

Interacciones cognitivas y afectivas docente-niños y su relación con la competencia lectora en educación primaria¹

[Cognitive and affective interactions teacher-child and its relationship to reading competence in primary education]

Leidy Tatiana Guzmán Torres,²
Claudia Patricia Duque Aristizábal³ y
Martha Elizabeth Fajardo Valbuena⁴

Resumen. Este artículo presenta una revisión de la literatura que se realizó para la investigación “Variables psicosociales relacionadas con la comprensión lectora en la Educación Primaria”. Esta se hizo sobre el papel que tienen las interacciones afectivas y cognitivas docente-niños en el aula con la competencia de la lectura en Educación Primaria. Específicamente dentro de la competencia lectora, se revisa la comprensión lectora, el valor social de la lectura y el hábito lector. Se asume que un lector competente es quien lee habitualmente, da un alto valor social a la lectura y comprende lo que lee, entendiendo esto último como un proceso de construcción de significados acerca del texto (Solé, 2006), en el que el lector participa activamente, aportando sus experiencias previas para otorgarle sentido al texto; pero leer depende tanto de los procesos cognitivos del niño como de la interacción que se establece entre el docente y el niño alrededor del texto.

Palabras clave: comprensión lectora, hábito lector, valor social de la lectura, lector competente, interacción docente-niño, apoyo emocional.

Abstract. This article presents a review of the literature that was realized for the investigation “psychosocial variables related with the reading comprehension in primary school educational” his was done on the role of affective and cognitive teacher child interactions in the classroom teaching-children in the classroom with the reading competence in primary education. Specifically into the reading competence,

¹Este artículo teórico se hizo a partir de la investigación, “Variables psicosociales relacionadas con la comprensión lectora en la Educación Primaria”, en convenio con la Universidad de Ibagué y la Universidad del Tolima y con apoyo de Colciencias y el Programa de Jóvenes Investigadores e Innovadores.

²Psicóloga. Joven investigadora Colciencias. Investigadora del grupo de investigación GESE (Estudios en Educación), Universidad de Ibagué, Colombia. tatianaguzman_08@hotmail.com

³Magister en Psicología. Profesora, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. Integrante de los grupos de investigación: GESS: Educación, Salud y Sociedad, Universidad de Ibagué y GES: Grupo de investigación en educación social, Universidad del Tolima. cpduquea@ut.edu.co

⁴Especialista en Enseñanza de la literatura. Estudiante de Maestría en Desarrollo Humano, profesora, Universidad de Ibagué. Investigadora del Grupo de Investigación GESE. Universidad de Ibagué, Colombia. martha.fajardo@unibagué.edu.co

is revised the reading comprehension, the social value of the reading and the reading habit. It is assumed that a competent reader is who reads regularly, gives a high social value to reading and understand what they read, understanding this last, as a process of construction of meanings about the text (Sole, 2006), in which the reader actively participates contributing their prior knowledge to give meaning to the text; but read depends on the processes child's cognitive and the interaction established between teacher and child around the text.

Key words: reading comprehension, reading habit, social value of reading, competent reader, teacher-child interactions, emotional support

La educación escolar se constituye en un espacio de formación que posibilita los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento en el individuo, a partir de las dinámicas de interacción que se establecen con el otro y el uso de instrumentos que propician el desarrollo de sus competencias socio-cognitivas. Esta interacción se caracteriza por proponer acciones mediadoras que contribuyen a la adquisición de destrezas necesarias para el desarrollo del lenguaje oral y escrito, y éstas, a su vez, ayudan a que el niño tenga un desempeño exitoso en otras áreas del conocimiento y en su vida en general. A partir de lo anterior, el presente artículo realiza una revisión de las interacciones cognitivas y afectivas docente-niños y su relación con la competencia lectora en Educación Primaria.

La lectura se entiende como parte de la vida social y cultural de una comunidad. Los niños que crecen en un entorno en el cual la lectura es un componente habitual de su vida y una experiencia compartida apoyada por los adultos, aprenden a valorar esta herramienta de comunicación y a emplearla de una forma efectiva. Además, la lectura se considera en sí misma como un valor que necesitan los niños para adquirir las destrezas, actitudes y competencias necesarias para participar en la sociedad (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). Esta valoración que se hace del dominio de la lengua escrita, constituye un factor fundamental para el desarrollo de una lectura que supere los niveles básicos de decodificación y comprensión literal de textos, lo cual permite hacer de ella una fuente de aprendizaje y de desarrollo personal (Villalón, Ziliani y Viviani, 2009). Es así como, el formar lectores competentes, se convierte en un aspecto prioritario y básico en la educación escolar, en el cual el niño no solo emplea la lectura con una función instrumental, sino también reconoce en esta una oportunidad para entretenerse, divertirse, informarse, aprender y ampliar su conocimiento

Ahora bien, sobre las competencias de lectura se han realizado diversas evaluaciones; una de ellas corresponde al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA por sus siglas en inglés, (2009), en la cual se encontró que 47, 1 % de los estudiantes colombianos están por debajo del nivel mínimo aceptable de lectura. Estos resultados son acordes con los encontrados en las Pruebas Saber en dicho año en Colombia, en el que 43 % de los estudiantes de Educación Primaria en el área de Lenguaje están en el nivel mínimo de desempeño, es decir, casi la mitad

de los estudiantes solo están en capacidad de realizar una lectura no fragmentada de textos cortos, cotidianos y sencillos, mientras que 26 % están en un nivel satisfactorio de desempeño y 9 % se ubican en un nivel avanzado en el que logran una comprensión amplia de textos y pueden relacionar su contenido con la información de otras fuentes. Estos resultados no son diferentes a los encontrados en las Pruebas SaberPro de 2011, aplicados en el contexto universitario, pues los estudiantes de licenciatura también tienen deficiencias en comprensión de lectura, particularmente en la lectura crítica, lo que constituye un panorama preocupante frente a la formación de los futuros docentes en Colombia, debido a que son ellos quienes estructurarán la enseñanza en la Educación Básica y Media (www.men.gov.co).

Los datos obtenidos en las evaluaciones PISA, Saber y Saber-PRO representan una situación poco alentadora que se está presentando en el ámbito escolar, debido a las dificultades que los estudiantes tienen en torno a los procesos de lectura y los docentes frente al desarrollo de competencias y prácticas de enseñanza que garanticen la formación integral. Lo anterior podría determinar el éxito o fracaso en el futuro escolar de los estudiantes e incluso llegar a afectar otras áreas de su vida. De esta forma, el objetivo de la alfabetización en la escuela debe estar orientado a ayudar a los estudiantes a que adquieran habilidades lectoras suficientes para poder comprender todo tipo de textos escritos desde un nivel literal, inferencial y crítico (Durban, 2010). Además, un aprendizaje de conocimientos y capacidades para enfrentar los retos de la vida real, que no solamente requiere dominar determinada área de una estructura curricular, sino aplicar dicho conocimiento y experiencia en situaciones, que permitan satisfacer necesidades personales y participar activamente en una sociedad (Montané, Llanos y Tapia, 2004).

Una de estas habilidades fundamentales para que el sujeto construya sólidamente sus aprendizajes individuales, obtenga mejores resultados de desempeño a lo largo de su vida y se forme como lector competente, es la comprensión lectora, la que se alcanza cuando el lector es capaz de construir significados a partir de la interacción con el texto, identificando e interpretando los elementos textuales para relacionarlos con sus experiencias e intereses, lo que supone una lectura eficaz y coherente (Dorronoso, 2006; Treviño, et al., 2007). Esto implica un proceso mediante el cual el lector une, complementa y decodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor con la creación de estrategias y la potencialización de su habilidad para generar nuevos conocimientos que le permiten integrar la información local y global del texto, a fin de comprenderlo de forma profunda (Cain, Bryant y Oakhill, 2004; Pérez, 2005).

Para lograr dicha comprensión, el lector debe tener en cuenta los siguientes aspectos: 1) conocer el significado de cada palabra; 2) comprender el significado de las oraciones; y 3) interpretar las ideas e intenciones que transmite el texto (Díaz y Hernández, 2002, González, 2007; Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999; Sundermeier, Van den Broek y Zwaan, 2005) y relacionar las ideas del texto con el contexto de producción del mismo (Cassany, 2006). Así pues, el eje central de la comprensión se dirige hacia la construcción de inferencias, en la que el lector,

teniendo en cuenta su experiencia personal, parte desde una idea general hacia una idea específica y logra establecer una serie de relaciones entre los significados contenidos en cada una de las partes del texto (Graesser, Wiemer-Hastings y Wiemer-Hastings, 1994; Madrugá, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate).

El lector realiza inferencias cuando tiende a configurar relaciones entre los significados, lo que lleva a representaciones dinámicas del pensamiento tales como: la construcción de relaciones de implicación, de causación y de temporalización, esenciales a la funcionalidad del pensamiento y componentes de todo texto (Jurado, Bustamante y Pérez, 1998). Por tanto, es importante tener en cuenta los conocimientos previos que tiene el niño cuando establece contacto con el texto, de manera que pueda integrar y asimilar la nueva información para lograr una comprensión adecuada sobre lo descrito en el texto que lo conduzca, a su vez, a generar inferencias precisas (Best, Floy y Mcnamara, 2008), las cuales son necesarias en el desarrollo de competencias para desenvolverse en la vida y en diversas áreas de conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992).

A los efectos de que el lector logre construir un significado del texto y este sea suficientemente competente, se requiere la confluencia de habilidades lingüísticas y cognitivas. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2006) ha planteado una serie de estándares en el área de Lenguaje para la comprensión e interpretación textual, según el MEN, los estudiantes deben leer diversos tipos de texto, reconocer su función social, identificar la intención comunicativa de cada uno de ellos y elaborar hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, entre este y el contexto. La competencia lectora demanda una variedad de conocimientos y destrezas y pone en acción múltiples procesos cognitivos y metacognitivos (Gutiérrez, 2009; Gutiérrez y Pozzo, 2009; Solé, 2006). Es así como, un grado alto de comprensión de la lectura, es característico de los lectores competentes, quienes poseen habilidades cognitivas tanto para comprender la información literal como la capacidad para hacer inferencias válidas a partir de la lectura (Jara *et al.*, 2004; Villalón, Ziliani y Viviani, 2009); de esta manera, para lograr un nivel alto de comprensión, es necesaria la práctica constante de lectura en la que el niño haya internalizado el acto lector como un estilo de vida, por ello, el último paso para ser lector consiste en hacer de la lectura un hábito (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002).

Es así como la comprensión lectora, además de ser un instrumento de aprendizaje, constituye un requisito para que el niño sienta gusto por la lectura y quiera leer de forma voluntaria y frecuente; este gusto, a su vez, puede ser un elemento motivador para el esfuerzo que conduzca al niño a dedicarle más tiempo a la lectura y se interese en desarrollar sus habilidades lingüísticas, lo que le permite desarrollar el hábito lector, pues el niño interpreta la lectura como un hecho cultural importante, y no solo como una habilidad instrumental de carácter individual (Yubero y Larrañaga, 2010). De esta manera, el desarrollo de la competencia lectora pretende garantizar

óptimos niveles funcionales de lectura, necesitando, a su vez, niveles favorables de competencia lectora para que se puedan consolidar los hábitos lectores (Gobierno de Navarra, 2002).

Sin embargo, como lo plantean Yubero y Larrañaga (2010), los estudiantes que terminan la Educación Primaria, generalmente son capaces de descifrar el lenguaje escrito, pero no cuentan con las habilidades necesarias para leer de forma habitual y no son capaces de identificar los beneficios que la lectura les ofrece. Evidentemente, el contexto escolar enseña a leer, mas este no siempre ha fomentado el gusto por leer, el placer de la lectura y el desarrollo del hábito lector. En algunos casos la escuela convierte la lectura en una obligación, lo cual hace que muchos niños no quieran leer nuevamente por considerarlo precisamente una obligación (Gil, 2011).

La mayor desmotivación con respecto a la lectura se produce por los malos encuentros con los libros y las lecturas no deseadas; allí está presente la lectura obligatoria, que se hace en contra de la voluntad del lector, provocando por parte de este una reacción de rechazo hacia ella. Para que los estudiantes puedan superar estas dificultades es necesario que valoren la lectura, quieran leer, lo hagan de forma voluntaria, y además estén presentes modelos de comportamiento lector; se ha de lograr que el lector no solo le conceda un valor instrumental a la lectura, es decir, considere la lectura como una herramienta para adquirir conocimientos e información, para aprender, estudiar o cumplir con las actividades académicas, sino que también le atribuya un valor lúdico, en el que la lectura entretiene, evoca situaciones placenteras o conecta con las vivencias personales (Gil, 2011; Peña y Barboza, 2009; Yubero y Larrañaga, 2010).

No obstante, si el docente emplea la lectura por su valor instrumental aleja al niño de leer como actividad placentera y la delega solamente a cumplir con las funciones de la escuela y al estudio, no facilita el desarrollo del hábito lector (Yubero y Larrañaga, 2010). De esta manera, la meta de la escuela y particularmente del docente deberá estar enfocada en despertar el interés en los estudiantes más allá del formalismo curricular, en una experiencia que incluya la animación por la lectura y promueva un acercamiento a la literatura que cobre sentido y significación en los lectores (Puerta, 2000).

Investigaciones que se han realizado en torno a los hábitos lectores confirman que estos predicen las habilidades lectoras de los estudiantes, tanto en los primeros años de la Educación Primaria (Leppanen, Aunola, y Nurmi, 2005), como entre adolescentes (Conlon, Zimmer, Creed y Tucker, 2006). Según Peña y Barboza (2009), este hábito lector se formará cuando el niño tenga un contacto con los libros de manera frecuente y establezca relaciones afectivas cercanas con ellos, considerando la lectura como un medio seguro para satisfacer sus demandas cognoscitivas y de entretenimiento. Por lo tanto, los hábitos que desarrollen los niños en la etapa escolar van a influir directamente en la comprensión de lectura que tengan del texto (Cabanillas, 2004; Carranza, Celaya, Herrera y Carezzano, 2004). De acuerdo con ello, la escuela debe

preocuparse desde los primeros años por relacionar la creatividad y el placer, al gusto de descubrir, de leer y de escribir, en lugar de enfocarse en el empleo de estrategias dirigidas a identificar contenidos y extraer datos, en tareas repetitivas y ejercicios que no plantean nada novedoso a los estudiantes, lo que les restringe la posibilidad de imaginar, pensar y aprender.

Sin embargo, muchos docentes no han tomado conciencia de que se aprende a leer y a escribir para comprender y producir diferentes tipos de textos en variados contextos de comunicación, debido a que permanece la idea de que en la escuela se lee para extraer información y no se hace énfasis en la lectura interpretativa acompañada de un entorno que invite a leer y hacer de la lectura un actividad intrínsecamente reforzadora (Aguirre, 2003); esto a su vez, se verá impedido cuando el docente no lee de manera frecuente, presenta dificultades al interpretar un texto ni promueve en sus estudiantes el desarrollo de habilidades de lectura, el gusto por los libros y el placer por la lectura (Gil, 2011).

La capacidad para leer de los docentes es un factor que condiciona el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, como también, el interés de la lectura en sus estudiantes (Caldera, Escalante y Terán, 2010). Así pues, un docente que sea un lector eficaz, está incorporando a su vida una forma de ser, y si logra llevar a sus estudiantes su gusto por la lectura, al compartirla con ellos, entonces suscitará un ambiente más propicio para la aceptación de las obras escritas (Fajardo, 2008); en este sentido, “sólo puede promoverse aquello que apasiona, aquello que genera satisfacciones, que plantee retos, solo se promueve aquello que interesa” (Tovar, 2009, p. 110).

Es fundamental entender que el ser lector no solo se reduce a un conjunto de habilidades cognitivas de comprensión o lingüísticas de codificación, sino que también involucra un conjunto de prácticas culturales, en las que están presentes los mediadores que influyen positivamente en el aprendizaje del niño, estimulando el interés y el gusto por la lectura desde las primeras edades, a partir de encuentros enriquecedores de interacción, que le ayudan al niño a descubrir el significado, la emoción y el gozo por la lectura (Cencerrado, Corchete y Linuesa, 2005; Dorrondoso, 2006; Durban, 2010; Larrañaga, 2005; Sainz, 2005). De esta manera, la formación del lector competente depende tanto de los instrumentos cognitivos de que dispone el niño para comprender la lectura, como del apoyo y la guía que brinde el docente en las interacciones dialógicas que se establezcan alrededor del texto, lo que propicia una experiencia compartida, en la que resulta esencial el componente afectivo para fomentar el gusto por la lectura.

La construcción del lector es, por tanto, una acción cultural y social, no es algo innato, es el resultado de un aprendizaje y depende de diversos factores. Desde la perspectiva contextual de Bronfenbrenner y Morris (1998) se explica el desarrollo del aprendizaje del niño a partir de una serie de sistemas complejos que interactúan: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El microsistema incluye factores internos que están compuestos por el conjunto de elementos cognoscitivos y

biológicos propios del individuo, mientras que los factores externos del microsistema están caracterizados por la familia, la escuela y las personas del ambiente cercano del niño; es decir, la estructura social próxima en la que el niño tiene una socialización primaria o interacciones recíprocas y donde distintas variables favorecen su alfabetización inicial. Esta perspectiva, formulada por Bronfenbrenner, permite entender cómo la interacción de los diferentes contextos puede cumplir una función primordial en el aprendizaje lingüístico inicial, el cual se facilita al propiciar en el aula de clase un ambiente que ofrezca experiencias literarias, con espacios y tiempo delimitados para realizar tareas de lectura, mediadas por una interacción verbal estimuladora de la comprensión, la imaginación, el enriquecimiento del vocabulario, la clarificación de ideas y el goce estético de la lectura (Porta y Ison, 2011).

Una de las principales funciones de la escuela es enseñar a leer y comprender, dentro de la lógica de lo académico y lo científico, con el objetivo de formar ciudadanos alfabetizados según los requerimientos de una determinada sociedad, lo que constituye un componente fundamental para el éxito profesional y personal de los estudiantes de esa sociedad e impacta en sus oportunidades educativas y de inserción social a lo largo de la vida. Lo anterior, se posibilita, en la medida en que el docente desempeñe un papel significativo en su función de mediador entre el niño y el texto, facilitando sus aprendizajes y el desarrollo de habilidades lingüísticas, por lo que la mediación que se dé en el aula, puede permitir o impedir el desarrollo de competencias de comprensión lectora en el niño (Duque, 2008; Duque, Hernández y Vera, 2010; Treviño *et al.*, 2007).

Desde la perspectiva cultural se asume que el salón de clases es un espacio de negociación de significados entre el docente y sus estudiantes, y entre estos últimos, en torno a un objeto de conocimiento (Bruner, 1984). Los espacios que surgen a partir de las interacciones implican la capacidad comunicativa de los agentes sociales para compartir los contenidos culturales y curriculares (Camacaro, 2008). De esta forma, el docente será el adulto que acompañará los procesos cognitivos del estudiante y dispondrá las estructuras necesarias para ayudar a alcanzar la zona de desarrollo próximo (Duque y Vera, 2010).

La zona de desarrollo puede definirse en función de aquello que el niño es capaz de hacer ayudado por una persona más capaz, es decir, el que enseña ha de adaptar su apoyo a las necesidades del que aprende, teniendo en cuenta el progreso y ofreciendo una mayor autonomía ante la tarea, por lo cual, el andamiaje que se establezca entre el docente y el estudiante supondrá ponerse en el papel de quien aprende, de ser capaces de conocer el momento del desarrollo en el que se encuentra, sus preferencias y su estado para, desde ese conocimiento, buscar las lecturas más aptas e irle proporcionando un camino progresivo que le permita su desarrollo y creación de hábitos lectores (Larrañaga, 2005; Moreno, 2002). Se puede decir, que el acercamiento del niño con el texto debe construirse a partir de una relación triádica de carácter dialógico e integral, en la que el niño que lee esté en interacción consigo mismo, con el medio en el que coexiste y con la guía del docente (Salmerón, 2004).

De esta forma, el docente desempeña un papel activo en la enseñanza de la lectura cuando hace preguntas abiertas, aclaradoras y facilitadoras sobre la lectura, dirige a los estudiantes a que realicen mayores elaboraciones sobre las ideas, lleva a cabo retroalimentaciones frecuentes de las intervenciones que estos hacen, los incentiva a convertirse en relatores de la historia, asumiéndose una postura de escucha activa, estimulándolos a dar explicaciones y descripciones más sofisticadas con el fin de que logren la comprensión del texto, en lugar de simplemente leer la historia (Aguirre, 2003; Duque, 2008). Es allí donde el docente puede convertirse, para los niños, en un modelo lector a quien ellos observan y del que aprenden. Por consiguiente, los docentes de Educación Primaria que son lectores frecuentes tienen mayores probabilidades de adoptar prácticas comprensivas que ayuden eficazmente a los estudiantes a formarse como lectores competentes, que aquellos docentes que no tienen el hábito de la lectura (Treviño *et al.*, 2007) y además, es más probable que los niños utilicen y valoren la lectura como un elemento importante del quehacer educativo y de su formación (Yubero y Larrañaga, 2010).

En los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se realizan en los salones de clase de Educación Primaria se presentan interacciones sociales que son resultado, tanto de la influencia de las relaciones recíprocas entre el docente y sus estudiantes, como entre los estudiantes. El docente desempeña entonces una función fundamental en la vida del estudiante, pues es quien debe regular los climas en el aula y generar ambientes adecuados, que ofrezcan seguridad emocional, confianza, respeto y comprensión, con el fin de crear un clima de aula positivo, basado en el afecto y la autoridad (Artavia, 2005; Baker, 2006).

La calidad del aula ha sido conceptualizada y evaluada desde una variedad de perspectivas, utilizando múltiples medidas de análisis que se han basado, en parte, en el examen de las características de la clase, tales como adecuación de los materiales para los niños, el espacio para jugar, la seguridad, el tamaño de las clases o la organización del aula de clase. Sin embargo, autores como Robert Pianta, psicólogo educativo y clínico infantil, se ha interesado en investigar las características y las implicaciones de la relación docente-estudiantes en el aula de clase desde los planteamientos de la teoría contextual de los sistemas; uno de los instrumentos de evaluación que ha sido empleado en las investigaciones para medir la calidad de las interacciones en el aula, es el sistema de valoración del aula de clases (CLASS) que pretende hacer dicha valoración en función de la calidad del clima emocional, de la organización del aula y de los apoyos instruccionales para el aprendizaje (La Paro, Pianta y Stuhlman, 2004, 2008; Pianta, 2000).

La dimensión de apoyo emocional, incluye cuatro dimensiones: el *clima positivo*, que refleja el tono emocional de la clase y la conexión existente entre docentes y estudiantes, la calidez con la que los docentes tratan a los niños y sus manifestaciones de entusiasmo durante la instrucción y las conversaciones, con él las interacciones entre el docente y los estudiantes se caracterizan por el entusiasmo, la alegría y el

respeto, el *clima negativo*, que implica el nivel global de negatividad existente en la clase, la negatividad del docente (ej., enfado, sarcasmo, irritabilidad) y la de los niños (discusiones, agresiones, existencia de maltratos y por lo tanto, de víctimas), la sensibilidad del docente, que refleja cómo responde el docente a las necesidades de los niños y cómo toma conciencia del nivel académico y del estado emocional de los estudiantes, la medida en que el docente actúa como una base segura (permitiendo a los estudiantes explorar activamente mientras les proporciona apoyo, seguridad y ánimo); y, *considerar la perspectiva del estudiante*, que capta el grado en el que las interacciones del docente con los estudiantes y las actividades de la clase tienen en cuenta los intereses de los niños, sus motivaciones y sus puntos de vista (Hamre y Pianta, 2001, Pianta y Stuhlman, 2004).

Lo anterior puede estar presente durante la lectura de un texto en el aula de clase cuando el docente propone experiencias concretas de lectura conjunta que posibiliten leer, conversar, intercambiar ideas y conocimientos, valorando a los estudiantes como personas con experiencias y potencialidades, participes y poseedores de prácticas culturales diversas, lo que fortalece la seguridad cognitiva en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas (Aguirre, 2003; Porta y Ison, 2011). Un ambiente afectivo le brinda al estudiante la confianza para participar y le anima a apoyarse en sus compañeros y en el docente, creándose lazos de unión, a partir de una lectura compartida, que facilita el encuentro con los libros y despierta el interés por descubrir y desvelar lo que muestran los textos, convirtiéndose esta actividad en algo placentero y divertido para los niños (Rojas, 2005).

Los docentes que ofrecen apoyo emocional son cálidos y sensibles, fomentan relaciones con los estudiantes que facilitan la conectividad de estos con la escuela y promueven un ambiente propicio para el aprendizaje. Es así como, las relaciones de los docentes con los niños se constituyen en vehículos o mecanismos para hacer frente a las múltiples necesidades que ellos tienen cuando llegan a la escuela, es decir, la necesidad de reconocimiento, seguridad, aceptación, lo cual puede representar un factor principal para su desarrollo académico (Pianta, 2000). De esta manera, el apoyo emocional que se genere en el aula, producto de las interacciones entre el docente y los estudiantes, constituye un factor importante tanto para las relaciones interpersonales como para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Artavia, 2005; Perry, Donohue y Weinstein, 2007).

Diversas investigaciones se han realizado en torno a las relaciones entre los docentes y estudiantes en el aula de clase y sus interacciones como factores importantes que contribuyen al aprendizaje escolar del niño (Dombey, 2003; Gonzales, 2007; John, 2009; Mashburn, Downer, Hamre, Justice, y Pianta, 2010; Rosales, Sánchez y García, 2004). Según las investigaciones, las relaciones e interacciones entre los docentes y los niños desempeñan un papel importante en la capacidad que estos últimos tienen de adquirir las habilidades necesarias para tener éxito en la escuela (Hamre y Pianta, 2005; Pianta y Stuhlman, 2004).

Estos resultados confirman que las interacciones positivas que se establezcan entre el docente y el niño predicen los logros de la alfabetización de manera efectiva y el desarrollo de habilidades académicas (Mashburn, 2008; Perry, VandeKamp y Nordby, 2002; Ponitz, Rimm-Kaufman, Grimm y Curby, 2009). Autores como Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes (2002) consideran que las experiencias de los niños con sus docentes se relacionan con la adquisición de habilidades académicas desde el preescolar hasta segundo grado. Según estos investigadores la cercanía de los docentes con sus estudiantes se relaciona positivamente con las competencias lingüísticas (vocabulario receptivo) y la comprensión lectora. Lo anterior indicaría que los procesos sociales que se establecen en el aula de clase son importantes para el desarrollo de las competencias académicas de los niños.

Peña, Serrano y Aguirre (2009) en su estudio describieron las prácticas de lectura de los estudiantes de la etapa de Educación Básica, el cual arrojó que los estudiantes que leyeron acompañados del docente tuvieron una amplia posibilidad de incrementar en forma integrada su lenguaje oral y escrito. Por su parte, Duque y Ovalle (2011) encontraron que los niños cuyas docentes favorecían más interacciones alrededor del texto, buscando una comprensión en la que se establecieran transacciones y negociaciones entre el lector y el texto, lograron realizar mayores elaboraciones inferenciales, mientras que los niños cuyas docentes propusieron interacciones a partir de la información explícita del texto, realizaron pocas inferencias y de menor complejidad.

Del mismo modo, otros estudios plantean que las interacciones entre adultos y niños que impliquen alta demanda cognitiva por parte del adulto se relacionan con niveles cognitivos complejos en los niños, como la elaboración inferencial (Moschovaki y Meadows, 2005; González, 2005). Además, se ha encontrado que una lectura compartida, que facilita el establecimiento de interacciones y diálogos en el aula, donde el docente realiza preguntas enfocadas a establecer la estructura causal del texto, lleva a los estudiantes a realizar inferencias de tipo antecedente causal elaborativa (Kleeck, 2008), esenciales para darle la coherencia local al texto (Trabasso y Wiley, 2005).

La revisión de la literatura confirma la importancia que tienen las interacciones en la adquisición y desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de Educación Primaria; por ello se evidencia la necesidad de generar espacios en los que se les brinde apoyo a los niños para la construcción de significados al leer; esto se logra si la lectura es acompañada por explicaciones previas o posteriores del docente, o por participaciones que impliquen diálogo entre los estudiantes con el docente, incentivando siempre el gusto por la lectura de manera que se fortalezca el hábito lector y esto mejore a su vez la comprensión lectora de los niños. Ello se sustenta en estudios que confirman que los niños que han adquirido un mejor nivel de comprensión, tienen una mayor participación en experiencias lectoras, desarrollan una lectura más eficaz, lo que facilita una construcción más sólida de los hábitos lectores que favorece su

formación como lector competente (Larraña, 2005; Olson y Torrance, 2009; Yubero y Larraña, 2010).

Es evidente que el clima emocional en las interacciones docente-estudiante ha sido de interés para muchas investigaciones, pero estas en su mayoría han estado presentes en un contexto estadounidense; por su parte, los estudios empíricos realizados en Colombia han estado enfocados en temas correspondientes con el currículo académico, las prácticas de enseñanza y los factores relacionados con el rendimiento académico desde el ámbito formal que implica la escuela, olvidando, de cierta manera, la importancia que tienen los factores emocionales en los procesos de aprendizaje y en el establecimiento de relaciones entre los docentes y estudiantes que propicien un clima de aula positivo en procura, no solo de la adquisición de saberes, sino también en el desarrollo de habilidades sociales que mejoren sus relaciones interpersonales.

De esta manera, es innegable que el docente desempeña un papel decisivo en el establecimiento de las condiciones de aprendizaje que estarían referidas tanto a los contenidos y estrategias de enseñanza como a las interacciones que promuevan un clima positivo o negativo que facilite o no el establecimiento de dinámicas relacionales en el aula de clase y el aprendizaje. Sin embargo, es importante tener en cuenta el perfil del docente como lector, su relación personal con la lectura y sus hábitos lectores que constituyen, al fin y al cabo, la manifestación conductual de su actitud hacia la práctica lectora (Larraña y Yubero, 2005). Esa actitud personal del docente hacia la lectura podría ayudarnos a entender su disposición hacia la educación lectora de sus estudiantes, especialmente en lo que se refiere al valor que le asigne a la lectura, al interés que promueva hacia esta, a la prioridad que conceda a la afición lectora como plan escolar y a la forma en que puede desempeñarse como un modelo de lector que comprende, de manera que contribuya al desarrollo de competencias lectoras de sus estudiantes.

Se reconoce que la lectura es una actividad social con múltiples usos como divertirse, informarse y aprender, y por ende puede generarse en cualquier contexto, pero es la escuela el lugar privilegiado donde el niño puede obtener una formación lectora que le permita dar sentido a lo que lee y analizar, elaborar, predecir e interpretar el significado del texto para desarrollar las estrategias cognitivas necesarias que le permitan lograr una comprensión crítica de este. Para tal fin, son fundamentales las interacciones cognitivas que se establezcan en el aula, pues ellas suponen negociaciones de saberes, significados y acciones entre el docente, el objeto de conocimiento y los niños (Duque, 2008), y también, les permite a los niños explorar y reflexionar sobre experiencias a las que nunca podrían acceder por sí solos, poniendo el docente a su disposición la información adecuada mediante libros, diálogos y relatos que estén de acuerdo con sus necesidades, además de animarlos a participar y generar nuevos conocimientos a partir de la información presente en el texto, lo que contribuye a reforzar su seguridad cognitiva para comprender todo tipo de textos (González, 2007).

Un aspecto muy importante ligado a las interacciones cognitivas son las características afectivas, tales como actitudes, sentimientos, intereses y experiencias personales de los estudiantes que crean o no un buen ambiente de empatía para aprender (Purcell-Gates, 1995; citado en Valls, Soler y Flecha, 2008). Para ello el docente debe promover en el aula un clima positivo que se caracterice por relaciones cálidas en las que estén presentes el disfrute, expresiones de entusiasmo, cercanía física, contacto visual, uso de expresiones de respeto y retroalimentación positivas que ayudan a que el aula de clase sea un espacio agradable, en la que los niños están dispuestos a cooperar, trabajar juntos o compartir otros materiales con sus compañeros. Frente al mal comportamiento de los estudiantes, el docente debe responder de una manera calmada y comprensiva, proporcionando confort adecuado, asistencia, consuelo y aceptación, así como una atención a sus necesidades académicas y emocionales, identificando aquellos estudiantes que tienen dificultades para entender una lección o parecen tristes o ansiosos en el aula (Pianta, La Paro y Hamre, 2008).

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que la actividad lectora se ve permeada por diversos componentes; el primero de ellos corresponde a lo afectivo que se relaciona con la disposición y motivación hacia la lectura, y también con los vínculos emocionales de confianza, aceptación, equidad y respeto que se crean durante las interacciones entre los estudiantes y el docente, expresados por medio de los comportamientos verbales y no verbales que propician el desarrollo de habilidades sociales y emocionales entre estos; el segundo componente es el de la mediación de la lectura, que implica por parte del docente el uso de estrategias de aprendizaje que fortalezcan la lectura como un punto de apoyo durante el proceso de enseñanza y adquisición de ella; y el último componente corresponde al fomento de un vínculo placentero hacia la lectura por parte de los estudiantes que los lleve a fortalecer su comprensión de lo leído, pasando, desde el reconocimiento de palabras, hasta la activación de conocimientos necesarios para inferir aquello que no está en el texto y poder ir más allá de él. A dichos efectos, el docente debe conocer qué significa leer, cuál es el objetivo de la lectura, para qué se lee en el aula, qué estrategias y qué tipo de lecturas debe emplear en el aula para facilitar la generación de una comprensión que trascienda el nivel literal.

A modo de conclusión, el papel del docente es definitivo para que el estudiante desarrolle el proceso de la comprensión lectora, ya que él debe compartir el papel protagónico con los estudiantes, como centro de sus prácticas, por lo cual debe seguir actuando como lector durante toda la escolaridad y hacer uso de los andamiajes necesarios para ayudarles en la construcción del valor social de la lectura y garantizar el acercamiento a múltiples textos que les proporcionen la posibilidad de hacer un uso real de las competencias implicadas en la comprensión. Por tanto, si el docente y el niño asumen que la lectura es un valor cultural y le atribuyen un beneficio positivo, probablemente el número de lectores competentes podría ser mucho mayor, incluso el fomento del hábito lector sería más fácil, lo que podría dar lugar a la mejora de los niveles de comprensión lectora de los niños de Educación Primaria.

Referencias

- Aguirre, R. R. (2003). Leer y escribir al inicio de la escolaridad. *Educere*, 6(20), 384-388.
- Artavia, G. J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-19.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Best, R; Floy, R; y Mcnamara, D. (2008). Differential competencias contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29, 137-164.
- Burchinal, M. R; Peisner-Feinberg, E; Pianta, R. C; y Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00107-3
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. En W. Damon (Series Ed.) y R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Bruner, J. (1984). Acción, Pensamiento y lenguaje". En J. Linaza (Ed.), *En el lenguaje de la educación*. (pp. 197-208). Madrid: Alianza.
- Cabanillas, G. (2004). Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH. Lima, Perú. Obtenido de http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2004/cabanillas_agpdf/cabanillas_ag-TH.back.1.pdf
- Cain, K; Bryant, P; y Oakhill, J. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 31-42. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.31
- Camacaro, Z. S. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase, un estudio de caso. *Laurus Revista de Educación*, 14(26), 189-206.
- Caldera, B. R; Escalante, U. D; y Terán, S. M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 88(31), 15-37.

- Carranza, M., Celaya, G., Herrera, J., & Carezzano F. (2004). “Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1), 2-15.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cencerrado, M; Corchete, T; y Linuesa, M. (2005). Enseñanza y promoción de la lectura. Junta de Castilla y León, Consejería de Educación. *Cuaderno del profesor*, 1. Obtenido de: http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?pgseed=1133167621685&idContent=31098&locale=es_ES&textOnly=false
- Cerrillo, P; Larrañaga, E; y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ed, Universidad de Castilla de la Mancha: Cuenca, España.
- Conlon, E. G; Zimmer, M. J., Creed, P. A., & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11-32. doi: 10.1111/j.1467-9817.2006.00290.x
- Díaz, F; y Hernández, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo II: comprensión y composición de textos. En F. Hernández (Ed.), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, (pp. 272-347). México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Dombey, H. (2003). Interactions between Teachers, Children and Texts in Three Primary Classrooms in England. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(1), 37-58. doi: 10.1177/14687984030031002
- Dorronoso, L. I. (2006). El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria. Gobierno de Navarra, pp. 1-66.
- Duque, C. (2008). *La interacción en el aula de clase. Una herramienta fundamental para la comprensión inferencial de textos narrativos en niños escolarizados. Reflexiones acerca de la comprensión inferencial, la narración y la interacción en el ámbito escolar*, pp. 9-18.
- Duque, C; Hernández, A; y Vera, A. (2010). *Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la Literatura*. (Versión electrónica), 6, 35-44.
- Duque, C., y Ovalle, A. (2011). La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Avances de la disciplina*, 5(2), 57-67.

- Duque, C; y Vera, A. (2010). “Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar”. *Revista Colombiana de Psicología*, 19, 21-35.
- Durban, R. G. (2010). *La biblioteca escolar*, hoy un recurso estratégico para el centro. Barcelona: Grao.
- Fajardo, V. M. (2008). El profesor de preescolar y primaria frente a la literatura para niños: una reflexión. Notas universitarias: *Elementos para un diagnóstico sobre la situación de conflicto armado en el Tolima* (pp. 55-61). Obtenido de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles248392_El_profesor_preescolar_primaria.pdf
- Gil, F. J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria obligatoria. *Educación*, 1(14), 117-134.
- Gobierno de Navarra (2008). *Lectura comprensiva en el currículo escolar. Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. Obtenido de: http://dpto.educacion.navarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/Blitzamar1%20cas.pdf
- González, G. J. (2005). “Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles”. *Psicología Educativa*, 11(2), 113-133.
- González, G. J. (2007). El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles. Estudio comparado en España y México. *Apuntes de Psicología*, 25(2), 129-144.
- Graesser, A; Wiemer-Hastings, P; y Wiemer-Hastings, K. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Gutiérrez, A. (2009). “Contemos cuentos”. *Innovación y Experiencias Educativas*, 24 (6), 1-9.
- Gutiérrez, A. Pozzo, C. (2009). *Las competencias en lectura. La evaluación PISA como oportunidad de aprendizaje. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes “Las competencias en Lectura”*. (pp. 3-60). Obtenido de: <http://www.oei.es/pisa2009Lectura.pdf>
- Hamre, B. K; y Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Jara, C., et al. (2004). Cuentos infantiles: técnicas de mejoramiento del discurso narrativo en niños y niñas de Educación Parvularia. (Tesis doctoral). Universidad de la Frontera Temuco, Chile.

- John, C. (2009). Reading lessons: teacher–pupil interactions with text during three KS1 shared reading sessions. *Literacy*, 43,123-133. doi: 10.1111/j.1741-4369.2009.00537.x
- Jurado, V. F; Bustamante, Z. G; y Pérez, A. M. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura*. Bogotá, Plaza y Janés.
- Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
- Larrañaga, E. (2005). *La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores*. España: Ediciones de Castilla-La Mancha.
- Larrañaga, E., y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. (Versión electrónica), 1, 43-60.
- Leppanen, U; Aunola, K; y Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399.
- Madruza, J. Elosúa, M; Gutiérrez, F; Luque, J; y Gárate, M. (1999). Inferencias y comprensión lectora. En M. Cubí (Ed.), *Comprensión lectora y memoria operativa*, (pp. 2-53), España: Paidós.
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of Social and Physical Environments in Preschools and Children's Development of Academic, Language, and Literacy Skills. *Applied Developmental Science*, 12(3), 113-127. doi: 10.1080/10888690802199392
- Mashburn, A. J; Downer, J. T; Hamre, B. K., Justice, L. M., y Pianta, R. C. (2010). Consultation for Teachers and Childrens Language and Literacy Development during Pre-Kindergarten. *Applied Developmental Science*, 14(4), 179-196. doi: 10.1080/10888691.2010.516187
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de matemáticas y lenguaje Educación Básica y Media*. (pp. 1-44). Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-70799_archivo.pdf
- Montané, L. A; Llanos, M. F; & Tapia, S. J; (2004). La evaluación de la alfabetización lectora de PISA y el rendimiento de los estudiantes Peruanos. Obtenido de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_11.pdf.

- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia*, (2), 309-324.
- Moschovaki, E; y Meadows, S. (2005). *La participación espontánea de los niños pequeños durante la lectura de libros en el aula*. Diferencias según el tipo de libro. (En línea). Early Childhood research & Practice, Grecia: ECRP, primavera 2005. Obtenido de <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/moschovaki-sp.html>.
- Olson, D. R., y Torrance, N. (Eds.) (2009). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Peña, & Barboza, F. (2009). La formación de hábitos de lectura desde los inicios de la escolaridad”. *Entre Lenguas*, (14), 93-109. Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29563/5/articulo6.pdf>
- Peña, G. F.; Serrano, M. M; y Aguirre, R. R. (2009). Prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de Educación Básica. *Educere*, 46, 741-750. Obtenido de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35613218019>.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138.
- Perry, K. E; Donohue, K. M., y Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*, 45, 269-292. doi:10.1016/j.jsp.2007.02.005
- Perry, N. E; VandeKamp, K. O; Mercer, L. K., y Nordby, C. J. (2002). “Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning”. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Pianta, R. (2000). “Enhancing Relationships Between Children and Teachers”. *American Psychological Association*. doi: 10.1037/10314-000
- Pianta, R. C; La Paro, K; y Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pianta, R; y Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children’s success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Ponitz, C; Rimm-Kaufman, S; Grimm, K., y Curby, T. (2009). Kindergarten Classroom Quality, Behavioral Engagement and Reading Achievement. *School Psychology Review*, 38(1), 102-120.
- Porta, M. E., e Ison, M. S. (2011). Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial como proceso cognitivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 243-260.

- Puerta, P. M. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura: ¿corazón o razón? *Educere*, 11, 165-170.
- Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. PISA (2009). *Resumen Ejecutivo*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE.
- Rojas, A. P. (2005). Experiencias actuales de colaboración familia-escuela para el fomento de la lectura y propuesta de actuación. (Tesis doctoral), Universidad de Castilla-La Mancha, España.
- Rosales, P. J; Sánchez, M. E; y García, P. R. (2003). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. El papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta. *Revista de Educación*, 334, 347-360.
- Sainz, G. L. (2005). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. *Revista de Educación*, 357-362.
- Salmerón, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España
- Sánchez de Medina, H. C. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 45, 1-10. Obtenido de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/696>
- Scardamalia, M; y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los modelos de comprensión escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. España: GRAO.
- Sundermeier, B. Van den Broek, P., y Zwaan, R. (2005). Causal coherence and the availability of locations and objects during narrative comprehension. *Memory & Cognition*. 33(3), 462-470.
- Tovar, M.F. (2008). La formación como lector y escritor: un reto para el docente. *Educere*, 44, 109 – 116. Obtenido de www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28832/1/foro5.pdf
- Trabasso, T; y Wiley, J. (2005). Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives. *Discourse Processes*, 39, 129-164. doi:10.1080/0163853X.2005.9651677
- Treviño, E; Pedroza, H; Pérez, G., Ramírez, P; Ramos, G; y Treviño, G (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México; INNE.

Valls, R; Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

Villalón, M; Ziliani, E; y Viviani, J. (2009). Fomento de la lectura en la primera Infancia. Programa de Formación de Educadores y/o Técnicos de Centros de Educación Infantil. *Revista iberoamericana de Educación*, 1-52. Obtenido de http://www.oei.es/pdf2/manual_programa_formacion_educadores_nacidos_leer.pdf

Yubero, S; y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. [Versión electrónica]. (6) 7-20.

Referencia

Leidy Tatiana Guzmán Torres, Claudia Patricia Duque Aristizábal y Martha Elizabeth Fajardo Valbuena “Interacciones cognitivas y afectivas docente-niños y su relación con la competencia lectora en Educación primaria”, revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 5, (enero-diciembre), 2012, pp 143 - 161

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 13/09/2012

Fecha de aprobación: 10/10//2012