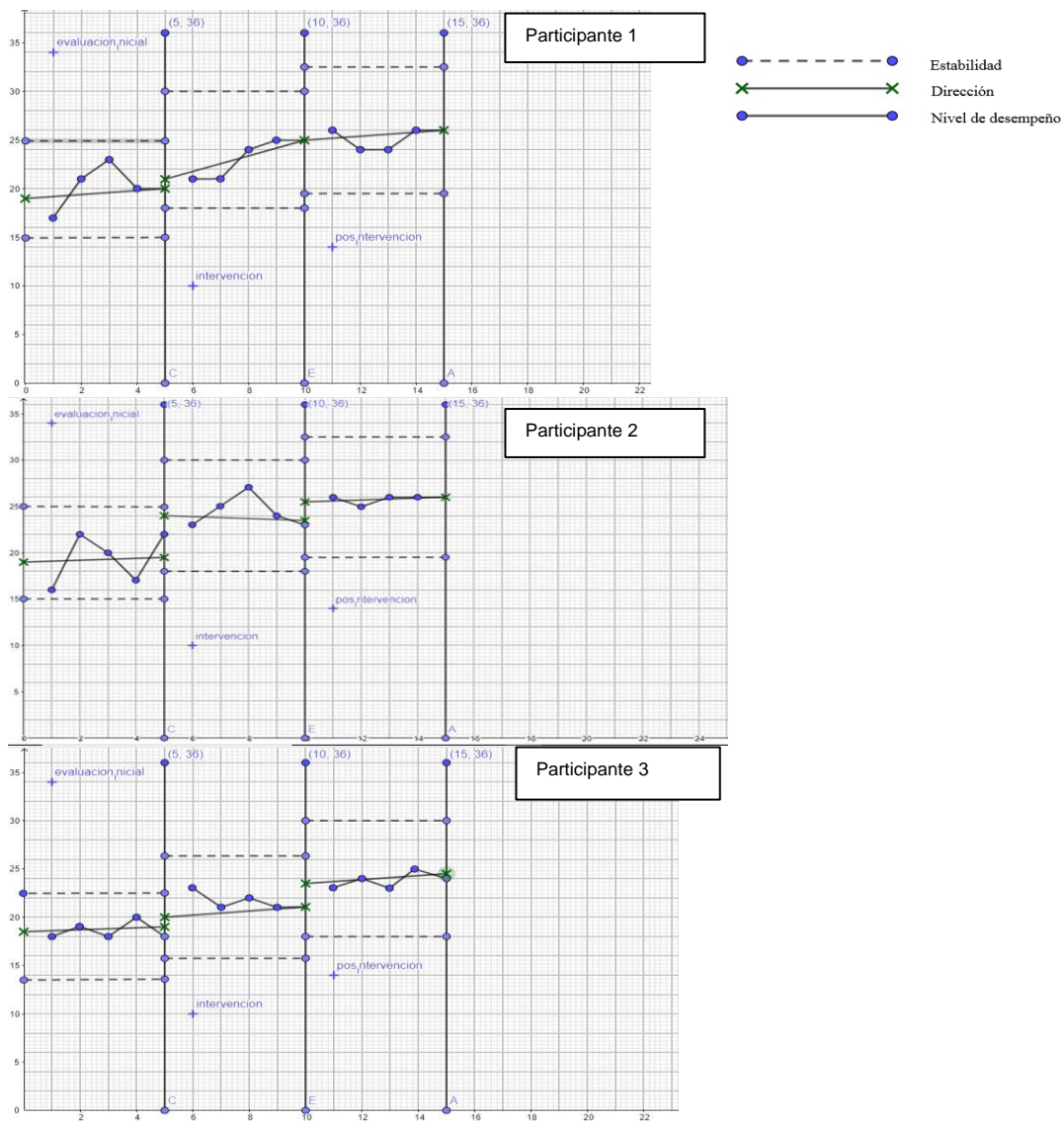
De acuerdo con los datos de los tres participantes en cada una de las secciones de la tarea de comprensión, y considerando los tres momentos de evaluación, se puede decir que los niños mejoraron su comprensión narrativa, especialmente, para responder preguntas sobre inferencias puente y elaborativas, siendo ambas importantes para comprender mejor la estructura de la narración.

### **Análisis visuales**

Los análisis visuales resultantes se ofrecen en la figura 2. En esta se detalla en el eje X la puntuación de los tres participantes en los 15 cuentos empleados en la evaluación (cinco del momento de pre-intervención, cinco durante la intervención y cinco de la pos-intervención), y en el eje Y se ofrece la puntuación que obtuvo cada participante en la tarea de comprensión narrativa, cuyos puntajes van de cero a 36.

Figura 2

## Análisis visuales de la medida objetivo



Como se puede observar, la línea negra con puntos morados muestra la puntuación que obtuvo cada niño en cada uno de los 15 cuentos utilizados para evaluar la comprensión narrativa y permite definir la magnitud de su desempeño. Así, la mediana de los tres participantes en la pre-intervención alcanzó puntajes entre 18 y 20 puntos de un máximo de 36. Durante la intervención la mediana de los tres participantes estuvo entre 21 y 24 puntos y en la post-intervención entre 24 y

26 puntos. La mediana de cada uno de los tres momentos de evaluación, para los tres participantes, aumentó en el tiempo. Es decir, los tres participantes aumentaron su nivel de comprensión narrativa, en cada momento de evaluación.

Una revisión detallada del desempeño de los niños en la tarea de comprensión narrativa permitió observar que las reacciones espontáneas a la historia cambiaron durante y en la pos-intervención, en relación con la evaluación pre-intervención, al encontrar una mayor presencia de gestos y comentarios espontáneos sobre la historia, a pesar de que en los tres momentos de evaluación, los tres participantes mostraron un alto nivel de motivación por involucrarse en la actividad de escuchar y ver la narración que les compartían sus padres.

En cuanto a la segunda parte de la tarea, en la que se pedía a los niños que re-narraran la historia sin tener acceso al video, inicialmente su producción oral ofreció elementos explícitos de la secuencia y contenido de la historia, a excepción del participante dos quien, en las evaluaciones de la pre-intervención, solía omitir algunos detalles centrales del relato.

En cuanto a la parte 3 de la prueba, en la que se hacían preguntas para identificar el tipo de inferencias que lograban los niños, se encontró que ellos lograron un desempeño levemente mayor para las preguntas que indagaban inferencias puente, probablemente debido a que son preguntas que podrían responderse con información literal del cuento. No obstante, las preguntas que exploraban inferencias elaborativas fueron parcialmente respondidas por los niños en el momento de la pre-intervención, al omitir algunos elementos del cuento como, por ejemplo, personajes o lugares. Adicionalmente, tendían a confundir la estructura del cuento. Luego de algunas sesiones del programa y en la pos-intervención, las respuestas de los niños comenzaron a ofrecer mayores detalles sobre el inicio, el nudo y el desenlace de las narraciones que se les presentaban.

El mejor desempeño de los niños en la tarea de comprensión narrativa se puede observar en la figura 2, siguiendo la dirección de los datos graficada con la línea negra con asteriscos verdes, para detallar el trayecto en el tiempo de la variable de interés. La dirección es una característica esencial de los análisis visuales, porque ayuda a definir si los datos muestran una tendencia ascendente, descendente o uniforme. Si se observa detenidamente la figura 2, en la pre y pos-intervención, la dirección aumenta en los tres participantes, lo que indica que el desempeño de los niños en la tarea de comprensión narrativa mejora. Sin embargo, durante la intervención, la dirección no es tan clara como en los otros dos momentos, ya que en los participantes 2 y 3 se observa un descenso, entre 1 y 0.5 puntos, mientras que en el participante 1 la dirección durante la intervención aumentó en 4 puntos. En su conjunto estos datos sugieren que la dirección de los datos en el participante 1 siempre van en aumento, por lo que el nivel de la comprensión narrativa del niño mejora en cada momento de evaluación. Entre tanto, en los participantes 2 y 3 la dirección en el momento de la intervención es mínimamente de descenso, cuando se esperaría que fuera el momento donde la dirección estuviera alineada con la intervención, para gradualmente aumentar el nivel de comprensión narrativa de los niños. Ahora bien, el descenso es mínimo al tratarse solo de un punto de diferencia, por lo que, al analizar esta característica de dirección, junto con la de magnitud, se considera que el programa mejora el nivel de comprensión narrativa de los tres participantes.

Por su parte, en la figura 2 se pueden observar dos líneas punteadas arriba y abajo de los puntajes que alcanzó cada participante. Estas líneas punteadas corresponden a la estabilidad de los desempeños de los niños. Como se evidencia en la figura de los análisis visuales, los desempeños de los tres niños se encuentran 100% dentro del rango de estabilidad, en los tres momentos de evaluación. Esta característica, en el momento de pre-intervención es importante, pues asegura que

el nivel de la comprensión narrativa de los niños es estable y cualquier cambio con la intervención se puede atribuir a la introducción del programa para la promoción de la comprensión narrativa. Entre tanto, la estabilidad en los momentos durante y de pos-intervención significa que los cambios se mantienen en el tiempo.

Por otro lado, la tabla 1 también reporta el porcentaje de datos no trasladados que hace referencia a una medida para evaluar el efecto de una intervención, al identificar el porcentaje de datos del momento durante y de pos-intervención que superaron el máximo valor obtenido en el momento de pre-intervención. Como se puede ver en la tabla 1, en el momento durante la intervención el porcentaje de datos no trasladados estuvo entre 60% y 100%, mientras que en la pos-intervención el porcentaje de datos no trasladados fue del 100%. Este estadístico lo que indica es que en los participantes 1 y 3, la introducción del programa para la promoción de la comprensión narrativa mejoró el desempeño de los niños (al comparar la pre-intervención con el momento durante) y este cambio siguió mejorando con el tiempo (cuando se compara la pre-intervención con la pos-intervención). En el caso del participante 2, el programa mejoró el desempeño del niño durante la intervención, aunque con un efecto menor al observado en los otros dos niños, no obstante, mostrando que el aprendizaje realizado con el programa para la promoción de la comprensión narrativa siguió consolidando esta habilidad en el niño, después de completar el programa.

**Tabla 1.***Características del análisis visual*

Participantes	Momento evaluación	Rango	<i>Mdn</i>	Rango de estabilidad	Cambio relativo	% datos no traslapados
Participante 1	Inicial	17-23	20	15-25	1	
	Durante	21-25	24	18-30	4	100%
	Pos-intervención	24-26	26	19.5-32.5	1	100%
Participante 2	Inicial	16-22	20	15-25	0.5	
	Durante	23-27	24	18-30	0.5	60%
	Pos- intervención	25-26	26	19.5-32.5	0.5	100%
Participante 3	Inicial	18-20	18	13.5-22.5	0.5	
	Durante	21-23	21	15.7-26.3	1	100%
	Pos-intervención	23-25	24	18-30	1	100%

*Fuente: elaboración propia*

En su conjunto, la magnitud, dirección, estabilidad de los datos, y porcentaje de datos no traslapados evidenciaron que el programa tuvo el efecto esperado sobre la variable dependiente: la comprensión narrativa. Lo anterior se sustenta teniendo en cuenta que durante los tres momentos de evaluación el desempeño de los niños en la tarea de comprensión narrativa fue estable en el tiempo y aumentó su magnitud, durante la intervención y en la pos-intervención, por encima del valor máximo alcanzado en la pre-intervención.

## Discusión

Teniendo en cuenta la revisión de literatura, son pocos los estudios que evalúan el efecto de programas para la promoción de la comprensión narrativa en niños menores de 5 años de edad, y aún más escasos aquellos que evalúan este tipo de programas realizados por padres de familia. De acuerdo con lo anterior, los resultados de los análisis visuales demostraron que el programa de intervención mejoró la comprensión narrativa de los tres participantes.

En los análisis visuales de los tres participantes, se evidenció una trayectoria ascendente en los tres momentos de evaluación. Cuando se contrasta esta trayectoria con los puntajes obtenidos durante la intervención y la pos-intervención, se observa que este aumento se encuentra en los desempeños de inferencias elaborativas; los participantes 1 y 2 mantienen en la pos-intervención el desempeño que alcanzaron durante la intervención. Por su parte, el participante 3 mostró un aumento continuo, alcanzando el nivel de desempeño de sus compañeros, en la fase de pos-intervención. Lo anterior es el reflejo de que los ritmos de aprendizaje de los niños son diferentes. También sugiere que el programa logró respetar estas diferencias y ofrecer las herramientas de apoyo oportunas para respetar estas diferencias y promover los procesos de comprensión narrativa de cada niño.

Seguramente, este efecto positivo en la comprensión narrativa de los niños se haya logrado, al haber considerado esta habilidad como un proceso cognitivo que puede desarrollarse, al consolidar y fortalecer los conocimientos previos de los niños, como de la capacidad para inferir información explícita del texto (Kendeou et al. 2005). Inicialmente el programa asegura que los niños conozcan la parte literal del cuento a través de preguntas; luego el nivel de exigencia aumenta utilizando los fotogramas y preguntas más profundas que ayudaron a los niños a inferir información adicional de la historia del cuento.

Otro aspecto que se considera contribuyó a que el programa mostrara el efecto esperado es que se capacitó a los padres en cómo acompañar y retroalimentar a sus hijos para promover en ellos la comprensión de las palabras que escuchan de una narración y a conceptualizar el inicio, nudo y desenlace de la historia, a partir de la información explícita que ofrece la narración, como de aquella implícita que ellos podrían considerar, a partir de sus propios conocimientos. Para asegurar que los padres de familia estimularan la comprensión narrativa de sus hijos, se utilizaron guías, unas de implementación y otras de evaluación. En ambas había preguntas para que los niños dieran cuenta del sentido literal de la historia y luego emplearan esta representación mental para complementar con el uso de conocimientos previos, trabajando así la comprensión inferencial de la historia del cuento. Además, de manera intencional, las guías incluyeron fotogramas de los cuentos para evidenciar los elementos de la historia que ofrecían información para construir las inferencias puente y sobre las cuales soportarse para formular las inferencias elaborativas en los niños.

La razón de haber presentado las narraciones en video fue porque McNamara (2007) afirma que no importa la presentación de los cuentos infantiles, cualquier formato puede ser empleado para promover su comprensión narrativa. En este estudio, se emplearon narraciones en video con audio para que fueran interesantes para los niños y se pudiera asegurar que las historias no estuvieran sujetas a diferentes interpretaciones por parte de los padres, sino que contaran con los cinco elementos propuestos por Clinton et al. (2020) y LLuch (2003): situación inicial, inicio de conflicto, conflicto, resolución del conflicto y situación final, para que realmente la narración tuviera las condiciones para que los niños estimularan sus habilidades lingüísticas y de pensamiento relacionadas con la comprensión narrativa. Además, la colección de cuentos de Chigiüiro del autor colombiano Ivar Da Coll (1987), que se encuentran publicados en la plataforma del Ministerio de Cultura de Colombia denominada Maguaré presentan situaciones cotidianas para

el contexto colombiano y sus personajes están relacionados con sucesos de entornos familiares a los niños. Por ello, el programa para la promoción de la comprensión narrativa parte de los conocimientos previos de los niños a través de los cuentos de Chigüiro.

El programa para la promoción de la comprensión narrativa tuvo en cuenta la estructura de la narración en tres niveles: la estructura de superficie, la base del texto y el modelo de situación (Clinton et al., 2020), al momento de formular las preguntas para evaluar la capacidad inferencial de los niños, con la tarea propuesta por Paris y Paris (2003). Estos tres niveles se trabajaron tanto en la implementación como en la evaluación a través de las tres partes que conforman la tarea de comprensión narrativa. De acuerdo con lo anterior, y en función de los resultados del estudio, podría sugerirse que la estructura de superficie y el texto base son elementos que los niños utilizaron para construir las inferencias puente, entre tanto, el modelo de situación es necesario para que los niños pudieran construir inferencias elaborativas. En ambos casos, los resultados mostraron que los niños aumentaron su desempeño progresivamente y que este desempeño mejoró en cada momento de evaluación. Al igual que los hallazgos de Paris y Paris (2003), se evidenció que los niños mostraron un mejor desempeño para responder las preguntas explícitas que las implícitas, por ello los puntajes de las inferencias puente son más altos que los de las inferencias elaborativas.

Lo anterior indica que trabajar la estructura de la narración es importante para que los niños comprendan cómo la propia historia que escuchan le ofrece elementos inferenciales importantes para el desarrollo de habilidades sintácticas del lenguaje, y de razonamiento verbal que soportan la comprensión del lenguaje, tanto a nivel oral como escrito (Clinton et al., 2020).

Para desarrollar el estudio en las condiciones mencionadas anteriormente, se capacitó a los padres en cómo acompañar y retroalimentar a sus hijos para promover en ellos la comprensión de

la narración, por medio de la exploración de conocimientos previos de los niños, la consideración de los elementos centrales del nudo de una narración y la importancia de enlazar eventos para comprender el desenlace de la historia. Para asegurar que los padres de familia estimularan la comprensión narrativa de sus hijos, se utilizaron guías de implementación para cada uno de los 10 cuentos empleados en el programa de promoción de la comprensión narrativa. Estas guías incluían fotogramas que los padres utilizaron como herramientas visuales para que los padres exploraran los conocimientos previos de los niños sobre la narración, indagaran sobre los posibles personajes, el lugar y trama del que trataba la historia; adicionalmente, los padres hacían preguntas para dirigir a los niños a precisar el inicio, el problema y el desenlace de los cuentos. Además, los niños mediante su narración detallaron los eventos que desencadenaron el final de la historia. Por otra parte, para construir las inferencias puente sobre las cuales soportarse para facilitar las inferencias elaborativas en los niños, el programa para la promoción de la comprensión narrativa parte de los conocimientos previos de los niños a través de los cuentos de Chigüiro que describen contextos cotidianos para niños colombianos, lo cual permitió a los niños comprender mejor las historias de los cuentos y rastrear aquellos elementos no explícitos de la historia para construir las inferencias elaborativas.

Quizá una de las razones por las cuales la parte de reacciones espontáneas a la historia, de la prueba de comprensión narrativa, alcanzó las puntuaciones máximas; es el contexto familiar ofrecido por los lugares y personajes de los cuentos, que son interesantes y motivaron a los niños a interesarse por las narraciones.

Por supuesto, el haber asegurado que las narraciones contaran con una estructura canónica, estuvieran relacionados con el contexto familiar de los niños y estuvieran acompañados por la narración de la investigadora fueron aspectos centrales del trabajo de una educadora, que se

consideran necesarios para asegurar que programas dirigidos a ser trabajados por padres de familia, realmente logren el impacto esperado en el aprendizaje de sus hijos, como aquí se pudo demostrar.

En su conjunto, la sistematización del programa para la promoción de la comprensión narrativa de niños de 4 años que se diseñó para este trabajo es lo que se considera que ayudó a los niños a entender la estructura de los cuentos presentados. Lo anterior se pudo evidenciar en el aumento en la magnitud de la comprensión narrativa de los niños durante y en la pos-intervención y que se precisa en el aumento en las respuestas de los niños a la parte de la prueba de Paris y Paris (2003) que evalúa la comprensión del modelo de situación de la narración, a partir de las inferencias puente y elaborativas. Seguramente, la organización de la guía de implementación en la que, por medio de preguntas los padres ayudaban a los niños a identificar sus conocimientos previos, las posibilidades que ofrecía el nudo de la historia para crear posibles desenlaces y precisar los eventos que explicaban el desenlace final de la historia, fueron un elemento crucial para el efecto del programa en la comprensión narrativa de los participantes. Esta sugerencia es compartida por autores como Duque-Aristizábal y Vera Márquez (2010), González García (2007), Guevara y Rugerio (2017), Kendeou et al. (2005), Lynch et al. (2008), Manrique (2012), Silva et al. (2014) y Strasser et al. (2010).

Si bien los tres niveles que conforman la estructura de una narración (estructura de superficie, texto base y modelo de situación) se aseguraron de que estuvieran presentes en las narraciones empleadas en el programa como en las evaluaciones de la comprensión narrativa de los niños, de acuerdo a las sugerencias de Clinton et al. (2020), parece que solo se estimuló el nivel más complejo de las narraciones. Esto podría estar relacionado con el nivel de elaboración de las narraciones seleccionadas, lo que podría evaluarse a futuro.

En cuanto a la prueba empleada en este trabajo para evaluar la comprensión narrativa, es importante mencionar que su división en tres partes permitió precisar exactamente qué de la comprensión narrativa mejoró en los niños con el programa diseñado para este fin. De interés, los niños mejoraron sus inferencias puente y elaborativas, importantes para comprender el texto base y el modelo de situación de una narración, respectivamente. El programa de promoción de la comprensión narrativa no mejoró el interés de los niños por compartir con sus padres un espacio para escuchar y ver una narración, ellos ya se encontraban motivados por esta actividad. Tampoco mejoró sus habilidades para dar cuenta de la estructura de superficie de las narraciones. Esto último, podría significar que el vocabulario empleado en la narración de los videos y las imágenes de estas historias estaban ajustadas al nivel de conocimiento de los niños, por tanto, ellos pudieron re-narrar las historias para dar cuenta de los personajes, lugar donde ocurre la historia, así como incluir información del inicio, nudo y desenlace del cuento.

La tarea de Paris y París (2003) permitió contar con una medida cuantitativa sobre la comprensión narrativa de los niños, para facilitar las comparaciones de los desempeños intra e intersujeto. Otra fortaleza de este instrumento es que demostró ser útil para evaluar la comprensión narrativa de niños de cuatro años de edad. Ahora bien, la prueba de Paris y París (2003) solo considera las respuestas de los niños y no considera la estructura del cuento, para estudiar la relación entre la estructura de la narración y la comprensión narrativa del niño sobre esa narración, lo que podría ser un aspecto que contribuya a comprender mejor como promover la comprensión narrativa de los niños, con formatos diferentes de cuento, como sugiere Strasser et al. (2010).

En estos momentos en los que debido a la pandemia por COVID-19, la educación ha tenido que adaptarse a nuevas condiciones para garantizar procesos de enseñanza- aprendizaje en casa y donde se debe de trabajar de la mano de los padres de familia, sobre todo cuando hablamos de la

educación preescolar, se debe considerar este tipo de programas que ayuden a que los docentes acompañen a los padres de familia mediante capacitaciones y el diseño de guías para asegurar que los procesos de enseñanza-aprendizaje se den de la manera en que los docentes los han planeado y que los resultados sean los esperados.

Despertar el interés de los niños hacia las historias de cuentos infantiles, que ayudan a mejorar su comprensión narrativa y la socialización en familia son considerados de vital importancia para el desarrollo cognitivo y académico de niños en edad preescolar. Por ello, se considera importante seguir investigando acerca del desempeño de la comprensión narrativa con niños menores de 4 años de edad en el entorno familiar. Además, sería beneficioso seguir aplicando programas de intervención que ayuden a evidenciar cómo se puede promover la comprensión narrativa desde la educación preescolar y cómo involucrar a las familias en estas prácticas educativas. De igual forma, sería oportuno replicar el programa de promoción de la comprensión narrativa que se diseñó para este trabajo, con docentes y padres de familia de niños en edad preescolar, de manera presencial y virtual, para evaluar si el efecto del programa es generalizable a otros docentes, otros niños y a otros contextos.

En estos futuros estudios sería importante considerar algunas limitaciones del presente trabajo como la dificultad en el acceso a recursos tecnológicos e internet por parte de los padres de familia por su nivel socioeconómico, lo que podría favorecer que se pueda acceder a muestras más amplias.

## Referencias

- Aristizábal, C. P. D., y Parra, A. O. (2011). La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 5(2), 57-67.
- Bourg, T., Bauer, P. y van den Broek, P. (1997). Construyendo puentes: el desarrollo de la comprensión y representación de eventos. En P. Broekvan den, P. Bauer y T. Bourg (Eds.), *Lapsos de desarrollo en la comprensión de eventos* (págs. 385–407). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., y Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: a systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing*, 33, 2223–2248.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2>
- Chaves, L. G., y Romero, R. F. (2013). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. *Panorama*, 5(9), 103-125.
- Duque-Aristizábal, C. P., y Vera-Márquez, Á. V. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 21-35.
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
- González García, J. (2007). Debates en el aula preescolar a partir de cuentos: Estudio comparado en España y México. *Perfiles educativos*, 29(118), 54-78.

- Guevara, Y., y Rugerio, J. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante Lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 729-749.
- Kasza, K. (1991). *El día de campo de don Chanchó*. Editorial Norma. Bogotá
- Kendeou, P., Lynch, J. S., van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., y Kremer, K. E. (2005). Developing Successful Readers: Building Early Comprehension Skills through Television Viewing and Listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91–98. Recuperado de: <https://bdbib.javerianacali.edu.co:2421/10.1007/s10643-005-0030-6>
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature reviews neuroscience*, 5(11), 831-843.
- Lane, J.D. y Gast, D.L. (2014). Visual analysis in single case experimental design studies: Brief review and guidelines. *Neuropsychological Rehabilitation*, 24 (3–4), 445–463. doi:10.1080/09602011.2013.815636.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 72-93.
- Lynch, J., van den Broek, P., Kremer, K., Kendeou, P., White, M., y Lorch, E. (2008). The Development of Narrative Comprehension and Its Relation to Other Early Reading Skills. *Reading Psychology*, 29(4), 327–365. Recuperado de <https://bdbib.javerianacali.edu.co:2421/10.1080/02702710802165416>
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. España Recuperado de: <https://journals.copmadrid.org/psed/art/806beafe154032a5b818e97b4420ad98>

- Manolov, R. y Moeyaert, M. (2017). How Can Single-Case Data Be Analyzed? Software Resources, Tutorial, and Reflections on Analysis. *Behavior Modification*, 41(2), 179–228. doi: 10.1177/0145445516664307.
- Manrique, M. S. (2012). Reconstrucción grupal de cuentos: una instancia para la producción de narrativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 248-271. doi.org/10.1590/S0100-15742012000100014
- Marmolejo-Ramos, F., y Heredia, A. T. J. (2006). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de edad preescolar. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*, 8(2), 93-138.
- Márquez, G. G., y Jiménez, B. V. (1996). *Por un país al alcance de los niños*. Villegas Editores. Bogotá
- Mazzanti Di Ruggiero, M. Á. (2011). Declaración de Helsinki, principios y valores bioéticos en juego en la investigación médica con seres humanos. *Revista Colombiana de Bioética*, 6(1), 125-144. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1892/189219032009>
- McNamara, D. S. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Psychology Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La literatura en la educación inicial* (Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento No. 23) Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N23-literatura-educacion-inicial.pdf>

- Orozco, B. C. (Ed.). (2003). *El niño: científico, lector y escritor, matemático*. Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura, Universidad del Valle. Cali
- Paris, A. H., y Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.
- Prado, A. L. R., y Mieles-Barrera, M. D. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. *Itinerario Educativo*, 29(66), 205-224.
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018: Perspectivas e interpretaciones (Publicaciones de la OCDE) <https://eric.ed.gov/?id=ED601150>
- Silva, L. S. L., Aristizabal, C. P. D., Deluque, G. L. C., y Parra, A. O. (2014). Comprensión y producción textual narrativa en preescolares. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 39-58.
- Strasser, K., Larraín, A., López de Lériida, S., y Lissi, M. R. (2010). La comprensión narrativa en edad preescolar: Un instrumento para su medición. *Psykhé*, 19(1), 75-87.
- Tate, R.L., Aird, V., y Taylor, C. (2013). Bringing Single-case Methodology into the Clinic to Enhance Evidence-based Practices. *Brain Impairment*, 13(3), 347–359. doi: 10.1017/BrImp.2012.32.
- Tate, R. L., Rosenkoetter, U., Wakim, D., Sigmundsdottir, L., Doubleday, J., Togher, L., ... & Perdices, M. (2015). *The Risk of Bias in N-of-1 Trials (RoBiNT) Scale: An expanded manual for the critical appraisal of single-case reports*. PsycBITE Group.
- Tate, R. L., Perdices, M., Rosenkoetter, U., McDonald, S., Togher, L., Shadish, W., ... Vohra, S. (2016). The Single-Case Reporting Guideline In BEhavioural Interventions (SCRIBE) 2016: Explanation and elaboration. *Archives of Scientific Psychology*, 4(1), 10-31. doi: org/10.1037/arc0000027.

Vargas, A., y Villamil, W. (2007). Diferencias en el rendimiento lector entre dos grupos de niños de transición debidas a una intervención promotora del alfabetismo emergente en el aula. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 65-76.

## Anexo 1. Tarea Paris y Paris (2003) de comprensión narrativa y su sistema de calificación

Las tareas que se detallan fueron tomadas de la propuesta de Paris y Paris (2003) y ajustadas para ser empleadas con los cuentos narrados en video que se utilizaron en este trabajo.

### Parte 1. Reacciones espontáneas a la historia

Instrucción. Vamos a revisar este video juntos, y mientras lo vemos, quiero que me digas lo que sea que estés pensando sobre las imágenes o la historia.

ELEMENTOS DE PASEO DE IMAGEN	DESCRIPCIÓN DE LA PUNTUACIÓN	PUNTAJE
	Muestra el comportamiento fuera de la tarea o comentarios negativos.	0
1. Compromiso: Comportamiento y participación emocional durante la visualización del video, a juzgar por atención, interés en la historia, afecto y esfuerzo.	Muestra silenciosa, comportamiento sostenido.	1
	Muestra varios ejemplos de atención, afecto, interés o esfuerzo (es decir, comentarios espontáneos).	2
2. Comentarios de imagen: Discretos comentarios sobre una imagen, que pueden incluir descripciones de objetos, personajes, emociones, acciones y opiniones y carácter vocalizaciones.	No hace comentarios de imagen	0
	Hace 1 comentario de imagen o verbalización.	1

	Hace 2 o más comentarios sobre imágenes específicas	2
<hr/>		
3. Comentarios de narración: Hace comentarios que atraviesa varias imágenes, y que demuestran un entendimiento de la historia coherente, incluyendo narración, diálogo, usando los elementos del video como onomatopeyas, sonidos de ambientación, etc.	No cuenta comentarios sobre las historias	0
	Proporciona elementos de narración, pero no consecuentemente.	1
	A través de la narración o diálogo, conecta eventos históricos y presenta un trama coherente.	2
<hr/>		
4. Estrategias de comprensión: Muestra vocalizaciones o comportamientos que muestran intentos de comprensión, como autocorrije, se devuelve o adelanta el video, pregunta para entender, hace predicciones sobre la historia.	No demuestra estrategias de comprensión	0
	Muestra una instancia de estrategias de comprensión	1
	Demuestra estrategias de comprensión al menos dos o más veces	2
<hr/>		

## **Parte 2. Volver a narrar la historia**

Instrucciones. Al finalizar el video se le pide al niño que narre la historia presentada en el video.

Criterios de calificación:

1 Escenario o lugar donde ocurre la historia

2 Personajes

3 Objetivos de los personajes

4 Evento inicial

5 Problema

6 Solución y final

Se da un punto por cada uno de los elementos anteriormente mencionados en la historia. Los puntajes varían de 0-6 puntos donde cero es el puntaje menor y 6 es el puntaje mayor.

## **Parte 3. Comprensión**

Instrucciones. Se le realizan las siguientes preguntas explícitas al niño, sin acceso al video:

1. ¿Quiénes son los personajes de esta historia? (Reemplazar palabras: personas, animales)
2. ¿Dónde ocurre esta historia? (reemplazo palabras: escenarios, tener lugar)
3. [Evento inicial]: Cuéntame qué sucede en este punto de la historia. ¿Por qué es esta una parte importante de la historia?
4. [Problema]: Si le estuvieras contando a alguien esta historia ¿Qué le dirías que está pasando ahora? ¿Por qué pasó esto?
5. [Solución o desenlace]: ¿Qué sucedió aquí? ¿Por qué sucedió esto?

Para evaluar la comprensión inferencial, se realizarán las siguientes preguntas implícitas:

1. [Sentimientos]: Dime qué está sintiendo este personaje y ¿por qué crees que se está sintiendo así?

2. [Interferencia casual]: ¿Por qué Chigüiro colocó la piedra encima de la caja de madera?
3. [Diálogo]: ¿Tú qué crees que estaría diciendo la gente aquí?, ¿Por qué estarían diciendo eso?
4. [ Predicción] Esta es la última imagen de la historia. ¿Qué piensas que pasa a continuación?, ¿Por qué piensas eso?
5. [Tema]: Al pensar en todo lo que aprendiste después de ver esta historia, si fueras amigo de Chigüiro, ¿qué le dirías para ayudarlo a que a él no le pase lo mismo que le pasó en esta historia? ¿Por qué le dices eso? (palabras de reemplazo: consejo, advertencia).

### **Sistema de calificación de comprensión narrativa**

#### **Momento 1: Reacciones espontáneas a la historia.**

En este apartado se tiene en cuenta las reacciones con respecto al comportamiento que el niño tiene frente al video del cuento, Por ejemplo atención, interés, esfuerzo.

#### **Momento 2: Renarración de la historia.**

En este apartado se tiene en cuenta la re narración de la historia y se tienen en cuenta elementos explícitos del cuento como: personajes, lugar donde ocurre la historia, inicio, problema y desenlace del cuento entre otros.

#### **Sistema de calificación momento 1 y 2:**

<b>Elemento de evaluación</b>	<b>Descripción de la puntuación</b>	<b>Puntuación</b>
Compromiso: comportamiento y participación emocional durante la visualización del video, a juzgar por: atención, interés, afecto y esfuerzo.	Se muestra distraído durante la visualización del video del cuento.	0
	Se muestra silencioso, pero dirige su mirada al video.	1
	Muestra atención, afecto y/ o interés en el video.	2

Comentarios a las imágenes del video: Realiza comentarios sobre imágenes específicas del video en las que puede describir objetos, personajes, emociones y acciones y ofrecer vocalizaciones relacionadas con algunas imágenes del video.	No hace comentarios de las imágenes que muestra el video.	0
	Hace un comentario de una de las imágenes del video o hace alguna verbalización del video al respecto.	1
	Hace 2 o más comentarios o verbalizaciones sobre imágenes específicas del video	2
Comentarios de la narración: Hace comentarios de varias imágenes que permiten dar cuenta de una historia coherente. Estos comentarios pueden incluir narraciones o diálogos.	No cuenta la historia o una parte de la secuencia de la historia.	0
	Ofrece elementos de la narración, pero estos no son consistentes entre sí.	1
	Narra la historia en la que se detallan diálogos o eventos para dar cuenta de una trama coherente.	2
Estrategias de comprensión: Hace preguntas para entender o hace predicciones sobre la historia.	No demuestra estrategias de comprensión	0
	Demuestra una estrategia de comprensión	1
	Demuestra dos o más estrategias de comprensión.	2

### Momento 3. Comprensión asistida.

En este apartado se realizan 5 preguntas para desarrollar inferencias puente o basadas en el texto y se tiene en cuenta que las respuestas del niño den cuenta de una parte explícita del cuento.

¿Quiénes son los personajes de esta historia? Recuerda grabar la respuesta del niño(a).

1. ¿Dónde ocurre esta historia?
2. Para la siguiente pregunta, muéstrale al niño(a) la siguiente imagen y dile: Cuéntame qué sucede en este punto de la historia. ¿Por qué es esta una parte importante de la historia? Recuerda que debes grabar en video las respuestas del niño.



4. Para esta pregunta muéstrale a tu hijo(a) la imagen 4 Si le estuvieras contando a alguien esta historia ¿Qué le dirías que está pasando ahora? ¿Por qué pasó esto?

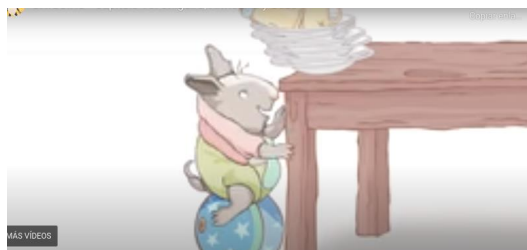


Imagen 4.

5. Para esta pregunta muéstrale a tu hijo(a) la imagen 5 ¿Qué sucedió aquí? ¿Por qué sucede esto?



Imagen 5.

**A partir de esta pregunta inician las preguntas implícitas del cuento que buscan el desarrollo de inferencias elaborativas.**

Se tiene en cuenta que las respuestas del niño requieren de la evocación de contenidos implícitos en el cuento. Es decir, que el niño pueda dar respuestas de aquello que infiere teniendo en cuenta

la comprensión de la información explícita que ofrece el cuento y aquello que él/ella complementa utilizando sus conocimientos previos.

6. Para esta pregunta muéstrale a tu hijo(a) la imagen 6 ¿Cómo crees que se siente el personaje de esta historia en esta imagen? ¿Por qué crees eso?

Imagen 6.



7. ¿Por qué crees que Armadilla le entregó el juguete de dinosaurio a bebé?

Imagen 7.



8. Para esta pregunta muéstrale a tu hijo(a) la imagen 8. ¿Qué crees que estarían diciendo los personajes aquí?, ¿Por qué estarían diciendo eso?



Imagen 8.

9. Para esta pregunta muéstrale a tu hijo(a) la imagen 9. Esta es la última imagen de la historia. ¿Qué piensas que pasa a continuación?, ¿Por qué piensas eso?



Imagen 9.

10. Al pensar en todo lo que aprendiste después de ver esta historia, si fueras amigo de Chigüiro, ¿qué le dirías para ayudarlo a que a él no le pase lo mismo que le pasó en esta historia? ¿Por qué le dices eso? (palabras de reemplazo: consejo, advertencia).

### Sistema de calificación momento 3:

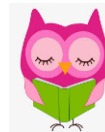
Elemento de evaluación	Descripción de la puntuación	Puntuación
Pregunta 1 (Explícita)	Ofrece información de un personaje o su respuesta es inapropiada	0
	Reporta por lo menos dos personajes	1
	Su respuesta ofrece todos los personajes de la historia	2
Pregunta 2 (Explícita)	Su respuesta es inapropiada	0
	Ofrece información correcta de un escenario de la historia.	1
	Su respuesta muestra una comprensión de los múltiples escenarios donde se desarrolla la historia.	2
Pregunta 3 (Explícita)	La respuesta no identifica el evento inicial de la narración	0
	La respuesta identifica algún elemento del inicio del cuento	1

	La respuesta identifica el evento inicial del cuento y lo relaciona con otra información relevante del cuento (Por ejemplo, el nudo)	2
Pregunta 4 (Explícita)	La respuesta no identifica el nudo de la narración	0
	La respuesta identifica algún elemento del nudo del cuento	1
	La respuesta identifica el nudo del cuento y lo relaciona con otra información relevante del cuento (Por ejemplo, el inicio de la historia)	2
Pregunta 5 (Explícita)	La respuesta no identifica el desenlace de la narración	0
	La respuesta identifica algún elemento del desenlace del cuento	1
	La respuesta identifica el desenlace del cuento y lo relaciona con otra información relevante del cuento (Por ejemplo, el inicio o el nudo de la historia)	2
Pregunta 6 (Implícita)	No ofrece una inferencia apropiada de los sentimientos de los personajes	0
	Realiza una inferencia apropiada de los sentimientos alguno o varios personajes de la historia	1
	Plantea inferencias apropiadas de los sentimientos de uno o varios personajes y conecta estos sentimientos con otros eventos del cuento	2
Pregunta 7 (Implícita)	No realiza inferencias causales correctas	0
	Realiza una inferencia causal apropiadamente a partir de un único momento del cuento	1
	Realiza una inferencia causal apropiadamente y la explica enlazando varios eventos del cuento	2
Pregunta 8 (Implícita)	No reporta el diálogo de un personaje o el diálogo que reporta es incorrecto	0

	Realiza una inferencia apropiada en función del diálogo de uno de los personajes	1
	Plantea inferencias apropiadas que conectan el diálogo de personajes con eventos del cuento	2
Pregunta 9 (Implícita)	No se ofrece una predicción correcta	0
	Realiza una predicción que sólo puede soportarse en el evento final de la historia	1
	Realiza una predicción utilizando varios eventos que ocurren en la historia.	2
Pregunta 10 (Implícita)	No se demuestra una comprensión del tema del cuento	0
	La respuesta hace referencia a un solo aspecto del tema	1
	La respuesta ofrece varios eventos del cuento para definir el tema de la narración	2

## Anexo 2. Ejemplo de una Guía de evaluación y Guía de implementación del programa

### Guía de evaluación. 1 sesión- Chigüiro, armadilla y bebé



TEMA: Comprensión Narrativa					
<b>ESTUDIANTES:</b>	Jardín			<b>GRADO:</b>	Jardín C
<b>PROFESORA:</b>	Liliana Perdomo Q	<b>ÁREA:</b>	Lenguaje	<b>FECHA:</b>	2021

Los recursos y materiales requeridos son: computador o celular, video con la narración del cuento: “Chigüiro, armadilla y bebé”, guía de trabajo, audios, videos Plataformas YouTube y WhatsApp (3104572995) de la profesora para el envío de evidencias.

#### **INTRODUCCIÓN:**

Apreciados niños, niñas y padres de familia. Esta guía tiene como objetivo trabajar la comprensión narrativa a partir de la visualización del video: “Chigüiro, armadilla y bebé” de la página del Ministerio de Cultura Maguaré.

Esta guía consta de tres momentos de trabajo que se realizarán de manera asincrónica en casa con ayuda de los padres y el acompañamiento de tu profesora:

**Papá o mamá,** recuerda que en esta ocasión debes tener a la mano un celular con cámara para realizar videos en 3 de los momentos que van a estar descritos en esta guía. Recuerda que los videos no pueden durar más de tres minutos, por lo tanto, debes leer la guía con un tiempo prudente, así mismo, alistar todo para hacer las grabaciones en el momento indicado. Además, ten en cuenta enfocar a tu hijo o hija, para que se vea el rostro del niño(a) de la cintura hacia arriba, verificar que el celular esté grabando bien antes de empezar y que haya buena calidad del audio. Recuerda que tú y tu hijo o hija deben hablar fuerte y claro.

**Bienvenida** (5 minutos de trabajo asincrónico en casa).

Invita a tu hijo(a) en un espacio de la casa silencioso y adecuado, para realizar la visualización del video juntos. Antes de iniciar, debes dar las siguientes instrucciones a tu hijo o hija:

Bienvenido/a al maravilloso mundo de los cuentos y la fantasía. Hoy vamos a ver el video del cuento llamado “*Chigüiro, armadilla y bebé*”. Recuerda que esta actividad la envía tu maestra y va a estar grabada en video, así que vas a estar muy juicioso/a, en tu lugar para que escuches y veas el video del cuento, además debes estar pendiente en todo momento de lo que ocurre en la historia, porque luego te voy a hacer preguntas, y tú vas a contarme la historia después.

¿Tienes alguna duda? se espera que el niño/a responda.

**Momento 1: Reacciones espontáneas a la historia.** (10 minutos de trabajo asincrónico en casa).

**Papá o mamá:** Presenta el video a tu hijo, hija una primera vez en silencio. Cuando haya terminado de ver el video, enciende la cámara para grabar en video (primer video) e invítalo a verlo una segunda vez. Explícale que esta vez debe contar, en voz alta, lo que piensa que está sucediendo en la historia del cuento, mientras ve el video.

Esta grabación es importante para dar cuenta de la narración que hace el niño del video del cuento. Si el niño o niña no dicen nada, puedes hacerle la siguiente pregunta: Dime lo que se te ocurra del video.

**Momento 2: Re-narración de la historia.** (15 minutos de trabajo asincrónico en casa).

**Papá o mamá:** Enciende la cámara y graba en video (segundo video). En este momento vas a pedirle al niño, (a) que vuelva a narrar la historia, que cuente todo lo que recuerde de ella sin ver el video del cuento.

Después, pregunta al niño, (a) ¿puedes recordar algo más sobre la historia?, esperas su respuesta y apaga la cámara.

**Momento 3. Comprensión asistida.** (15 minutos de trabajo sincrónico en casa). Antes de hacer las preguntas debes empezar a grabar (tercer video). Recuerda pedirle a tu hijo (a), que hable fuerte y claro y grabar la respuesta que tu hijo(a) da a las siguientes preguntas.

**Papá, o mamá:** Haz las siguientes preguntas, en el orden que se detalla. Para algunas preguntas le mostrarás la imagen que acompaña la pregunta a tu hijo(a), otras preguntas están sin imagen y en este caso solo haces la pregunta.

1. ¿Quiénes son los personajes de esta historia? Recuerda grabar la respuesta del niño(a).
2. ¿Dónde ocurre esta historia?

3. Para la siguiente pregunta, muéstrale al niño(a) la siguiente imagen y dile: Cuéntame qué sucede en este punto de la historia. ¿Por qué es esta una parte importante de la historia? Recuerda que debes grabar en video las respuestas del niño.



4. Para esta pregunta muéstrale a tu hijo(a) la imagen 4 Si le estuvieras contando a alguien esta historia ¿Qué le dirías que está pasando ahora? ¿Por qué pasó esto?



Imagen 4.

5. Para esta pregunta muéstrale a tu hijo(a) la imagen 5 ¿Qué sucedió aquí? ¿Por qué sucede esto?

Imagen 5.



6. Para esta pregunta muéstrale a tu hijo(a) la imagen 6 ¿Cómo crees que se siente el personaje de esta historia en esta imagen? ¿Por qué crees eso?

Imagen 6.



7. ¿Por qué crees que Armadilla le entregó el juguete de dinosaurio a bebé? Imagen 7.



8. Para esta pregunta muéstrale a tu hijo(a) la imagen 8. ¿Qué crees que están diciendo los personajes en esta imagen según la historia que acabas de escuchar?



9. Para esta pregunta muéstrale a tu hijo(a) la imagen 9. Esta es la última imagen de la historia. ¿Qué podría pasar después?, ¿Por qué piensas eso?



Imagen 9.

10. Al pensar en todo lo que aprendiste después de ver esta historia, si fueras amigo de Chigüiro, ¿qué le dirías para ayudarlo a que a él no le pase lo mismo que le pasó en esta historia? ¿Por qué le dices eso? (palabras de reemplazo: consejo, advertencia).

## Guía de Implementación- Cuento 1 Chigüiro ayuda.



TEMA: Comprensión Narrativa					
<b>ESTUDIANTE:</b>				<b>GRADO:</b>	<b>Jardín</b>
<b>PROFESORA:</b>	Liliana Perdomo Q	<b>ÁREA:</b>	Lenguaje	<b>FECHA:</b>	<b>28 abril 2021</b>

Los recursos y materiales requeridos son: computador o celular, video con la narración del cuento: “*Chigüiro, ayuda*”, guía de trabajo, audios, Plataformas YouTube y WhatsApp (3104572995) de la profesora para el envío de evidencias

### **INTRODUCCIÓN:**

Apreciados niños, niñas y padres de familia. Esta guía tiene como objetivo trabajar la comprensión narrativa a partir de la visualización del video: “*Chigüiro ayuda*” de la página del Ministerio de Cultura Maguaré.

Esta guía consta de tres momentos de trabajo que se realizarán de manera asincrónica en casa con ayuda de los padres y el acompañamiento de tu profesora:

**Momento 1:** Bienvenida (5 minutos de trabajo asincrónico en casa).

Papá o mamá, en el momento que ustedes tengan tiempo libre, en horas de la tarde en el intervalo de 3:00 pm a 6:00 pm, invita a tu hijo(a) en un espacio de la casa silencioso y adecuado, para realizar la visualización del video juntos. Antes de iniciar, debes dar las siguientes instrucciones a tu hijo, o hija:

Bienvenido/a al maravilloso mundo de los cuentos y la fantasía. Hoy vamos a ver el video del cuento llamado “*Chigüiro ayuda*”.

Recuerda que esta actividad la envía tu maestra y va a estar grabada en video, así que vas a estar muy juicioso/a, en tu lugar para que escuches y veas el video del cuento, además debes estar pendiente en todo momento de lo que ocurre en la historia, porque luego te voy a hacer preguntas, y tú vas a contarme la historia después.

¿Tienes alguna duda?, se espera que el niño/a responda.

**Momento 2: Exploración de conocimientos previos y expectativas.** (10 minutos de trabajo asincrónico en casa). Este momento debe ser grabado en video, se realiza antes de ver el video del cuento, solo se muestra al niño la primera imagen de la grabación y se ofrece el título del cuento.

**Papá o mamá:** Realiza las siguientes preguntas, supervisa que las respuestas del niño (a) sean correctas. De igual manera, haz comentarios u otras preguntas para ayudarle a encontrar la respuesta correcta.

1. ¿A quiénes nos encontraremos en este cuento?
2. ¿De qué crees que trata este cuento?
3. ¿Dónde crees que ocurre el cuento?

**Momento 3: Presentación del nudo de la historia.** (10 minutos de trabajo sincrónico con la profesora). Debes grabar esta parte en video, donde muestres cada imagen al niño y realizarle las preguntas correspondientes a cada imagen.

**Papá o mamá:** Pausa el video en minuto 1,06 segundos y haz la siguiente pregunta a tu hijo (a):

¿Qué crees que pasará ahora?



Se espera que los niños respondan.

De acuerdo con las respuestas de los niños se puede dar retroalimentación mediante preguntas:

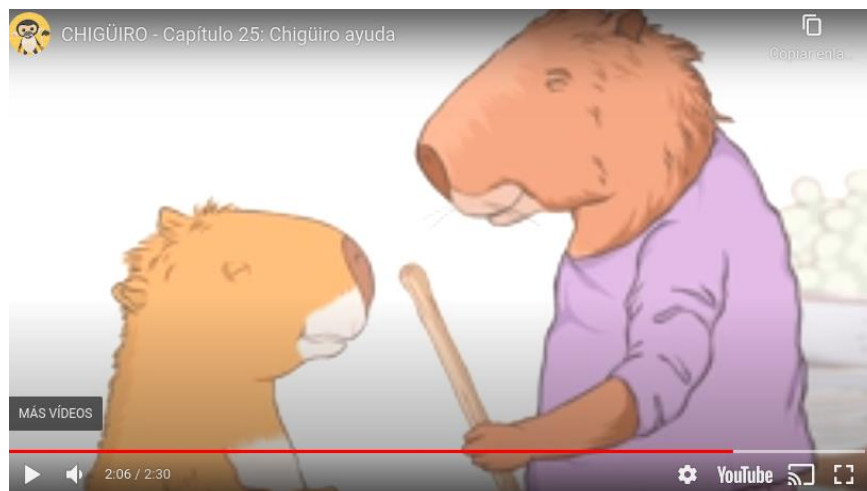
¿Qué crees que Chigüiro y su mamá harán después?, ¿por qué? No debes completar ni dar las respuestas a las preguntas. No supongas que entiendes o sabes lo que tu hijo quiere decir. Ayuda a

que tu hijo con sus propias palabras aclare sus ideas, mediante preguntas para que el niño(a), encuentre las respuestas.

Si tú fueras Chigüiro, ¿qué harías?

**Papá o mamá:** Recuerda ofrecer comentarios de retroalimentación a las respuestas de tu hijo o hija, ya sea para estar de acuerdo con lo que responde tu hijo o hija dando una respuesta coherente con la historia y en caso contrario tú puedes ofrecer opciones de respuesta para que el niño, niña tenga la oportunidad de comprender mejor el cuento, e incluso puedes mostrar los errores y formas apropiadas para comprender un relato.

#### Momento 4. Presentación del desenlace.



**Papá o mamá:** Pausa el video en minuto 2,10 segundos y haz la siguiente pregunta a tu hijo (a):

¿Por qué crees que Chigüiro y su mamá están felices?

Esperas la respuesta de tu hijo, hija y vuelves a preguntar:

¿Qué pasó después?

Se espera respuesta de los niños.

¿Qué crees que pasará?

**Papá o mamá,** recuerda que a medida que se realizan las preguntas debes dialogar y compartir con tu hijo, hija acerca de experiencias que hayan tenido en su diario vivir y que se relacionen con lo

que sucede en el cuento. Además, debes conversar acerca de las respuestas del niño, niña, hacerle preguntas cuando sus respuestas no se ajusten a la historia, de modo que tu no le des la respuesta correcta, pero le ayudes a llegar a ella.

**Momento 5 (Re- narración).** En esta parte el niño no debe ver el cuento. Recuerda hacer un video de tu hijo (a), narrando la historia completa.

**Papá o mamá,** vas a invitar a tu hijo, (a) a realizar la re-narración. Si ves que tu hijo omite u olvida alguna parte importante de la historia, puedes ayudarlo mediante preguntas de tal manera que el niño(a) dé cuenta de toda la historia.

“Hijo/a, ahora que ya escuchaste la historia, me gustaría que tú me cuentes este cuento”.

Se espera que el niño narre el cuento. Una vez haya terminado, lo vas a felicitar, y le haces un comentario positivo para que el niño (a) pueda mejorar en su relato.

**Momento de cierre:**

Papá o mamá, para cerrar la sesión, pregúntale a tu hijo ¿Qué tal te pareció el cuento?, ¿Qué fue lo que más te gustó del momento en que tú narraste el cuento? Prepárate porque vamos a ver muchos cuentos de Chigüiro, así que debes portarte muy bien y estar atento/a así como hoy.

### **Anexo 3. Evaluación de expertos**

#### **EL USO DE CUENTOS INFANTILES PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN NARRATIVA EN NIÑOS DE JARDÍN**

##### **Formato para la evaluación de jueces expertos**

El trabajo de grado “El uso de cuentos infantiles para promover la comprensión narrativa en niños de jardín”, realizado por Liliana Perdomo como estudiante de la maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, se encuentra calibrando la guía de implementación de un programa para mejorar la comprensión narrativa de video cuentos (animados, sin texto), por medio de la participación de padres de familia y la guía de evaluación de la comprensión narrativa de los niños antes, durante y después de participar del programa. Estas dos guías se van a utilizar como medio para garantizar tanto la implementación de un programa de intervención, así como la evaluación de la comprensión narrativa que se busca mejorar con el mencionado programa. Las guías están diseñadas por momentos en los cuales se encuentra de forma explícita, cómo realizar cada uno de ellos sin perder de vista el objetivo de estas. La guía de intervención consta de cinco momentos; la guía de evaluación de tres momentos.

La guía de evaluación es una traducción y adaptación del instrumento de evaluación de Paris & Paris, (2003), quienes diseñaron una prueba para evaluar el nivel de comprensión narrativa de niños preescolares, utilizando libros álbum (imágenes sin texto). El instrumento original evalúa el interés de los niños en este tipo de cuentos, y evalúa su nivel de elaboración de la descripción de las imágenes que aparecen en el libro y sus habilidades para relatar la historia, para establecer su nivel de comprensión literal e inferencial). La guía que se ofrece es la empleada en uno de los 15 cuentos que se emplearán para evaluar la comprensión narrativa de los participantes del estudio. Todas las guías de evaluación tienen el mismo formato, lo único que cambia es el cuento y el ajuste de las preguntas a los personajes de cada cuento empleado en la evaluación. (Al final del documento se encuentra el sistema de calificación al final de la guía de evaluación propuesto por Paris & Paris, (2003))

Por su parte, la guía de implementación fue diseñada por la autora del trabajo de grado, de acuerdo con resultados de investigaciones previas que evalúan la comprensión narrativa de niños preescolares, para estimular a través de la interacción padres-hijos, el razonamiento y comprensión verbal de niños preescolares. Esta guía muestra el ejemplo de la primera sesión del programa de intervención. En total son 10 sesiones, todas ellas tienen la misma estructura, lo único que cambia es el cuento que se emplea para cada sesión.

Solicito su apoyo para evaluar la calidad y pertinencia del contenido de ambas guías, particularmente, para revisar su validez de contenido.

Teniendo en cuenta que este estudio busca evaluar si una estrategia para la promoción de la comprensión narrativa en casa mejora esta habilidad en niños de 4 años de un programa de

atención integral a la primera infancia de la ciudad de Popayán, le agradezco revise el contenido de las dos guías, según los siguientes dos criterios:

**Claridad:** Hace referencia a las preguntas o apartados que componen la guía de implementación para padres de familia y guía de evaluación, en aspectos relacionados con la construcción gramatical, como la redacción, puntuación, ortografía, uso de términos apropiados para el nivel de escolaridad, edad, religión, cultura y demás aspectos en relación con la muestra objetivo. Los niños y niñas que van a hacer parte de la implementación se encuentran en edades de 4 a 4.5 años de edad, con un desarrollo psicológico y escolar esperado para su edad, estudiantes de un programa de atención integral a la primera infancia de la ciudad de Popayán, cuyas familias pertenecen a estratos económicos 1 y 2. El nivel educativo de sus padres en su mayoría alcanza el bachillerato y un porcentaje menor ha realizado algún estudio en media vocacional, además para la mayoría de padres las jornadas laborales son extensas. Sus lugares de residencia son asentamientos, algunas viviendas están construidas con tablas, zinc y solo cuentan con los servicios básicos como energía, agua, acueducto y otras cuentan con pozo séptico. Unas pocas familias se encuentran ubicadas en zonas de urbanizaciones de interés social. La mayoría de estas familias son católicas y otras cristianas.

**Pertinencia:** Hace alusión al grado de coherencia entre lo que evalúa el contenido de la guía y el constructo a evaluar en cada categoría a la que pertenece, en relación con el propósito del instrumento.

Para efectos de la evaluación cuantitativa de los reactivos que componen el instrumento, es necesario adjudicar un valor a cada uno en los criterios anteriormente descritos, así:

**Claridad:** Donde (1) Es claro, (0) No es claro.

**Pertinencia:** Donde (1) Es pertinente, (0) No es pertinente.

Adicional, se presenta un espacio para sus observaciones y comentarios a cada reactivo, en caso de que considere oportuno ofrecernos más información sobre su valoración.

A continuación, se detalla la rejilla para el registro de su evaluación, para cada uno de los ítems de las dos versiones del instrumento.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Nombre del juez: Solanlly Ochoa Angrino

Ocupación: Profesora Universitaria, Área Psicología Educativa

Profesión: Psicóloga

Fecha: abril 8 de 2021

### Evaluación de las guías

Dimensión/ contenido	Claridad		Pertinencia		Observaciones
	0	1	0	1	
<b>Guía de evaluación</b>					
<b>Momento 1.</b> Reacción espontánea a la historia		1		1	
<b>Momento 2.</b> Narración de la historia		1		1	
<b>Momento 3.</b>					
<b>Pregunta 1 (explícita).</b> ¿Quiénes son los personajes de esta historia?		1		1	
<b>Pregunta 2 (explícita).</b> ¿Dónde ocurre esta historia?		1		1	
<b>Pregunta 3 (explícita).</b> Cuéntame qué sucede en este punto de la historia. ¿Por qué es esta una parte importante de la historia?		1		1	
<b>Pregunta 4 (explícita).</b> Si le estuvieras		1		1	

contando a alguien esta historia ¿Qué le dirías que está pasando ahora? ¿Por qué pasó esto?					
<b>Pregunta 5 (explícita).</b> ¿Qué sucedió aquí? ¿Por qué sucede esto?		1		1	
<b>Pregunta 6 (implícita).</b> ¿Cómo crees que se siente el personaje de esta historia en esta imagen? ¿Por qué crees eso?		1		1	
<b>Pregunta 7 (implícita).</b> ¿Por qué crees que Armadilla le entregó el juguete de dinosaurio a bebé?		1		1	
<b>Pregunta 8 (implícita).</b> ¿Qué crees que estaría diciendo la gente aquí?, ¿Por qué estarían diciendo eso?	0		1		No es claro cuál gente, si los personajes son animales debería conservar la palabra personajes o participantes de la historia.
<b>Pregunta 9 (implícita).</b> ¿Qué piensas que pasa a continuación?, ¿Por qué piensas eso?		1		1	
<b>Pregunta 10 (implícita).</b> Al pensar en todo lo que aprendiste después de ver esta historia, si fueras amigo de		1		1	

Chigüiro, ¿qué le dirías para ayudarlo a que a él no le pase lo mismo que le pasó en esta historia? ¿Por qué le dices eso?					
<b>Guía implementación</b>					
<b>Momento 1.</b> Bienvenida		1		1	
<b>Momento 2.</b> Exploración conocimientos previos y expectativas		1		1	
<b>Momento 3.</b> Presentación nudo de la historia		1		1	
<b>Momento 4.</b> Presentación del desenlace	0				En este apartado se sugiere a los padres “retroalimentar” las respuestas del niño. En relación con la palabra retroalimentación, buscar un término más adecuado dado el nivel educativo de los padres. ¿Qué quieres decir con retroalimentar, valorar lo que los niños dicen?, ¿comentar sus respuestas? ¿Hacerle más preguntas relacionadas con sus respuestas?

<b>Momento 5.</b> Re-narración		1		1	
-----------------------------------	--	---	--	---	--

Nombre del juez: Sebastián Jiménez Jiménez

Ocupación: Profesor investigador

Profesión: Psicólogo Fecha: 23 de marzo de 2021

### Evaluación de las guías

Dimensión/ contenido	Claridad		Pertinencia		Observaciones
	0	1	0	1	
<b>Guía de evaluación</b>					
<b>Momento 1.</b> Reacción espontánea a la historia	X			X	Se hicieron comentarios en la guía.
<b>Momento 2.</b> Narración de la historia		X		X	
<b>Momento 3.</b>					
<b>Pregunta 1 (explícita).</b> ¿Quiénes son los personajes de esta historia?		X		X	
<b>Pregunta 2 (explícita).</b> ¿Dónde ocurre esta historia?		X		X	
<b>Pregunta 3 (explícita).</b> Cuéntame qué sucede en este punto de la historia. ¿Por qué es esta una	X			X	Se puede cambiar la pregunta por. ¿Para ti que es lo más importante de lo que está

parte importante de la historia?					pasando en esta parte del cuento?
<b>Pregunta 4 (explícita).</b> Si le estuvieras contando a alguien esta historia ¿Qué le dirías que está pasando ahora? ¿Por qué pasó esto?	X			X	
<b>Pregunta 5 (explícita).</b> ¿Qué sucedió aquí? ¿Por qué sucede esto?		X		X	
<b>Pregunta 6 (implícita).</b> ¿Cómo crees que se siente el personaje de esta historia en esta imagen? ¿Por qué crees eso?		X		X	
<b>Pregunta 7 (implícita).</b> ¿Por qué crees que Armadilla le entregó el juguete de dinosaurio a bebé?		X		X	
<b>Pregunta 8 (implícita).</b> ¿Qué crees que estaría diciendo la gente aquí?, ¿Por qué estarían diciendo eso?	X			X	¿A quién hace referencia la pregunta? ¿Cuál gente? En la guía esta la palabra gente que puede confundir. Ver comentario de la guía
<b>Pregunta 9 (implícita).</b> ¿Qué piensas que pasa a continuación?, ¿Por qué piensas eso?		X		X	Ten en cuenta el comentario que incluí en la guía.
<b>Pregunta 10</b>	X			X	La pregunta

<p><b>(implícita).</b> Al pensar en todo lo que aprendiste después de ver esta historia, si fueras amigo de Chigüiro, ¿qué le dirías para ayudarlo a que a él no le pase lo mismo que le pasó en esta historia? ¿Por qué le dices eso?</p>					<p>puede hacerse de manera más sencilla. Por ejemplo: ¿Si chigüiro fuera tu mejor amigo qué consejo le darías para que no le pase lo mismo?</p> <p>O ¿Si tú fueras chigüiro qué harías para que no te pase lo que le pasó?</p>
<b>Guía implementación</b>					
<p><b>Momento 1.</b> Bienvenida</p>		X		X	
<p><b>Momento 2.</b> Exploración conocimientos previos y expectativas</p>		X		X	
<p><b>Momento 3.</b> Presentación nudo de la historia</p>		X		X	
<p><b>Momento 4.</b> Presentación del desenlace</p>		X		X	
<p><b>Momento 5.</b> Re-narración</p>		X		X	

#### Anexo 4. Análisis Visuales

Los análisis visuales que se realizarán en este trabajo se graficarán en formato de líneas, de acuerdo con los lineamientos para diseños SCED. Este tipo de gráficas permite representar los datos recogidos sesión a sesión, para realizar comparaciones intra e inter-condiciones (Lane & Gast, 2014). Para su visualización se deben seguir los siguientes pasos:

1. Graficación de los cada uno puntos de datos recogidos en cada condición
2. Cálculo de la mediana de los datos recogidos en una misma condición
3. Se dividen los datos en dos mitades y se identifica el valor medio de cada la mitad de los datos recogidos en cada condición con una línea punteada (ver figura 2)
4. Se calcula el rango de estabilidad, es decir, el rango de variabilidad esperado. SCED define que estos rangos de estabilidad se definen como una distancia de  $\pm 0.25$  de la mediana.

Se compara la distribución de los datos entre condiciones. Para ello, se calcula el porcentaje de datos no traslapados (PDNT), como medida del efecto del programa. De acuerdo con la hipótesis del trabajo significa que la magnitud de los datos de la intervención y pos-intervención debe ser mayor a los de la pre-intervención. Para este último cálculo se emplea el siguiente criterio: valores PDNT menores al 50% significan que la intervención no fue efectiva; valores PDNT entre el 50-70%, que la intervención fue mínimamente efectiva; valores PDNT entre 71-90% que fue moderadamente efectiva; entre tanto, valores entre 91-100%, que fue altamente efectiva.

## **Anexo 5. Consentimiento y asentimiento informado**

### **Consentimiento Informado**

En acuerdo con los artículos 2, 3, 10, 15, 17, 23, 25, 26, 29, 36, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 55 y 56 de la ley 1090 del 06 de septiembre del año 2006, publicada por el Congreso de la República de Colombia, por medio de los cuales se establecen las normativas pertinentes frente a los aspectos científicos, técnicos y administrativos para la investigación en ciencias sociales. Igualmente, de acuerdo con los artículos 15 y 16 capítulo I No. 008430 de 1993 que corresponden a los aspectos éticos para la investigación en seres humanos de la resolución por lo cual se establecen en las normas científicas, técnicas y administrativas, para la investigación en salud, se considera importante obtener el consentimiento informado de los participantes, aunque la presente investigación no implica riesgo alguno. Teniendo en cuenta que la investigación se llevará a cabo con menores de edad, se tendrá en consideración el artículo 1504 del Código Civil colombiano, en el cual se plantea que los niños menores de 14 años deben contar con el consentimiento de sus padres o representantes legales para poder participar en la investigación. A continuación, se presenta una serie de informaciones que usted deberá tener en cuenta para firmar el presente consentimiento informado.

Se está invitando a participar en un proyecto de investigación el cual se realizará en un periodo de 2 meses, para promover las habilidades de comprensión verbal de su hijo/a. Antes de decidir si autoriza o no la participación de su hija/o, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados, que se consignan en el documento conocido como consentimiento informado. Siéntase con total tranquilidad y libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le permita aclarar las dudas que surjan de esta actividad investigativa. Una vez que haya

comprendido el proyecto y si desea que su hija/o participe libremente del mismo, entonces se le pedirá que firme este CONSENTIMIENTO INFORMADO, del cual tendrá una copia firmada.

Recuerde que:

- La decisión de permitir a su hija/o participar en la investigación es libre y voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia para usted ni para su hija/o en el caso de no aceptar la invitación.
- Si su hija/o decide retirarse de la investigación o usted decide que ella o él debe hacerlo, puede tomar la decisión en el momento que lo desee, agradeciendo que nos informe las razones y teniendo la plena seguridad de que será respetada/o.
- Ni usted ni su hija/o tendrán que hacer gasto alguno durante la investigación, ni recibirán algún tipo de remuneración económica por su participación.
- En el transcurso de la investigación, podrá solicitar información actualizada sobre la misma.
- La participación es totalmente confidencial. La identificación de los participantes se mantendrá en estricta confidencialidad, identificándose sólo cuando los resultados lo requieran con la autorización previa del participante.

En este trabajo, su hijo/a será evaluado, en varios momentos, con su ayuda. Las evaluaciones le serán enviadas día de por medio, a través de WhatsApp y la devolución de los videos con las respuestas de su hijo por correo electrónico. Además, de estas sesiones de evaluación, contamos con su participación en el desarrollo de 10 sesiones de un programa para promover la comprensión verbal, para el cual será capacitado y supervisado, para asegurar su correcta aplicación.

En caso de que tenga dudas sobre los derechos de su hija/o como participante de esta investigación, póngase en contacto con la investigadora.

Si considera que no existen dudas ni preguntas acerca de su participación, puede firmar el siguiente Consentimiento Informado. Una vez leída y comprendida la información expuesta anterior en pleno uso de mis capacidades, manifiesto mi aceptación para participar. En tal sentido, la firma del consentimiento informado implica autorización para la aplicación del instrumento de recolección de información y grabación en formato de audio y video de las sesiones del programa de intervención.

---

Firma

Nombre:

Documento de Identificación:

Como investigador principal del presente proyecto, acepto que he leído y tengo conocimiento de las normativas correspondientes para realizar la investigación con seres humanos y me acojo a ellas.

---

Firma

Nombre: Liliana Rocío Perdomo Quiñonez

Documento de identificación:

Este documento es firmado a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año 2021

**Asentimiento informado**

Querida/o nombre del niño/a:

Durante los dos siguientes meses, vamos a realizar un estudio para promover tus habilidades de comprensión verbal. Para ello, realizaremos varias sesiones donde escucharas el relato de cuentos y te haremos pregunta sobre qué tratan. Durante este tiempo, podrás hacernos todas las preguntas que te surjan de este trabajo, y las podrás hacer las veces que quieras, así como podrás dejar de participar en el momento en que lo decidas.

Al firmar este papel, aceptas que leíste su contenido o que alguien te lo leyó y que quieres participar en esta investigación. Recuerda que tú decides si deseas participar y hasta cuándo lo quieres hacer.

---

Firma del participante en el estudio

---

Firma testigo

Nombre:

---

Liliana Rocío Perdomo Quiñonez

Investigador responsable