

SOBRE LAS IMPLICACIONES EN EL CAMPO ESCOLAR DEL TRABAJO CON TEXTOS NARRATIVOS: REFLEXIONES CONCEPTUALES Y DISEÑO DE ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS EN EL AULA

ALEXA TATIANA JIMÉNEZ HEREDIA
UNIVERSIDAD DEL VALLE, COLOMBIA
FERNANDO MARMOLEJO-RAMOS*
UNIVERSIDAD DE BALLARAT, AUSTRALIA

Recibido: enero 19 de 2005

Revisado: marzo 1 de 2005

Aceptado: marzo 31 de 2005

ABSTRACT

The present psychoeducational method is related with the narrative texts use and it is framed in the joint work among teacher, school psychologist, and pupils. The importance of working with this sort of texts, its relation to educational proposals made by the Ministry of National Education of Colombia, the criteria for evaluating the psychological development, and the proposal itself are supported. The writing is closed signaling the place of this type of work within a more global educational issues, specially, from the research activity of the teacher as a fundamental axle.

Keywords: Language teaching, narrative text comprehension, childhood cognitive development, student evaluation, psychoeducational methods.

RESUMEN

La presente propuesta de intervención gira alrededor del uso de textos narrativos en el marco de trabajo entre maestro, psicólogo escolar y alumnado. Se sustenta la pertinencia del trabajo con este tipo de textos, la relación que guarda con propuestas educativas hechas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, los criterios a tener en cuenta en la evaluación del desarrollo psicológico y la propuesta misma. Se cierra el escrito señalando el lugar de este tipo de trabajo dentro de asuntos educativos más globales, en especial, desde la actividad investigadora del maestro como un eje primordial.

Palabras clave: Enseñanza del lenguaje, comprensión de textos narrativos, desarrollo psicológico del niño, evaluación de los estudiantes, talleres de intervención.

* La correspondencia relacionada con este artículo debe enviarse a: Fernando Marmolejo-Ramos, Oficina 4015, Edificio 388, Instituto de Psicología, Universidad del Valle – Sede Meléndez, Santiago de Cali, Colombia. Teléfono: 572 321 23 58. E-mail: fermarra@univalle.edu.co

Los avances actuales en psicolingüística del desarrollo han demostrado la eficacia e importancia del trabajo con textos narrativos para el desarrollo psicológico del niño e incluso sus alcances en contextos escolares (ver Boulineau, Fore III, Hagan-Burke y Burke, 2004; Hitchcock, Pratter y Dowrick, 2004). Tales avances se han logrado a partir de la revisión, comprensión y puesta en práctica de las diferentes teorías explicativas propuestas en esta línea tanto en situaciones experimentales como en situaciones cotidianas de aula (Chang, Sung y Chen, 2002; Hedrick y Cunningham, 2002).

La propuesta de intervención que aquí se plantea surge luego de situar el trabajo con textos narrativos dentro de escenarios educativos, con propuestas gubernamentales y con elementos del desarrollo psicológico del niño a tener en cuenta al evaluársele en relación con tareas de éste y cualquier otro tipo. Aunque el foco de la actividad recae básicamente sobre el maestro, no debe perderse de vista un trabajo con los otros actores educativos fundamentales en el proceso: el alumno y los padres de familia. También la propuesta ubica al psicólogo educativo en práctica como apoyo fundamental para ésta, pues su labor es articular a los actores educativos alrededor de proyectos educativos que partan, para el caso particular, desde el trabajo con textos narrativos.

Justificación

Si bien la enseñanza de la lengua castellana en la básica primaria está regida por una serie de lineamientos y estándares (al igual que áreas como matemáticas o ciencias naturales y educación ambiental), éstos han sido poco considerados a la luz de la práctica y menos aún se ha pensado sobre la relación entre los mismos: los presupuestos conceptuales (lineamientos) en correspondencia con los desempeños esperados y los medios para lograr tales desempeños (estándares). Hacerlo, por cierto, debería ser el paso anterior a cualquier intervención.

Tal disparidad suscita en primera instancia una reflexión sobre las dimensiones que están en juego a la hora del trabajo en el área maestro-alumno-texto¹, y en

¹ Se entiende texto, en la forma como se ha definido en el documento del Ministerio de Educación (1998):

... texto es la unidad comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida tanto a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, como a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. En esta definición el texto posee una función comunicativa y social de especial importancia y es producto de la actividad verbal, así como su carácter pragmático (intención del hablante, situación) y carácter (existencia de reglas propias del nivel textual) (p.52).

una segunda instancia invita a una elaboración de actividades con miras a articularse en proyectos de aula, de modo que su alcance y repercusión se den en todas las dimensiones del desarrollo de los pupilos (dimensiones socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética).

Con respecto a lo anterior surge la pregunta que justifica el taller y sobre la cual ha de girar esta propuesta de intervención: ¿Qué presupuestos conceptuales guían un trabajo en lengua castellana y cómo situar éste en un contexto de aula teniendo en cuenta el desarrollo socio-cognitivo de aquellos a quien va dirigido?

Teniendo en cuenta lo anteriormente esbozado es menester aclarar que el énfasis de este taller gira en torno a los aspectos evolutivos e instruccionales y no a las diferencias individuales, dificultades, o trastornos de diferentes tipos relacionados con los procesos de comprensión.

Marco conceptual

La función por excelencia de la escuela es, entonces, facilitar la comprensión de los mundos que se generan en diferentes contextos de interlocución, ya sea en lo referido a los propios de la cotidianidad o a lo que se denomina el orden universal.

(MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, 1998, p.46)

Durante muchos años el pensamiento lógico-formal o científico ha sido considerado como el medio privilegiado para la adquisición de conocimientos específicos y el único validado como garante de un conocimiento sistematizado. No obstante, numerosos estudios e incluso el propio desarrollo del lenguaje en los niños, han validado el pensamiento narrativo como vía de gran importancia para la comprensión y adquisición de habilidades socio-cognitivas como la formulación de preguntas o la búsqueda de ayuda, entre otras (Nelson-Le Gall y Resnick, 1998).

Esta forma de pensamiento rinde un tributo al lenguaje en una de sus expresiones más clásicas: las narraciones. Éstas han sido receptoras de las tradiciones de la humanidad y de la experiencia de ésta sobre el mundo y se ha patentizado cuando se le ha llevado al papel.

Pero aunque poco se ha reconocido el lugar de esta forma de pensamiento en el desarrollo de la humanidad como manera de acumular conocimiento sobre el que se soporta cualquier otro tipo de saber (incluyendo el científico), menos reconocido ha sido el “revolcón” que se produce al interior de la mente de quien ensaya esta forma de pensamiento cuando narra sus experiencias en lo que se conoce como textos (bien sean estos orales o escritos).

Justamente sobre este punto la psicolingüística actual exhibe miles de páginas que sustentan la idea de que al interior de la mente suceden procesos complejos cuando de trabajar con textos narrativos se trata (Gárate-Larrea, 1994; Golinkoff y Rosinski, 1976; Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2000; Graesser, Olde y Klettke, 2002; Hoeken y Van Vliet, 2000; Kneepkens y Zwaan, 1994; Miall y Kuiken, 2001; Oakhill, 1996; Zwaan, 1999); y ha demostrado también cómo, desde la génesis del hombre hasta su adultez, los efectos de la narrativa influyen sobremanera en un desarrollo psicológico integral (ver Harris, 2000; Nelson, 1999).

Pero, y esto ¿cómo se relaciona con el aula? Justamente a través del trabajo con este tipo de pensamiento; con el empleo de esta vía alterna pero natural de adquirir conocimientos no sólo sobre uno mismo sino también sobre los otros y los objetos circundantes y sobre el medio privilegiado de transacción: el texto narrativo.

Quizás un ejemplo pueda ser útil al respecto: piénsese en un proyecto en biología donde se está trabajando sobre la riqueza en fauna y flora del Chocó desde un texto expositivo (texto que rinde tributo al modo de pensamiento lógico-formal) elaborado por una autoridad en el área: describe los tipos de vegetación, los pisos térmicos, etc. Ahora, ¿tendrá algún efecto sobre este lector el que en algún momento se tope con la lectura de una narración de un viajero inglés que haya recorrido directamente esos parajes, que lea sus descripciones de los espacios, las emociones que suscitaban, etcétera? El resultado tal vez sea simplemente ayudarle al lector a elaborarse un escenario mental del lugar en mención, ¿pero esto qué implica? que tal lectura le ofrecerá no sólo elementos puntuales –que ofrece también el texto expositivo–, sino también elementos contextuales (ambientales, si se quiere) que le permitirían elaborar procesos de deducción de otros elementos relacionados con la fauna y la flora de esa región; también procesos inversos –inductivos–, a través de los que tomando elementos puntuales (e. g. descripciones detalladas de algunas flores), puedan crearse generalizaciones sobre esta cuestión (e. g. colores típicos de las flores en esa región) y determinar patrones distintivos a nivel de la fauna y la flora.

Lo anterior, sólo por mencionar algunos de los procesos mentales básicos previos a la comprensión de una situación planteada en un texto.

Es así como una “simple” actividad de lectura se convierte en una herramienta novedosa para el trabajo de conocimientos específicos con los niños, que permite explorar los significados y sentidos que tiene para los participantes el tema abordado y propicia una construcción de saberes sociales compartidos.

Estos aspectos son patentes en la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN), cuando apunta a:

... formar sujetos integrales que tengan la capacidad de comprender, interpretar y cambiar su realidad social, que en la capacidad de almacenar contenidos puntuales de las diferentes áreas del conocimiento. No se trata de determinar cuánto sabe un estudiante, sino de comprender cómo significa el mundo y cómo usa el conocimiento (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998, p. 48).

Esto implica entonces la creación de estrategias pedagógicas que rescaten al individuo y estén acordes con su desarrollo social y cognitivo, en estrecho vínculo con las funciones cognitivas y comunicativas del lenguaje (Flórez-Ochoa, 1994; Villegas, 2001).

Así se hace clara la proposición de que el lenguaje que se debe enseñar ha de ser *eminente funcional*, es decir, deberá servir a las necesidades comunicativas de los niños y a los contextos del entorno de éstos (Barca Lozano & Porto Rioboo, 1998). Por tanto un trabajo de la diada maestro-alumno, implica tres tipos de procesos: i) actividad, ii) reconstrucción cognitiva y iii) atribución de significatividad. El primero da cuenta de acciones de codificación y decodificación del lenguaje mediador de contenidos, el segundo se refiere al análisis de la información actual en relación con la enciclopedia del lector –conocimientos y experiencias previas–, y el tercero, es la integración de la experiencia actual dentro del marco de los convenios culturales y la expansión de su saber dentro de ese marco.

Junto a los procesos ya mencionados en la diada maestro-alumno, se debe tener en cuenta aquello que deben aprender los niños y las prácticas apropiadas para el desarrollo, al igual que la forma de evaluar el desempeño de los niños.

Hablar sobre lo que los niños deben estar aprendiendo remite inmediatamente al concepto de desarrollo; no obstante hay que revisar que éste incluye dos grandes dimensiones. La *dimensión normativa*, que trata sobre las capacidades típicas o normales y también las limitaciones de la mayoría de los niños de una edad determinada, en un ambiente cultural determinado; y la *dimensión dinámica* que trata sobre la secuencia y cambios que ocurren en todos los aspectos de funcionamiento del niño con el paso del tiempo y la adquisición de experiencias, y cómo estos cambios interactúan dinámicamente (Saarni, Mumme & Campos, 1998, como lo cita Katz, 2000.)

Pero, ¿qué evaluar para contribuir mejor al desarrollo y aprendizaje a largo plazo? La respuesta a esta pregunta se puede elaborar a partir de cuatro categorías sobre objetivos de aprendizaje: a) *conocimiento*, adquirido a través de las respuestas de alguien a sus preguntas, explicaciones, descripciones y serie de eventos, como también a través de procesos activos y constructivos donde usan

tanto como pueden su entendimiento a través de la propia observación y acción directa; b) *habilidades*: unidades de acción pequeñas que ocurren relativamente en un periodo corto de tiempo y son fácilmente observables e inferidas. Estas pueden ser aprendidas a través de instrucción directa o por imitación con base en la observación, y son mejoradas con guía práctica, repetición, ejercitación y verdadera aplicación y uso; c) *disposiciones*: pueden verse como hábitos de la mente o tendencias para responder de cierta forma a ciertas situaciones. Ejemplos de disposiciones son la cordialidad, la curiosidad, la generosidad y creatividad y éstas no se aprenden a través de instrucción formal. Es útil tener en mente la diferencia entre tener habilidades de escritura y tener la disposición para ser escritor, o tener habilidades de lectura y tener disposición de lector. Por tanto muchas de las disposiciones que se espera de los alumnos se aprenden principalmente al estar rodeado de personas que las exhiben; y c) *sentimientos*: son estados emocionales subjetivos; unos son innatos (como miedo, asco o felicidad) mientras que otros son aprendidos (como competencia, confianza, pertenencia y seguridad). Frente a estos objetivos, no hay que olvidar la variedad de métodos de enseñanza que el docente aplica y el ambiente de aprendizaje dentro del que sucede el proceso, siempre en total comprensión de las relaciones entre las dimensiones normativa y dinámica del desarrollo y los referentes centrales (categorías a tener en cuenta cuando se crean objetivos de aprendizaje) a la hora de evaluar. Estas ideas nos llevan a preguntarnos entonces ¿cuáles son las prácticas apropiadas para el desarrollo?

Deben ser prácticas que se ajusten tanto al nivel de desarrollo del niño como a su nivel de conocimiento, habilidades, disposiciones y estados afectivos suscitados por las actividades. Así, el niño debe entender de manera inmediata lo que la situación le propone, no hay que darle explicaciones ni convencerlo de actuar en ella, la tarea diseñada corresponde al mismo problema que el niño se representa; eso no quiere decir que el niño no tenga dificultades para enfrentarla o resolverla, pero justamente esas dificultades son absolutamente conscientes para él y superarlas forma parte de sus retos. Igualmente el niño debe querer apropiarse y resolver lo que la situación le propone. La situación debe tocar sus intereses, su mundo, su manera de ver las cosas; en otras palabras debe provocar su atención y su afecto (Puche-Navarro, 2001).

Para el caso del trabajo en el área de lenguaje, éste debe manejarse como un sistema de signos; por eso cuando se trabaja con el significante (los códigos orales y escritos), siempre debe hacerse referencia al significado, que debe ser muy concreto e inmediato con los niños más pequeños y, eventualmente, menos inmediato y más abstracto con los alumnos un poco mayores (MEN, 1998).

Objetivos del taller

General

Propiciar un espacio de reflexión sobre las implicaciones socio-cognitivas de actividades relacionadas con el área del lenguaje, y en especial sobre el trabajo con textos narrativos.

Específicos

1. *Actualizar conceptos*. Redefinir los conceptos básicos relacionados con la comprensión de textos narrativos y los procesos implicados en la díada educacional maestro-niño.
2. *Operacionalizar conceptos*. Crear con cada maestro estrategias replicables en el aula que sean acordes a los conceptos tratados y a la edad de los niños.

Metodología de trabajo

El taller puede realizarse en tres sesiones de 2 horas para tratar el tema de los conceptos (taller grupal). El número y tiempo de los talleres individuales depende de los horarios de trabajo que acuerden los maestros con sus psicólogos asesores.

Taller grupal

En este taller se tiene como fin aclarar y redefinir conceptos relacionados con el tema a través de la exposición de las concepciones sobre tales tópicos por parte de los maestros y del cotejamiento de éstas frente a nuevas concepciones estipuladas en lecturas actuales.

Día 1. Discusión sobre elementos conceptuales esenciales

Previo a la sesión, los docentes y los psicólogos practicantes preparan la lectura *Estándares curriculares para la lengua castellana para la educación preescolar y básica*.

- Revisión de los conceptos e ideas propuestas en el texto del MEN.
- Consideración sobre la viabilidad de los estándares en el área de lenguaje para el caso particular del centro docente.
- Discusión sobre las experiencias realizadas en esta área en el centro docente y en relación con la pertinencia de la intervención propuesta.

Día 2. Ejercicio práctico-teórico sobre el análisis de textos narrativos

Con anterioridad a la sesión, los docentes y los psicólogos practicantes han de tener preparada la lectura *Estructura y funciones de la narración*. (Calsamiglia-Blancafort, 2000).

- Análisis de texto *El unicornio y el mar* de Fiona Moodie a partir de la aplicación de la “matriz de análisis de los elementos básicos del texto narrativo”².
- Discusión sobre los elementos básicos: tiempo, espacio, personajes y su lugar en los textos narrativos.

Día 3. Ejercicio práctico-teórico sobre la evaluación de producción de textos

Previo a la sesión, los docentes y los psicólogos practicantes han de tener preparada la lectura *El discurso conectado: la narración oral en El desarrollo de la pragmática* (Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. & Aparici, M., 2000, pp. 517-531) y *Midiendo el desarrollo de los niños: Un acercamiento* (Katz, 1998).

- Análisis de las re-escrituras del texto *El unicornio y el mar* producidas por tres niños de distintas edades.
- Discusión sobre las relaciones entre el desarrollo socio-cognitivo del niño, los criterios de evaluación y los criterios de análisis del texto.

Taller individual

Cada psicólogo practicante junto con su maestro han de crear estrategias y talleres con textos narrativos o argumentativos³ para ser replicados en el aula y/o insertados en proyectos de aula⁴.

Pautas de trabajo

Los siguientes son los pasos que se siguen para la construcción del taller:

Evaluación de los saberes de los niños

En esta etapa inicial del trabajo pedagógico con los niños se busca que el docente tenga especialmente claro qué saben o qué dominios tienen los niños con los que

va a trabajar sobre un determinado tópico. Se hace necesario conocer no sólo lo que el niño debe saber en términos de su edad cronológica sino también lo que puede saber de acuerdo a su experiencia de interacción con el contexto que lo rodea y con sus propios intereses.

Pregunta guía: ¿Por qué es importante explicitar qué saben los niños antes de planear la actividad pedagógica?

Propósito del trabajo

Surge posteriormente a la evaluación de los saberes de los niños, pero debe ser previo a toda planeación de intervención pedagógica y debe basarse en el currículo, es decir, en el programa de estudios que la institución educativa tiene diseñado para ese determinado período escolar. Busca que el docente se fije un punto hacia donde llegar con los niños, es decir, que el docente tenga muy claro cuál es el avance que pretende generar en el aprendizaje de sus alumnos.

Pregunta guía: ¿Cuál es la finalidad de fijarse un objetivo previamente al diseño de la actividad?

Selección de texto

En la preparación de una intervención práctica hay que tener muy presente el objeto de conocimiento sobre el cual ha de girar el trabajo, para el caso se trata de un texto. Éste ha de cumplir con requerimientos que permitan cubrir con el objetivo del mismo. Hay que recordar que los tipos de texto pueden circunscribirse a tres categorías básicas: texto narrativo, texto expositivo y texto argumentativo.

Pregunta guía: ¿Qué permite el trabajo con textos narrativos?

Análisis del texto

Situándose desde el discurso que se ofrece en un texto narrativo, debe reconocerse en éste particularidades frente a otros tipos de discurso. El texto narrativo se caracteriza por poseer tres elementos básicos: tiempo, espacio y personajes. Además una estructura o gramática narrativa: un estado inicial, un programa narrativo y un estado final (o marco, tema, trama y resolución)⁵.

Pregunta guía: ¿Por qué realizar un análisis del texto y no simplemente una lectura del mismo?

² Matriz basada en cuestionario desarrollado por Esmeralda Conde para el módulo *El niño como lector y escritor* del Programa de Formación de Maestros, Instituto de Psicología, Universidad del Valle. Sin embargo el objeto primordial de una matriz de análisis consiste en la generación de pautas de tratamiento de los textos narrativos, y busca que se parta de una cimentación conceptual sólida y coherente sobre los textos narrativos. El escrito *Talleres para la producción y evaluación de textos. Cuatro, el cuento* (Bojacá & Pinilla, 1996), ofrece un modelo para analizar textos narrativos.

³ Se introduce el texto informativo, como opción textual a trabajar, dado que este tipo de texto es introducido a partir del grado 3°. Una buena guía para el trabajo con textos de este tipo puede hallarse en el artículo *Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula* (Sánchez, Orrantía & Rosales, 1992).

⁴ En este punto es importante rescatar la lectura *La enseñanza por proyectos: ¿Mito o reto?* (LaCueva, 1998).

⁵ Estas gramáticas de las narraciones pueden variar dependiendo de los presupuestos conceptuales que guíen los trabajos con textos narrativos. Las que se exponen aquí son la de Greimas y la de Thorndyke (que es aquella que aparece entre paréntesis).

Planeación de la actividad de lectura

Este punto retoma los apartados previos y define el itinerario de la actividad de lectura. Es el momento en que el maestro debe diseñar las mejores estrategias pedagógicas utilizadas y avaladas por la institución escolar que garanticen el avance esperado en el conocimiento del niño; propiciando situaciones que «anclen» al estudiante con la actividad a realizar.

Apuntes finales

La propuesta de intervención presentada aquí se decanta en un taller específicamente diseñado para el trabajo con textos narrativos. Sin embargo el asunto de fondo apunta a un compromiso alto por parte de los actores educativos (maestro, alumno, padres de familia) pero partiendo desde la labor docente como eje articulador. Se trata de que el maestro mientras implementa formas novedosas de enseñar conocimientos específicos, se involucra en un entorno donde reflexiona constantemente sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, la relación alumno-maestro y el objeto mismo de conocimiento que imparte; es decir, aprende a investigar (Muñoz, Quintero y Munévar, 2002). El trabajo con textos narrativos se convierte en un pretexto, serio y potente, para incidir sobre niveles que rebasan los contenidos; y apunta más a los niveles de significación y sentido que la actividad cobra, tanto para el alumno como para el maestro.

Referencias

- Barca Lozano, A. & Porto Rioboo, A. M. (1998). Desarrollo y aprendizaje del lenguaje en contextos educativos. En M. P. Uzquiano, B. J. Gómez Durán, R. Santórum Paz & M. García Fernández (Eds.), *Desarrollo del lenguaje y cognición* (pp. 83-94). Madrid: Pirámide.
- Bojacá, B. & Pinilla, R. (1996). *Talleres para la producción y evaluación de textos. Cuatro, el cuento*. Manizales, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Boulineau, T., Fore III, C., Hagan-Burke, S. & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 105-121.
- Calsamiglia-Blancafort, H. (2000). Estructura y funciones de la narración. *Textos de didáctica de la lengua y de la escritura*, 25, 9-21.
- Chang, K. E., Sung Y. T. & Chen, I. D. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *The Journal of Experimental Education*, 71(1), 5-23.
- Flórez-Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Gárate-Larrea, M. (1994). *Comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI.
- Golinkoff, R. M. & Rosinski, R. R. (1976). Decoding, semantic processing, and reading comprehension skill. *Child Development*, 47, 252-258.
- Graesser, A. C., Gernsbacher, M. A. & Goldman, S. (2000). Cognición. En T. A. Van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria* (Vol. 1, pp. 417-452). Barcelona: Gedisa.
- Graesser, A. C., Olde, B. A. & Klettke, B. (2002). How does the mind construct and represent stories? En M. Green, J. Strange & T. Brock (Eds.), *Narrative impact: Social and cognitive foundations* (pp. 231-263). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Harris, P. L. (2000). Understanding emotion. En M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2a. ed., pp. 281-292). New York: The Guilford Press.
- Hedrick, W. B. & Cunningham, J. W. (2002). Investigating the effect of wide reading on listening comprehension of written language. *Reading Psychology*, 23, 107-126.
- Hitchcock, C. H., Pratter, M. A. & Dowrick, P. W. (2004). Reading comprehension and fluency: Examining the effects of tutoring and video self-modeling on first-grade students with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 27, 89-103.
- Hoeken, H. & Van Vliet, M. (2000). Suspense, curiosity, and surprise: How discourse structure influences the affective and cognitive processing of a story. *Poetics*, 26, 277-286.
- Katz, L. G. (1998). *Midiendo el desarrollo de los niños: un acercamiento*. ERIC, Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Katz, L. G. (2000). *Otra perspectiva sobre lo que los niños deben estar aprendiendo*. ERIC, Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Kneepkens, E. W. & Zwaan, R. A. (1994). Emotions and literary text comprehension. *Poetics*, 23, 125-138.
- LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿Mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 165-187.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (2001). Shifting perspectives: Readers' feelings and literary response. En W. Van Peer & S. B. Chatman (Eds.), *New Perspectives on Narrative Perspective* (pp. 289-301). Albany: State University of New York Press.

- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Estándares para la excelencia en la educación. Estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental para la educación preescolar, básica y media. Documento de estudio*. Bogotá: Autor.
- Muñoz, J. F., Quintero, J. & Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4 (1). Recuperado el día 20 de agosto de 2004, de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
- Nelson, K. (1999). Event representations, narrative development and internal working models. *Attachment & Human Development*, 1(3), 239-252.
- Nelson-Le Gall, S. & Resnick, L. (1998). Help seeking, achievement motivation, and the social practice of intelligence in school. En S. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: implications for learning and teaching* (pp. 39-60). Mahwah, N.J.: LEA.
- Oakhill, J. V. (1996). Mental models in children's text comprehension. En J. V. Oakhill & A. Garnham (Eds.), *Mental models in cognitive science: Essays in honor of Phil Johnson-Laird* (pp. 77-93). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Puche-Navarro, R. (2001). De la metáfora del niño como científico a la racionalidad mejorante. En R. Puche-Navarro, D. Colinvaux, & C. Dibar Ure (Comps.), *El niño que piensa. Un modelo de formación de maestros* (pp. 23-55). Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Sánchez, E., Orrantía, J. & Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, lenguaje & educación*, 14, 89-112.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. & Aparici, M. (2000). El desarrollo de la pragmática. En *La adquisición del lenguaje* (pp. 477-531). Barcelona: Ariel.
- Villegas, M. M. (2001). La construcción del conocimiento y la subjetividad en el escenario del aula de clase. *Revista de Pedagogía*, 21 (63). Recuperado el 20 de agosto de 2004, de: <http://150.185.88.116/Humanitas2/indice/ria.asp?Id=768&Carpeta=REVISTA DE PEDAGOGIA>
- Zwaan, R. A. (1999). Situation models: The mental leap into imagined worlds. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 15-18.