

Comprensión lectora, producción de textos y bienestar socioemocional en estudiantes de 2.º de básica primaria de la región de Arica y Parinacota, Chile

Reading comprehension, text production and socio-emotional well-being in 2nd grade students from the Arica and Parinacota region, Chile

Francisco Alexis Huarache Ocaña ¹

Resumen: El objetivo del estudio fue conocer el desempeño de un grupo de alumnos de básica primaria de la región de Arica y Parinacota en Chile, en las variables producción de textos (PT), bienestar socioemocional (BS), y comprensión lectora (CL). La muestra estuvo constituida por 231 estudiantes de veinticuatro instituciones educacionales. Se emplearon la prueba de comprensión lectora y producción de textos y el autorreporte de bienestar socioemocional para niños. Los resultados indicaron que el grupo de hombres tuvo un mejor desempeño en la variable CL; las mujeres, mejores resultados en la variable PT y, en la comparación por ubicación geográfica, el grupo rural mostró un mejor desempeño en la variable BS.

Palabras clave: análisis de texto, comprensión del texto, aprendizaje socioemocional

¹ Magíster en Psicología Social. Magíster en Educación con Mención en Currículum. Licenciado en Psicología. Licenciado en Educación. Profesor de Educación Diferencial con Mención en Audición y Lenguaje Oral. Psicólogo. Orientador Educacional y Consejero Vocacional. Psicopedagogo. Profesor de Educación General Básica con Mención en Trastornos del Aprendizaje. Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires" (UCA). Buenos Aires, Argentina. ORCID: orcid.org/0000-0002-3482-4644. Correo electrónico: franciscohoarica@uca.edu.ar.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XX, Nº 39, abril-septiembre 2022. Pág. 165-179.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)10](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)10) / Recibido: 14-05-2021 / Aprobado: 16-03-2022.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *The objective of the study was to know the performance of a group of elementary school students from the Arica-Parinacota region in Chile, in the variables text production (TP), socioemotional well-being (SW), and reading comprehension (RC). The sample consisted of 231 students from 24 educational institutions. The reading comprehension and text production test, and the Self-Report of Socio-Emotional Well-Being for Children were used. The results indicated that the group of men had a better performance in the RC variable; the women obtained better results in the TP variable, and, in the comparison by geographic location, the rural group showed a better performance in the variable SW.*

Keywords: *text analysis, text comprehension, social-emotional learning*

Introducción

La investigación tuvo como propósito describir el desempeño de un grupo de estudiantes de básica primaria de la región de Arica y Parinacota en Chile. A través de las variables comprensión lectora (CL), producción de textos (PT) y bienestar socioemocional (BS), analizadas a la luz del modelo sociocultural del aprendizaje del lenguaje escrito (MSALE), en 231 individuos de ambos sexos.

El modelo sociocultural del aprendizaje del lenguaje escrito, MSALE, asume la lengua como una forma de conocimiento que se aprende con el uso cotidiano y su evolución va a la par con el desarrollo físico y cognoscitivo del individuo, lo que le permite así manifestar los contenidos o significados culturales. Evocando a Vygotsky, Chaves Salas (2011, p. 61) dice que el lenguaje es social en su origen. Y resalta, Chaves Salas (2011, p. 63), "el entorno lingüístico en el que el niño aprende a hablar" (Arbe Mateo y Echeberria Sagastume, 1982). Los procesos de lectura y escritura, que posteriormente pasan a conformar las habilidades de comprensión lectora y producción de textos, traspasan la barrera de la decodificación y el proceso cognitivo de significación semántica donde se integran estos procesos, pero todo dentro de un contexto social y cultural. De esta forma, se pasa de la instrumentalización a la utilidad pragmática del leer y escribir como medios de expresión y comunicación, los cuales hacen posible la vida en sociedad.

La lectura y escritura como prácticas culturales

Según Vygotsky, los procesos de desarrollo y aprendizaje interactúan entre sí y el aprendizaje es un factor del desarrollo. Esta acepción lo condujo a la formulación de la zona de desarrollo próxima (ZDP), la cual indica que existe una distancia entre el nivel de desarrollo (capacidad actual) y el nivel de desarrollo potencial, los cuales se podrán potenciar por medio de experiencias de aprendizaje que involucren resolución de problemas con el acompañamiento de un mediador correspondiente, rol que podría ser efectuado por un adulto como guía o por algún par más capacitado (Chaves Salas, 2011).

Desde el enfoque del MSALE, la lectura y escritura son prácticas socioculturales que se edifican dentro de sus respectivas comunidades de referencia; por lo tanto, el eje central no debe enfocarse en la decodificación y el vocabulario descontextualizado, sino, más bien, en que se formule a partir del uso del lenguaje por medio de situaciones de índole comunicativa mezcladas en expresiones de afecto y emocionalidad en pro de su desarrollo socioemocional. Antecedentes como estos deben considerarse para la implementación curricular de la lectura. Galdames (2018) y Cassany (2006) determinan que el MSALE coloca la atención en elementos referidos a la construcción del significado por medio de la presentación de tres aspectos:

En primer lugar, tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que maneja quien lee, ya que presentan un origen social desde la comunidad.

En segundo lugar, el discurso no emana de la nada, pues siempre está la existencia de otro que simboliza en el mismo esquema y refleja su visión de mundo, el cual genera la comprensión

En tercer lugar, la interacción entre el discurso, el autor y el lector, ya que la interacción es permanente en los procesos de lectura y escritura.

Antecedentes

En Chile, las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021) certificaron que, entre 2001-2009, los estudiantes chilenos evidenciaron una mejora importante en la lectura. "Los resultados muestran que el número de estudiantes seleccionados por las escuelas incrementa y es más 'efectiva' la selección académica, en el sentido [en] que aumenta el rendimiento en lectura" (OCDE, 2021, p. 2). Además, "existe una fuerte asociación entre el nivel socioeconómico, cultural y educacional de los padres y el rendimiento" (p. 2).

Monsálves (2009) evaluó la CL de los niños de 3.º a 6.º básico por medio del test CLIP_v5 e indagó sobre el desempeño de los niños de 4.º grado según el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Los resultados mostraron que el nivel de logro alcanzado por los examinados fue el superficial y que, en algunos casos, los valores llegan escasamente al 50 %. "Los estudiantes leen un texto y logran desarrollar una comprensión literal de los aspectos descriptivos; pero en otras áreas de la comprensión los resultados se encuentran muy por debajo de lo esperado" (p. 26). Con relación a la diferencia del desempeño de los estudiantes de acuerdo a la ubicación geográfica del establecimiento (urbano o rural), Monsálves indicó que "en términos generales, se pudo apreciar que aquellos establecimientos que presentan mayor porcentaje de alumnos de sectores rurales tienden a presentar puntajes más bajos, tanto en la prueba SIMCE como en el CLIP_v5" (p. 36).

En comparación por sexos, Monsálves (2009) encontró diferencias en la comprensión lectora, según el género, entre estudiantes de 3.º y 4.º de primaria en la ciudad de Callao y en el 3.º grado y afirmó que, en el 3.º grado, el desempeño de

las mujeres fue superior al de los hombres; al mismo tiempo, certificó que, en 4.º grado, no se observan diferencias significativas.

Según la OCDE, un 60 % de los chilenos no ha leído un libro, mientras que, en Finlandia, los no lectores constituyen solo el 25 %. En Sudamérica, los casos más similares son los de Perú, Brasil y Colombia, con resultados cercanos al 50 % y de los cuales surge que Argentina es el país más favorecido. Cociña (2007) presenta los resultados en Chile de la cantidad y frecuencia de lectores, que queda muy por debajo de los países desarrollados o los de situación similar. En un análisis realizado en el 2002, García-Huidobro y Bellei (2003) observan una insatisfactoria situación en Chile, donde la mitad de la población (cuyo rango etario era de 16 a 65 años) presenta una capacidad inadecuada para la lectura comprensiva de textos y se ubica en un rango similar a Polonia, Portugal y Eslovenia; mientras que, en otros países, entre un 10 % y un 20 % de su población se encuentra en esa insatisfactoria posición. Desde otra vereda, solo un 10 % tiene la capacidad de leer textos adecuados para la sociedad actual en Chile, en contraste con países como Estados Unidos y Nueva Zelanda, donde el 50 % de la población adulta logra alcanzar un buen nivel al respecto.

La comprensión lectora (CL)

En los últimos años, se ha incrementado exponencialmente el interés por el estudio y el desarrollo de habilidades en lectura y su comprensión. Como quedó anotado anteriormente, incluso a nivel multilateral por medio de organizaciones como la OCDE, se exige a los estados miembros que trabajen dentro de sus sistemas educativos para mejorar el desempeño en esta variable transversal al desarrollo social, político y económico de las sociedades.

Científicos, intelectuales, investigadores y filósofos han señalado la relevancia de la CL en la edificación de un hombre con capacidad de leer su contexto y en el desarrollo del pensamiento crítico. Es un elemento sustancial en los procesos metacognitivos, dado que la comprensión lectora no sucede en el texto, sino que surge en la mente de quien realiza la lectura.

Para Guevara (como se cita en Manzano, 2000, p. 37), "es quizá la capacidad intelectual más superior y maravillosa del hombre". Manzano (2000, p. 38) hace referencia a los primeros trabajos sobre comprensión lectora, citando a Romance en 1884, señalando que este (Romance) realizó una prueba con varios sujetos, a quienes, luego de transcurrido un periodo de tiempo, les pidió que reprodujeran todo lo que recordaban de la lectura. De igual forma, hacia 1917, Thorndike citaba los errores más frecuentes que se presentaban en la lectura, como: a) fallas en la identificación de una palabra, b) asignación de poca o mucha importancia a una palabra o una idea y c) respuestas pobres a conclusiones hechas a partir de la lectura.

En cuanto a las dificultades que enfrenta un individuo en la lectura de un texto con miras a su comprensión, van en la misma línea con respecto a que la comprensión lectora es una de las tareas cognitivas más demandantes y complejas que

puede realizar la mente humana. Para comprender un texto, el individuo debe elaborar en su mente una construcción sistemática que le dé sentido al contenido del texto, no fraccionado, sino como una unidad integral y coherente (Lorch y van den Broek, 1997; Molinari, 2008).

Dos términos que subyacen a la comprensión de un texto son los de cohesión y coherencia. Se entiende la cohesión como un conjunto de indicadores lingüísticos que expresan la relación entre las diversas oraciones y la coherencia sobre cómo se interrelacionan dichos contenidos lingüísticos (Cain, 2010). Por tanto, la coherencia demanda mayor exigencia a nivel cognitivo de parte del individuo que interviene que el texto en sí mismo, puesto que es independiente de las facultades psicológicas del lector.

En ese orden, Díaz (2003) establece que, a nivel del primer ciclo de educación básica, la comprensión lectora y la producción de textos se consolidan como objetivos trascendentales. En ello radica la importancia de darle trascendencia, no solo desde lo práctico, sino desde lo técnico y científico, a los fenómenos que participan en ella. A manera de resumen, Ray Bazán (2011) acota que la lectura y escritura corresponden a productos del desarrollo cultural y las visualiza como prácticas sociales, siendo muestra clara de esto que, para su incorporación y manejo óptimo, se requiere de un medio alfabetizador que regule el aprendizaje.

La producción de textos (PT)

Ramírez Bravo y Álvarez Angulo (2006) describen seis modelos teóricos sobre la producción de textos: el de Hayes y Flower (1980), el de Nystrand (1982), el de Beaugrande y Dressler (1997), el de Bereiter y Scardamalia (1982), el de Candlin y Hyland (1999) y el de Grabe y Kaplan (1996). El modelo de Hayes y Flower plantea la presencia de procesos psicológicos y operaciones cognitivas en la escritura: planificar, recuperar ideas de la memoria, crear conceptos, establecer inferencias, resolver problemas y desarrollar una imagen determinada del lector para verificar lo que se ha escrito sobre ella. Dichas operaciones generan procesos metacognitivos, ya que el escritor reconoce las condiciones, limitaciones y proyecciones de la producción del texto y reflexiona sobre sus capacidades y carencias.

Dichos autores reconocen que los factores culturales y sociales no están suficientemente explicados y analizados en el modelo. Además, según este modelo, es posible la incorporación de elementos como la memoria de trabajo, la motivación, los procesos cognitivos de interpretación y reflexión, y salirse de la mirada lineal y unidireccional frente a la producción escrita. Un valor relevante cobra aquí la reflexión como proceso cognitivo que involucra las operaciones de planificación, textualización y revisión; siendo justamente la revisión la que genera un proceso favorable para la escritura. Sin embargo, pese a que se hace mención al contexto social, no se logra una cobertura epistemológica rigurosa.

En el modelo de Nystrand (1982), se destaca la importancia de los argumentos, el interés particular y la voz de los hablantes. El escritor debe tener en cuenta el conocimiento de las condiciones del lector y las maneras relevantes de hablar.

En este modelo, la escritura y la lectura solicitan al lector y al escritor la construcción de hipótesis sobre la situación comunicativa, de tal suerte que las interpretaciones surjan de las inferencias sustentadas en convenciones.

Este autor acentúa la importancia de la discusión para la construcción del propio escrito, proceso que implica ensayos y errores, más la creación de nuevos problemas sobre los cuales hablar y discutir. Nystrand atribuye particular importancia a la revisión, sobre todo si es monitoreada; por eso, hace hincapié en la función que cumple la lista de control. La revisión revela los errores y explica un logro alcanzado, modula la realización del plan y subraya las dificultades para alcanzar el objetivo.

Será precisamente con este modelo que se recupera la relevancia de la sociedad sociolingüística y etnográfica, además de declararse la existencia de niveles del discurso tales como el gráfico, sintáctico, léxico, textual y contextual. Se visualiza, de manera destacada, la construcción del propio escrito, cuyo ejercicio de ensayo y error va generando problemáticas dignas de llevar a discusión.

En el modelo de Beaugrande y Dressler (1997), los textos se crean a través de operaciones complejas que son dirigidas por la atención, la memoria, el control motor, la motivación y el recuerdo. Según los autores, el texto es una representación cognitiva en la mente del consumidor de un texto por la composición de los conceptos (acciones, objetos, situaciones, eventos) y las actividades que promueve. En el proceso textual, la cognición se entiende como una idea del comportamiento ordinario en el contexto de las actividades y los propósitos. La producción textual es una actividad humana compleja de producir en la que se integran algunos aspectos de la psicología cognitiva, la sociología del lenguaje y la lingüística del texto. En otros términos, la producción de textos escritos se desarrolla en un contexto y se establece en unas determinadas condiciones generales de cognición y comunicación.

En este discurso, Beaugrande y Dressler (1997) presentan la escritura como un proceso que incluye operaciones cognitivas y metacognitivas; asimismo, hacen hincapié en el proceso más que en el resultado. Se resalta la importancia de tener en cuenta las etapas fundamentales para la construcción del texto: planificación, ideación, desarrollo, expresión y análisis gramatical. En general, el modelo toma en cuenta condiciones internas y externas al sujeto escritor y al texto como tal. La enseñanza de la escritura debe destacar la relevancia de la tarea, los logros, los saberes previos, la accesibilidad, la transparencia (para poder ser aplicadas a la realidad) y las entradas y salidas conceptuales.

Como parte de este modelo, se considera la existencia de principios regulativos para la eficacia, efectividad y adecuación, los que se plasman por medio de la eficacia o rentabilidad de la información, la efectividad o impacto del texto en sus destinatarios y en la adecuación referida a los criterios de textualidad y santidad de las necesidades del acto comunicativo.

En el modelo de Bereiter y Scardamalia (1982), se habla de procesos cognitivos y metacognitivos adjuntos a los procesos de planificación, textualización, revisión y edición. Estos procesos cognitivos tienen que ver con el conocimiento del proce-

so y el concepto de escritura, con el conocimiento y la reflexión sobre la estructura textual.

En los procesos metacognitivos, se consideran: 1) el conocimiento de las propias capacidades y la autorregulación y 2) la actitud frente a la tarea o el proceso de producción del texto escrito.

Bereiter y Scardamalia (1982) proponen que la enseñanza de la producción textual debe centrarse en ayudar a los estudiantes a construir representaciones mentales. En estas, se incorporan las intenciones y objetivos de la producción textual y se configuran problemas de contenido y de construcción retórica para potenciar la transformación del conocimiento. Es decir, proponen la búsqueda de estrategias sistemáticas y guías que ayuden a la reconstrucción de la estructura cognitiva del estudiante.

En este modelo, se consideran las características delimitadas del texto, el tiempo referido para el comienzo de la tarea, los borradores como recurso, el reconocer que la planificación y los objetivos pueden carecer de claridad y la revisión sutil del escrito.

El modelo de Candlin y Hyland (1999) trata de explicitar las relaciones fundamentales de la escritura como texto, como proceso y como práctica social y busca aclarar las implicaciones que se presentan al llevar la escritura al aula, a las actividades específicas de una profesión y al lugar de trabajo, o sea, a lo cotidiano. Estos autores plantean que la escritura es un acto social influenciado por una variedad de factores: físicos, interpersonales, lingüísticos, cognitivos, culturales, interpersonales y políticos. Desde esta vertiente, los propósitos del escritor se deben a prácticas comunicativas particulares.

Por último, el modelo de Grabe y Kaplan (1996) propone que, en los procesos de producción textual, deben considerarse los aspectos siguientes: tipo de texto que se desea producir, condiciones de producción del texto (como proceso y como producto) y valor académico, cultural y social de la producción, entre otros. Para estos autores, la producción de un texto escrito, entendido como un proceso, se basa en las siguientes suposiciones: autodescubrimiento y manifestación de autoría; escritos significativos sobre temas importantes para el escritor; planificación de la escritura o guía que oriente y contextualice la actividad y desarrollo de tareas de preescritura, con cuantiosos borradores.

Además, este modelo piensa la escritura como un proceso, un fenómeno cognitivo y una actividad social en la medida en que se comparten referentes culturales entre escritor y lector. También, se presta atención a los elementos extralingüísticos de la producción de textos y se involucra, de manera activa, la construcción adecuada del significado y del sentido en sí del texto.

Existen otros modelos para la producción de textos, pero se destacan aquí los más representativos. Asimismo, se han realizado importantes investigaciones para saber qué estrategias responden mejor al proceso de aprendizaje en lo relacionado con la producción de textos. Søvik y Heggberget (1997) proponen un programa de entrenamiento por medio de estrategias de escritura experimental, lo que genera un incremento en la producción de textos.

Ante el tema de la evaluación de los textos escritos, Benítez (2009) pone de relieve la necesidad de contar con un consenso entre los evaluadores, pero la aplicación de esto en los centros educativos resulta poco operativa, ya que es más pertinente la implementación de una rúbrica, aunque demande mayor tiempo. En este escenario, es aconsejable incorporar prácticas revisoras en las mismas clases para permitir procesar la información y gestionar la respectiva retroalimentación.

Bienestar socioemocional (BS)

El BS es una variable relacionada con las situaciones anómalas que se manifiestan en los espacios educativos y se clasifican en beneficiosas o desfavorables, puesto que tienen un impacto directo sobre el aprendizaje (Lira et al., 2005).

El BS se refiere a las relaciones interpersonales en el escenario educativo, donde se concretan los ambientes afectivos que, a la postre, definen la forma en que los niños perciben y le dan significado a su experiencia escolar. Respecto a esto, también hay que tener en cuenta la necesidad de implementar estrategias no violentas para la resolución de conflictos y la generación de actitudes optimistas (Berger et al., 2009).

Monroy y Gómez (2009) destacan la autoestima y la respuesta emocional como componentes del BS de los niños en los establecimientos educacionales públicos y privados, que deben ser tenidos en cuenta en la implementación de las estrategias educativas.

El entorno familiar y, específicamente, el rol de la madre juegan un papel decisivo en la salud mental de los niños; si es negativo, puede generar una situación de riesgo frente a su bienestar socioemocional y su adaptación general al ambiente escolar (Villa Rodríguez et al., 2017).

Metodología

Se utilizó un diseño no experimental, transversal y descriptivo/correlacional. Como criterios de inclusión se tuvieron en cuenta los niños en edad escolar del 2º año básico en la región de Arica y Parinacota de Chile que no presenten diagnósticos generadores de necesidades educativas especiales, que residan en Chile y que hayan expresado la voluntad de participar a través del consentimiento informado autorizado por sus representantes legales.

Las fuentes de la muestra fueron los grupos de las instituciones de educación y se siguió una guía de instrucción aplicada sistemáticamente por el investigador principal y los auxiliares de investigación entrenados para el trabajo de campo. La recolección de datos se realizó en 2018.

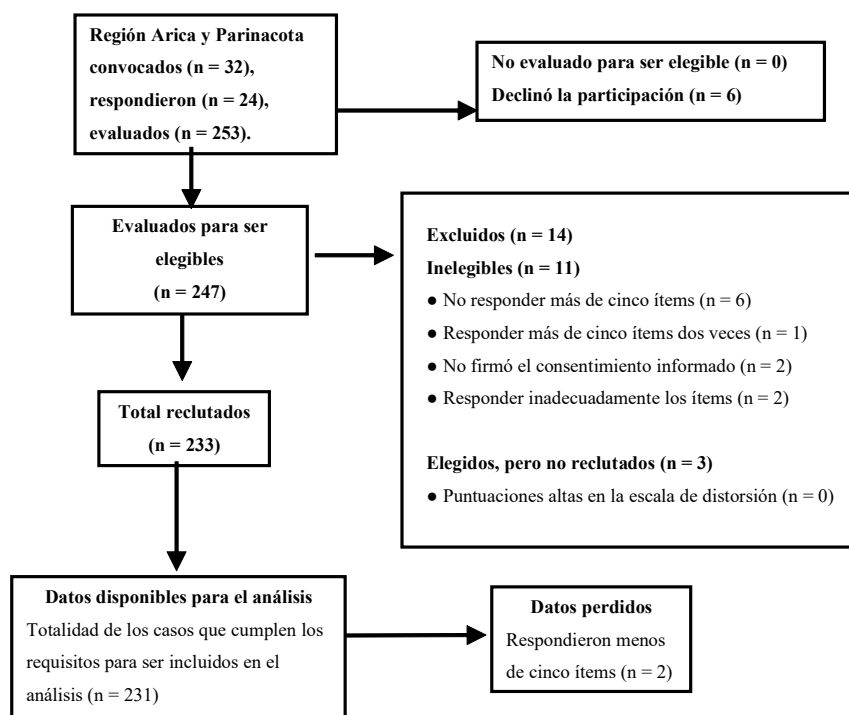
Métodos estadísticos

Las variables edad, sexo y escolaridad fueron evaluadas con estadística descriptiva; la CL, PT y BS, según la estadística no paramétrica, dado que los datos no siguieron la distribución gaussiana. Para su procesamiento, se usó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 26 en español.

Recolección de la muestra

En la Figura 1, se presenta el resultado del proceso de recolección de la muestra y cómo se comportó de principio a fin, hasta llegar al procesamiento de los datos.

Figura 1. Flujograma de datos recolectados para la muestra



Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Prueba de comprensión lectora y producción de textos (Aguilera et al., 2017). Define cinco niveles de desempeño y distribuye a los niños según los porcentajes del logro, lo cual facilita la identificación de las fortalezas y necesidades del aprendizaje. La segunda herramienta usada es el autorreporte de bienestar socioemocional para niños. Este instrumento permite conocer la situación emocional del niño en el contexto escolar y se realiza a partir de láminas (Lira et al., 2005).

Procedimientos

Los instrumentos fueron presentados en papel impreso a tinta negra, supervisados por el investigador e incluían el consentimiento informado. La media de tiempo de aplicación fue de 165 minutos.

Tabla 1. Características de los participantes

Variables/categoría	n = 231	
	Fc	%
Edad en años		
Media (DE)	7,67	0,51
Siete	79	34,2
Ocho	147	63,6
Nueve	5	2,2
Sexo		
Hombre	121	52,4
Mujer	110	47,6
U. geográfica		
Urbano	179	77,5
Rural	52	22,5

Fc: frecuencia. **%:** porcentaje.

Fuente: elaboración propia.

Descripción de los datos de la Tabla 1

Los 231 individuos del grupo están distribuidos así: la edad media es 7,67 años (51 %). Están representados en siete años de edad, 79 (34 %); ocho años, 147 (63,6 %) y nueve años, 5 (2 %). En el grupo, hay 110 hombres (47 %) y 121 mujeres (52 %). En cuanto a la ubicación geográfica, el grupo se conformó por 179 del área urbana (77 %) y 52 de la rural (22 %).

Resultados

Presentados en dos tablas: en la primera, las variables CL, PT y BS se comparan por sexo (ver Tabla 2); en la segunda, por ubicación geográfica (ver Tabla 3).

Discusión de los resultados

Los resultados de esta investigación indican que existe una diferencia entre los grupos por sexo, frente a la variable PT, a favor de las mujeres. El hallazgo de diferencias en PT es de resaltar, puesto que las evidencias recogidas en investigaciones previas señalan una tendencia a favor de los hombres, aunque asociadas a otras variables que, por el alcance de esta investigación, no se logran establecer. Por ejemplo, León (2013) encontró que la ventaja masculina en lo que concierne a las matemáticas está basada en que los hombres poseen habilidades espaciales superiores, mientras que las mujeres, por tener responsabilidades como la del cuidado de los hijos, entre otras, tienen un mejor desarrollo de las habilidades comunicativas. Empero, esto no concuerda con los resultados de las otras variables según sexo, como el BS, cuando el estudio no evidenció diferencia alguna. Aun así, es de señalar que la investigación de León concluyó que la no evidencia de diferencias por sexo, no se presentaron en matemáticas en una primera inves-

Tabla 2. Comparación por sexo en las variables PT, BS y CL

Var.	Urbano (n = 179)			Rural (n = 52)			Urbano	Rural	Urbano frente a rural	
	Me	Q 25	Q 75	Me	Q 25	Q 75	Rp	Rp	z	P
PT	29	8	58	14	2	60	119,35	104,48	-1,482	0,138
BS	37	14	99	57	30	99	111,52	131,41	-2,659	0,008
CL	51	35	66	48	36	61	117,52	110,76	-0,671	0,502

Var: Variables. Me: mediana; Q: cuartil; PT: índice de producción de texto; BS: índice de bienestar socioemocional; CL: comprensión lectora; Rp: rango promedio; Z: prueba Z para U de Mann-Whitney.

Fuente: elaboración propia.

Descripción de los datos de la Tabla 2

En la muestra evaluada, se muestran las diferencias respecto a la variable CL así: Me = 51, q = 39,5-66, con p = 2,309 - hombres y Me = 46, q = 33-61, con p = 0,021 - mujeres. La diferencia se inclina ligeramente a favor del grupo de hombres. La variable PT presentó diferencias entre los grupos a razón de Me = 20, q = 0-48,50 en hombres y en mujeres, Me = 30, q = 14-64,75, con un p = 0,018 a favor del grupo de mujeres. Al tiempo que la comparación en la variable BS no indicó que se presentaran diferencias relevantes.

tigación. Pero, para el 2013, en una nueva investigación y cuando los grupos fueron comparados en pruebas de lenguaje, las mujeres superaron ampliamente a los hombres.

Así entonces, a manera de conclusión, lo evidenciado aquí, en cuanto a la diferencia en la variable PT a favor de las mujeres, es coherente con los hallazgos de León (2013). De igual forma, el estudio evidenció un mejor desempeño del grupo de hombres en la CL. Dada la alta relación que estudios previos han evidenciado entre la PT y la CL, es importante destacar que, si bien las dos variables discriminaron los dos grupos al ser comparados, ambas (CL y PT) se ubicaron con tendencia de mejor desempeño en grupos distintos.

En la comparación de grupos por ubicación geográfica, se encontró que la variable bienestar socioemocional es la única en la que hubo diferencias entre los dos grupos comparados y que la diferencia se inclinó a favor del sector rural.

En línea con lo planteado por Lira et al. (2005), "[el bienestar socioemocional] es la variable encargada de perseguir y detectar situaciones anómalas que se presentan en espacios educativos [...], la misma que incide directamente en hechos beneficiosos o desfavorables, aportando o no en la presentación y adquisición de aprendizajes" (p. 78). En esta investigación, no se logra probar dicha noción en razón a que, si bien los estudiantes del área rural tuvieron un desempeño más destacado en la variable BS, este no redundó a su favor en el desempeño

Tabla 3. Comparación por ubicación geográfica-variables PT, BS, CL

Var.	Hombres			Mujeres			Muj.	Hom.	Hom. frente a muj.	
	Me	Q 25	Q 75	Me	Q 25	Q 75	Rp	Rp	z	P
PT	20	0	48,5	30	14	64,75	106,58	126,36	-2,358	0,018
BS	37	17	99	57	27	99	111,72	120,71	-1,437	0,151
CL	51	39,50	66	46	33	61	125,27	105,8	-2,309	0,021

Var: Variables. Me: mediana; Q: cuartil; PT: índice de producción de texto; BS: índice de bienestar socioemocional; CL: comprensión lectora; Rp: rango promedio; Z: prueba Z para U de Mann-Whitney.

Fuente: elaboración propia.

Descripción de los datos de la Tabla 3

El grupo en la variable BS presentó los valores Me = 37, q = 14-99, con p = -2,659 para urbano y Me = 57, q = 30-99, con p = 0,008, para rural. Este resultado muestra que el desempeño del grupo rural fue superior al urbano, al tiempo que no se evidenciaron diferencias relevantes en las variables PT y CL.

de las otras variables relacionadas con el aprendizaje. Empero, pareciera ser que el contacto con espacios menos urbanizados y cercanos a ambientes rurales se convierten en un protector del bienestar socioemocional de los niños; esta, de acuerdo a lo planteado por Ardila (2003), es la incidencia que tienen en la calidad de vida de las personas variables como las físicas, psicológicas y sociales. Finalmente, hay que destacar la no evidencia de diferencia en las variables PT y CL en los grupos urbanos y rurales.

Conclusiones

Este estudio evidencia cómo la variable PT es un buen predictor del desempeño entre niños cuando son comparados por sexo; por tanto, la producción de texto, como ampliamente está documentado, parece tener una amplia participación en términos de explicar el desempeño de los examinados en el logro de la CL.

En esa misma dirección, se destacó lo evidenciado en la variable CL, pues el mejor desempeño se presentó en el grupo de hombres.

Con relación a la variable BS, se corroboró lo presentado en estudios precedentes sobre cómo el ambiente escolar (urbano o rural) tiene un impacto relevante en los niños. Según los hallazgos de esta investigación, se destacó una vez más que los niños que viven en ambientes rurales tienen un mejor BS frente a los de áreas urbanas. Lo que de manera conservadora se puede afirmar, entonces, que, mientras el vivir en áreas urbanas puede incidir positivamente en el logro de competencias orientadas al desarrollo de la comprensión lectora, es el área rural lo que posibilita alcanzar un mejor bienestar socioemocional en los niños.

Referencias bibliográficas

- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. y Casiano, C. (2017). El modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 261-266. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537027>
- Arbe Mateo, F. y Echeberria Sagastume, F. (1982). Contexto sociocultural y adquisición del lenguaje. *Kobie. Antropología cultural*, (3), 63-72.
- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 161-164.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Benítez, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y Lingüística*, (20), 103-123. <https://doi.org/10.4067/s0716-58112009000100006>

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre educación*, 17, 21-43. <https://hdl.handle.net/10171/9839>

Cain, K. (2010). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 335-351. <https://doi.org/10.1348/026151003322277739>

Candlin, C. y Hyland, K. (1999). *Writing: text, processes and practices*. Longman.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Chaves Salas, A. (2011). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. <https://doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3581>

Cociña, M. (2007). *Determinantes de la lectura en Chile*. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/102990>

Díaz, C. (2003). Una mirada desde el análisis del discurso infantil a las competencias lingüísticas involucradas en los procesos de lectura y escritura en el primer ciclo de enseñanza básica. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL)*, 32(1), 177-189. <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/pel/article/view/26515>

Galdames, V. (2018). Desarrollo de la Literacidad Inicial: Una experiencia de logro en la región de Antofagasta. *Cuaderno de Educación*, (81), 1-13. https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_81/documentos/apoyo_docente_81.pdf

García-Huidobro, J. E. y Bellei, C. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Universidad Alberto Hurtado, Escuela de Educación.

Grabe, W. y Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. Longman.

Hayes, J. y Flower, L. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. <https://www.researchgate.net/publication/200772468>

León, F. (2013). Diferencias de sexo en matemática y comprensión lectora según poder femenino, urbanización y habilidad. *Propósitos y Representaciones*, 1(1), 11-37. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n1.1>

Lira, M. I., Edwards, M., Hurtado, M. y Seguel, X. (2005). *Autorreporte del Bienestar Socioemocional para niños/as de prekindergarten a 2° Básico*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Lorch, R. F. y van den Broek, P. (1997). Understanding Reading Comprehension: Current and Future Contributions of Cognitive Science. *Contemporary Educational Psychology*, 22(2), 213-246. <https://doi.org/10.1006/CEPS.1997.0931>

Manzano, M. (2000). *Impacto del léxico en la lectura de comprensión en los estudiantes de la secundaria técnica N° 1 en el Estado de Tlaxcala* [Tesis de Maestría,

Universidad Autónoma de Tlaxcala]. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571122/DocsTec_12106.pdf?sequence=1

Molinari, M. (2008). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Eudeba.

Monroy, J. y Gómez B. (2009). Comprensión Lectora. *Revista mexicana de orientación educativa*, 16(1), 37-42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>

Monsálves, L. I. F. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles Educativos*, 31(125), 23-37.

Søvik, N. y Heggberget, M. (1997). Marit Samuelstuen: Capacitación estratégica relacionada con la producción de textos para niños. *Educación europea*, 29(4), 61-75. DOI: 10.2753/EUE1056-4934290461

Nystrand, M. (1982). Rhetoric's "audience" and linguistics speech community: Implications for understanding writing, reading, and text. En M. Nystrand (Ed.). *What writers know. The language, process, and structure of written discourse* (1-28). Academic Press.

OCDE (2021). Educación regional. Estadísticas regionales de la OCDE (base de datos). https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2021_CN_CHL_ES.pdf

Ramírez Bravo, R. y Álvarez Angulo, T. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29-60. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A>

Ray Bazán, J. (2011). Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro de 2o, 3o y 4o grados. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 415-440. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200005

Scardamalia, M., Bereiter, C. y Goleman, H. (1982). The role of production factors in writing ability. En M. Nystrand (ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse* (pp. 173-210). Academic Press.

Thorndike, E. L. (1917). *The Thorndike Arithmetics Books (Vol. 1-3)*. Rand-McNally.

Villa Rodríguez, M. Á., Navarro Calvillo, M. E. y Villaseñor Cabrera, T. de J. (2017). *Neuropsicología Clínica Hospitalaria*. Manual Moderno.