

# *El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles Estudio comparado en España y México*

*Javier GONZÁLEZ GARCÍA*  
*Universidad de Guanajuato (México)*

## *Resumen*

Analizamos qué estrategias utilizan maestros y alumnos para construir conjuntamente el conocimiento, en una situación de lectura de cuentos. Dos maestras, bajo una misma tarea de discusión, asumen distintas metas que van a influir en la elaboración de diversas estrategias de construcción del conocimiento. En este artículo nos vamos a centrar en el proceso de elaboración conjunta de la información. Para ello: (1) elaboramos unas categorías de análisis que permitan profundizar en la construcción conjunta del conocimiento, (2) ofrecemos la descripción de diversas secuencias didácticas en función de este sistema de observación, y (3) analizamos y comparamos la evolución de las estrategias de interacción, desplegadas en los dos grupos observados, por las maestras y por parte de los alumnos.

La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas de Burgos capital (España), y Tampico (México). En cada clase se observan seis grupos de tres niños. La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se ha delegado en las maestras. En total han sido grabadas 36 sesiones, con un total de 7016 turnos conversacionales en España, y 4598 en México, en torno a la lectura de tres cuentos. El análisis conjunto de las categorías de análisis ofrece una diferencia muy útil entre dos estrategias de aprendizaje, que son claves en los objetivos de lectura de narraciones: *recuperación y comprensión*.

*Palabras clave:* procesos cognitivos, métodos educativos, proceso de elaboración de la información, construcción conjunta del conocimiento, análisis secuencial.

## *Abstract*

Before the shortage of investigations around the discursive mechanisms that promote the knowledge shared, it is done necessary to continue the investigation around the educational strategies that promote the construction joint of the knowledge among the students. Two teachers, under a same task of discussion, they assume different goals that are going to influence in the elaboration of diverse strategies of construction of the knowledge. This article themselves center in the process of joint elaboration of the information. For it: (1) We devise a categories of analysis that permit to deepen in the joint construction of the knowledge from the reading of stories; (2) We offer the description of

diverse didactic sequences in function of this system of observation, and (3) We analyze and we compare the evolution of the strategies of interaction, unfolded in the two groups observed, by the teachers and on the part of the students.

The sample is formed by two classes of two public schools of Burgos (Spain), and Tampico (México). In each class 6 groups of 3 children are observed. The decision on what children they form part of each group has delegated itself in the teachers. The joint analysis offers a very useful difference between two strategies of learning, that are keys in the narrations reading objectives: recovery and comprehension. The knowledge limited of the world and of the human actions compromises directly the comprehension, and the shortage of communicative and narrative abilities complicates the recovery

*Key words:* Cognitive process, Teaching methods, Knowledge co-construction strategies, Story readings, Sequential analysis.

Ante la escasez de investigaciones en torno a los mecanismos discursivos que promueven el conocimiento compartido, se hace necesario continuar la investigación en torno a las estrategias docentes que fomentan la construcción conjunta del conocimiento entre los alumnos (Díez, 2002). Las maneras de hablar en la escuela transmiten maneras de pensar, y estructurar la experiencia y el conocimiento. La enseñanza y el aprendizaje son entendidos como un proceso de comunicación, donde el estilo de interacción del docente influye en la adquisición de significados del niño. Dado que el habla se usa en contextos conversacionales, se van identificando secuencias de movimientos conversacionales, en situaciones de disputa y de *co-construcción de episodios* (Pontecorvo y Orsolini, 1992)

Si atendemos al progresivo dominio de tareas prácticas y secuencias lógicas de las distintas áreas de conocimiento, tiene sentido acudir al principio “*de lo conocido a lo desconocido*”. Pero, ¿qué ocurre si nos fijamos en los relatos fantásticos?. En este caso, apreciamos que podemos comprender materiales nuevos sin acudir a “*líneas de asociaciones*” de conocimientos que ya posee. Podemos introducir cualquier conocimiento en la medida que se adapta a “*las estructuras conceptuales que el niño ya tiene*”. El verdadero sentido

de operar desde “*lo conocido a lo desconocido*” reside en recordarnos que hace falta cierta “*coherencia*” en la secuenciación del aprendizaje de los niños. Pero la capacidad imaginativa puede desarrollar otras formas de aprendizaje que superan los principios “*de lo concreto a lo abstracto*” y “*de lo conocido a lo desconocido*”, de cierta forma se salta sus pasos (Egan, 1994: 28)

¿Cómo podemos llegar a establecer este proceso? A través de la *construcción conjunta del conocimiento*. La conversación, como elaboración de la información, es un instrumento que estructura ideas en el entorno cercano, abstracciones que más tarde pueden tomar cuerpo en otros formatos de expresión. La Literatura infantil para establecer una discusión es muy útil, especialmente en la etapa prelectora. Al leer, al narrar a un grupo de niños, estamos pidiendo que “*reaccionen a las palabras como a los propios sucesos que representan*” (Tough, 1989: 202), los alumnos deben ser capaces de interpretar las ideas expresadas. El cuento es un registro de sucesos que se relacionan, pues son “*interdependientes*” (Bruner, 1991). De hecho, uno de los aspectos de aprendizaje básicos a la hora de usar los cuentos, es el desarrollo de las capacidades para organizar la información dentro de un contexto espacial y temporal, para generar una organización temporal de

los hechos (Peterson, 1990), y por tanto, lograr el acceso a las primeras relaciones causales, los antecedentes y los consecuentes de aquello ocurre con los personajes. El lenguaje se adquiere utilizándolo, aprendiendo cómo hacer cosas con las palabras. Se pone de relieve el proceso de construcción de significados, con ayuda de la maestra los niños van a ser capaces de ir rescatando la estructura del cuento (McCabe, Capron, y Peterson 1991; Peterson y McCabe, 1983). El alumno para poder aprender un contenido, tiene que ser capaz de darle un significado. Atribuir un significado quiere decir que se revisa y aporta los esquemas de conocimiento que se poseen para dar cuenta de la nueva situación y, finalmente aprender del propio proceso siendo capaz de aplicarlo en otros contextos (Burón, 1996)

La narración puede canalizar esta *elaboración de significados*. Al interpretar la información de un texto estamos negociando unos significados culturales, que construimos sobre la base del conocimiento en el contexto cultural al que pertenecemos (Vygotsky, 1989; Rogoff, 1993; Cole, 1999). Atribuir un significado quiere decir que se revisa y aporta los esquemas de conocimiento que se poseen para dar cuenta de la nueva situación. A la hora de abrir espacios y experiencias de “*re-creación*” y “*re-construcción*” cultural, el problema no está en la elección de los contenidos, sino en cómo abordarlos, cómo procesarlos, metodología de la información relevante, seleccionada con unos criterios claros de aprendizaje.

Distintas investigaciones señalan la influencia de la clase social en la comprensión lectora (Peterson, 1992; Borzone 2005), variable que ha sido detectada en el trabajo de inicio (González, 2005), del que forma parte este trabajo, y que va a ser una de las variables a tener en cuenta para próximos trabajos de esta línea de investigación abierta.

## Método

### Objetivos

Analizamos un proceso de elaboración conjunta de la información a partir de cuentos de dos maestras con sus alumnos, en el aula de cinco-seis años. Para ello nos planteamos un estudio exploratorio a partir de una observación sistemática.

### Objetivos concretos

- Ofrecer una descripción cualitativa de diversas secuencias didácticas, que muestren un proceso de enseñanza y aprendizaje como proceso de comunicación.
- Analizar y comparar de forma cuantitativa la evolución de los porcentajes de las estrategias desplegadas por los dos grupos.

### Muestra

La grabación de la observación se realiza durante el curso 2001-02, y en el 2005-06, a los mismos alumnos en el aula de cinco-seis años, en tres tomas que coinciden con los trimestres del curso, para ver la evolución de los sistemas de andamiaje entre maestra y alumnos. La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas en los mismos distritos de Burgos capital (España), y de Tampico (México). En cada clase se observan 6 grupos de 3 niños. La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se ha delegado en las maestras. Ambas han seguido un criterio de azar, utilizando la lista de clase por orden alfabético. No hemos considerado la variable sexo de los niños, por interesarnos explorar el proceso de construcción del conocimiento en general, pero sí apuntamos a diferencias entre niños y niñas, variable a observar en próximos trabajos.

Las semanas de observación son las mismas para todos los colegios. Se realizan en formato audiovisual al inicio del último mes de cada trimestre. En total han sido grabadas 72 sesiones, con un total de 11614 turnos conversacionales en torno a la lectura de tres cuentos.

Las maestras establecen la misma actividad para todos los grupos de tres niños, que consiste en la lectura del cuento y su posterior discusión, con cada grupo por separado. El material utilizado han sido tres cuentos (Anexo). Los criterios de selección de los tres textos narrativos (García Sánchez y Pacheco, 1978), ha seguido los criterios explicitados por Van Dijk y Kintsch (1983): *claridad de la superestructura, cantidad de proporciones, grado de redundancia, grado de accesibilidad temática, calidad de la fuente, cualidades de estilo, novedad, pertinencia ética, léxico, y extensión.*

### **Entrevistas a las maestras**

Para cotejar los datos observados realizamos una entrevista a cada maestra, durante la última semana del curso (tabla 1). Intentamos constatar el estilo docente y el contexto previo del que partían, así como los objetivos que cada maestra se ha marcado durante la investigación. Dividimos la entrevista en tres bloques. En el primero analizamos los estilos docentes de las maestras y cómo se traduce en el uso que cada una da a la discusión y a la narración. En el segundo ofrecemos información acerca del guión de objetivos que cada maestra se ha marcado. Y por último, en el tercer bloque las maestras exponen sus valoraciones sobre la tarea llevada a cabo. La información recogida aporta aspectos de sus biografías profesionales y de sus teorías implícitas sobre el uso que dan y esperan de la lectura, del dialogo y del trabajo en grupo.

Tabla 1. Guión de la entrevista.

<b>Bloque biográfico: “La transmisión de estilos”</b>
1) ¿Cuántos años llevas trabajando la puesta en discusión en clase?
2) ¿Con qué edades?
3) ¿En este colegio?
4) ¿Utilizas el trabajo en grupo?, ¿en qué momentos?
5) ¿Qué sistema de trabajo has seguido?
6) ¿Qué uso haces de los libros de texto?
7) ¿Y de los cuentos?
8) ¿Qué es para ti el cuento?
9) ¿Para qué sirve?
10) ¿Cómo usarlo?
11) ¿Cómo lo has usado en esta ocasión?
<b>Bloque de contraste: “objetivos que se han marcado”</b>
12) ¿Cuál ha sido el objetivo prioritario de la tarea?
13) ¿Qué otros objetivos importantes percibes?
14) ¿Qué crees haber conseguido?
<b>Bloque de evaluación: “valoraciones en el desempeño de la actividad”</b>
15) ¿Qué opinión tienes de la participación de los niños?
16) ¿Qué cambiarías de tu actuación?

### Categorización

Se escribe literalmente el diálogo mantenido entre los niños y su maestra, indicando entre paréntesis los componentes *prosódicos*: pausas, entonación; y *paralingüísticos*: gestos de afirmación o negación, señales con el dedo y brazos, movimientos de cabeza o corporales, que transmiten significados a través de canales no verbales. Una vez recogidas todas las grabaciones se transcribe el material audiovisual, y de las transcripciones se elabora el sistema de categorías a partir de protocolos de observación, que tras numerosas modificaciones se adecua a los objetivos de esta investigación. Éstas nacen a partir de definir y operativizar nuestra unidad de análisis, turno conversacional, que forma parte de una unidad molar de observación: cada sesión de trabajo con cada cuento y grupo de tres niños.

El proceso de categorización consiste en un primer registro en forma de lista de rasgos que se sistematiza progresivamente. Intentamos que las categorías del sistema, además de cumplir con los requisitos de *exhaustividad* y de *exclusividad* (Anguera, 1990), sean flexibles y se hallen totalmente definidas.

- 1) Generamos inductivamente los *criterios de observación* que nos iban pareciendo más relevantes, a partir de la revisión del material audiovisual.
- 2) Agrupamos estos criterios para definir las diferentes *dimensiones de análisis* que vamos a utilizar.
- 3) Volvemos a las conversaciones con esas dimensiones de análisis para observar cómo variaban internamente y discriminamos las *categorías* que las componían. De este modo, no retomamos el análisis con un conjunto preelaborado de categorías de observación, sino con unas di-

mensiones guía, de cuya variación interna iban emergiendo las categorías a medida que avanzábamos en el análisis.

- 4) Finalmente, compatibilizamos las dimensiones de análisis acotando sus *criterios* para que las categorías de una dimensión de análisis fueran mutuamente *excluyentes*, mientras que las categorías de diferentes dimensiones de análisis no lo fueran. Esto permite observar las múltiples combinaciones de categorías a que dan lugar las diferentes dimensiones de análisis en cada unidad conversacional, lo que hace directamente visible su multifuncionalidad.
- 5) Tras la elaboración del sistema de categorías codificamos cada una de las sesiones grabadas. Se lleva a cabo por el investigador principal junto con dos psicólogos, quienes ajenos a la construcción de las categorías y a los fines de la investigación, presentan una posición objetiva en el desarrollo de esta etapa. Estas dos personas deben conocer muy bien la categorización establecida, para así poder adecuarla a las sesiones recogidas. Es fundamental hallar el acuerdo interobservadores y repetir la codificación de aquellas sesiones que no muestren un acuerdo óptimo, los acuerdos fueron en torno al 96% de los enunciados analizados entre el investigador principal y los otros dos psicólogos.

El criterio de observación objeto de estudio en este artículo es el *proceso de elaboración conjunta* está constituido por *estrategias y formatos*. En total fueron cinco los criterios analizados (González, 2005). En la elaboración del sistema de categorías sobre el *proceso de elaboración* de la información, hemos tomado como punto de partida el instrumento de observación elaborado por

Borzone y Rosemberg (1994). *Las estrategias* están basadas en el continuo *información dada-nueva*. Los *formatos*, idea que parte del grado de elaboración o *abstracción*, recogen los niveles de elaboración o abstracción. Ambos intentan responder a estas preguntas: *¿contribuye el enunciado al desarrollo de la conversación?, ¿cómo se va construyendo el discurso conjunto?* (tabla 2).

Tabla 2. Categorías de análisis.

<b>PROCESO DE ELABORACIÓN</b>	
<b>I. Estrategias</b>	<b>II. Formatos</b>
<i>Lo dado</i>	
1. Repetición	1. Detalle
2. Reproducción	2. Secuencia
<i>Lo nuevo</i>	
3. Reelaboración	3. Episodio
4. Aportación	4. Significado central

### ***Estrategias de elaboración. Acciones en la producción de información.***

Las *estrategias de elaboración* son las acciones que llevan a elaborar la información en cada turno de conversación. Tienden a ser complementarias, a una acción de un interlocutor suele seguir otra que influye en las siguientes. Estas acciones son categorizadas dentro de dos procesos: *lo dado*, información dada en el texto o en la discusión, y *lo nuevo*, que incluye información nueva.

#### *Lo dado*

##### *1. Repetición*

Esta estrategia sirve para reiterar enunciados previos ya emitidos en la discusión, dar información sin añadir nada. Se insiste, retorna, devuelve, repasa, reincide, reafirma, confirma, recalca, subraya. La repetición sirve a cada maestra para confirmar el nivel de comprensión de los niños, y así, poder avanzar en la conversación didáctica.

##### *2. Reproducción*

Reproducir es recuperar lo escuchado en la lectura previa, o reflejar experiencias o conocimientos previos evocados por la lectura. La acción básica ejercitada es la recuperación de la información almacenada, previa a la puesta en discusión. Observamos tres focos, a la hora de reproducir la información:

- 1) *Del texto*. Basada en el recuerdo de enunciados del texto narrativo. Ejercicio de comprensión, se vuelve al texto para recuperar la información.
- 2) *De lectura*. Reproducción leída o *lectura de comprobación*, basada en la relectura del texto como verificación de algún enunciado.
- 3) *De anécdotas o capítulos personales*. El interlocutor manifiesta un contenido de su experiencia evocado por la lectura.

#### *Lo nuevo (a partir de lo dado)*

##### *3. Reelaboración*

Estrategia de elaboración que parte del enunciado previo. Con este tipo de enunciado se transforma, evoluciona, revisa, renueva, rehace, reconstruye un enunciado anterior. Está conformada por un conjunto de "*mecanismos discursivos*" que permiten acceder a un control sobre "*el contenido del conocimiento compartido*" (Mercer, 1997). Cuando la repetición de una pregunta no es suficiente para que el niño llegue a una respuesta cercana a la solicitada, la maestra añade una pista o una información adicional a esa *repetición* (tabla 3).

Esta facilitación se realiza a través de tres tipos de acciones:

- 1) *Completar*. Enunciados que, partiendo de la respuesta del niño, ayudan a dar más detalles, descripciones, incluso justificaciones, amplían enunciados, y facilitan expresar ideas de una manera más completa.

Tabla 3. Reelaboración.

6066	MAESTRA	<i>Meterle a la cama, ¿para qué?</i>
6067	JAVIER	<i>Para que se duerma y no llora.</i>
6068	MAESTRA	<i>¿Y si se despierta y vuelve a llorar otra vez?</i>
6069	JAVIER	<i>Pues le das agua, y se acabó.</i>
6070	FERNAN	<i>Le das el biberón, dirás.</i>
6071	MAESTRA	<i>¿Y leche no puede ser en vez de agua?</i>

2) *Focalizar*. Comentarios o preguntas que centran la atención sobre aspectos concretos. Se trata de ir cerrando cuestiones que pueden dejar abiertas las estrategias anteriores

3) *Comprobar*. Preguntas que solicitan una comprobación, para clarificar su significado. Puede dar origen a una confrontación, si se extiende al grupo entero.

#### 4. Aportación

La *aportación* es una *estrategia* que produce información nueva. Al aportar enunciados nuevos contribuimos, originamos, ampliamos, el alcance de los datos ya dados (tabla 4).

#### **Formatos de elaboración. Productos de la creación de la información.**

El *formato* es un acercamiento al grado de elaboración de la información que aporta cada turno. Se elaboran a partir de las *estrategias de elaboración*, y forman un continuo que va desde producciones simples, *detalles y secuencias*, que tienden a ser recuperaciones de información del texto; a otros más complejos, que desarrollan

una interpretación más profunda del texto, y en los que aparece con más facilidad información nueva, *episodios y significados centrales*.

#### 1. Detalle

Este formato nace al citar un detalle o personaje, forma parte de la recuperación de lo concreto, que parte de un manejo rápido de la información. Con esta producción se menciona, nombra, alude, anota, enumera, señala, puntualiza.

#### 2. Secuencia

Expresión de una acción o hecho. Su estructura básica tiende a coincidir con una oración: un sujeto más un predicado. Su función esencial es describir el orden o proceso de unos hechos que se presentan como interdependientes (Bruner, 1991). Esta categoría establece orden y continuación en el discurso, está en el origen del impulso narrativo que siente el niño al hacer referencia a los eventos, fijando su atención en los elementos que componen las acciones: *alguien hace algo*.

Tabla 4. Aportación.

2323	DANI	<i>No, no vivían, vivían cada uno en una colina, los niños azules en una, y los niños verdes en otra.</i>
2324	MAESTRA	<i>En una colina, ¿vosotros sabéis lo que es una colina?</i>
2326	SERGIO	(Niega con la cabeza) <i>Yo no.</i>
2327	NOELIA	(Asiente con la cabeza).
2328	MAESTRA	<i>Díselo Daniel.</i>
2329	DANI	<i>Es un monte, es un monte que no es muy alto, que no tiene muchos árboles.</i>



### 3. Episodio

El episodio como *formato de elaboración* es un encadenamiento de dos o más secuencias. Narrar con un desarrollo, en el que pueden aparecer valoraciones y justificaciones. La recuperación de episodios de la lectura tiende a realizarse conjuntamente con la maestra y con otros compañeros. Es difícil hallar un único turno donde un solo niño recupere todo un conjunto de secuencias. Los niños pueden ser capaces, tras una propuesta abierta de la maestra, de elaborar pequeños relatos, combinando *secuencias* propias del cuento con vivencias previas (Turno 111, tabla 5).

### 4. Significado central

Este formato son las *moralejas*, significados que conectan el propósito del autor al escribir el cuento, y de la maestra-lectora al leer y debatir sobre lo leído. El interlocutor sintetiza, extrae una conclusión, reelabora una idea central o *moraleja del cuento*. Es una enseñanza, una muestra de aprendizaje

Tabla 5. Episodio.

110	MAESTRA	<i>¿Y qué os acordáis vosotros de este cuento? A ver Daniel, ¿tú de qué te acuerdas?, o Noelia o Iván.</i>
111	DANI	<i>Que vieron unas señoras a un niño con un robot, y fueron a llamar a la policía para que le cogieran y, y fuera a un colegio que no tuviera familia, que no tenía familia muchos niños.</i>
112	MAESTRA	<i>Antes de eso el cuento nos habla de otras cosas, ¿alguno se acuerda? ¿Qué nos dice al principio el cuento?</i>

que resume, sintetiza, simplifica, recapitula, recopila o compila contenidos básicos del cuento (tabla 6).

## Resultados

Presentamos los resultados generales de porcentajes en los grupos A y B (España), y en los grupos C y D (México).

### Estrategias de elaboración

En el grupo A las *estrategias de elaboración* sobre información dada en el texto, *repeticiones* y *reproducciones*, va descendiendo en favor de *estrategias* que contribuyen a generar información nueva al texto: *reelaboraciones* y *aportaciones* (figura 1). Al revés que en el grupo B, donde va descendiendo. Como vemos, en los grupos españoles hay mayor disparidad que en la comparación de los dos grupos mexicanos.

Los dos grupos mexicanos (figura 2) están más supeditados a la recuperación de información, el conocimiento dado supera ampliamente al nuevo, apenas hay aportación de información nueva a lo ya expresado en el texto. En el grupo C domina la recuperación de experiencias que están más o menos relacionadas con el contenido del cuento, las acciones van encaminadas a la recuperación de la información, dato que apunta a un objetivo meramente expresivo en la discusión. En el D hay un mayor porcentaje de conocimiento nuevo, pero tampoco apunta a un estilo que busque por encima de todo la comprensión, como cotejaremos en la figura 3.

Tabla 6. Significado central.

123	MAESTRA	<i>¿Por qué creéis que se sentía feliz?</i>
124	SERGIO	<i>Porque tenía una familia</i>



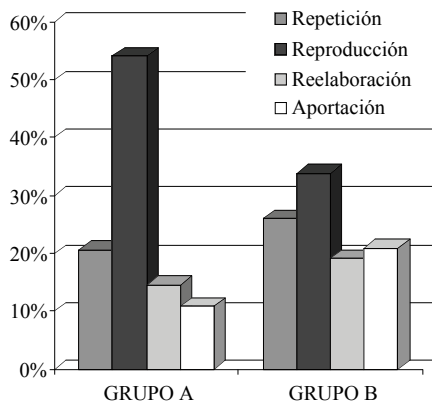


Figura 1. Estrategias de elaboración España.

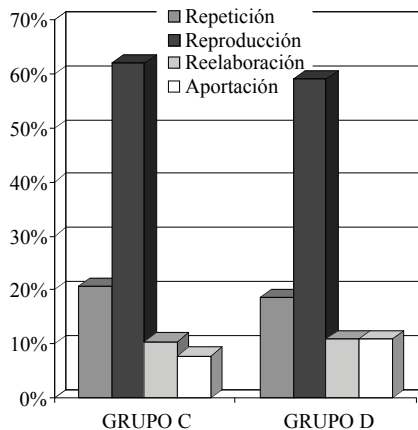


Figura 2. Estrategias de elaboración México.

### Formatos de elaboración

Los *formatos de elaboración* nos han permitido acceder a un primer acercamiento a la capacidad de abstracción de los niños. La *secuencia*, formato cercano a una oración simple: sujeto más predicado, se ha mostrado como el más utilizado en el repaso temporal y lógico de los sucesos de la narración por parte de los niños, así como para todo desarrollo. Pero también aparecen otros formatos de gran riqueza, como los significados centrales, esenciales en la elaboración de inferencias sobre el texto. Y en contadas ocasiones, los niños han sido capaces de elaborar episodios, que se componen de varias secuencias unidas en un mismo turno de intervención.

Las demandas de la maestra A parecen ayudar al desarrollo de la *abstracción* con una mayor proporción de enunciados referidos a la cadena causal que sostiene la estructura del cuento, referidos a la elaboración de *inferencias*, y a analizar en mayor medida los *significados centrales* del cuento que el B (figura 3).

Condicionados por unas estrategias que mayoritariamente manejan la recuperación

de la información, *repetición* y *reproducción*, los resultados a nivel de formatos, son pobres en los dos grupos mexicanos. Queda poco trabajo abierto para la comprensión, la elaboración del discurso se pierde en detalles que apenas tocan la estructura narrativa, solamente la rutina de elaborar el mensaje central del cuento en la maestra D, que hace aumentar mucho su porcentaje de inferencias (figura 4). En los dos grupos mexicanos apenas existen las intervenciones tipo *episodio*, en la que los niños enlacen varias frases en el mismo turno, sólo se da en las maestras, en contraposición a los niños españoles con mayor capacidad expresiva, que han sido capaces de elaborar algunos minirelatos. Esto puede estar relacionado con la mayor directividad de las maestras, y con tener menos experiencias previas de actividades en las que entre en juego el debate, dentro y fuera de la escuela. El grupo C tiene una pobre elaboración de la información, dominan los detalles y las secuencias simples, donde se recupera desde su condición de sucesos interdependientes, no hay un orden en la recuperación de la información, de hecho domina la recuperación de experiencias personales que poco aportan

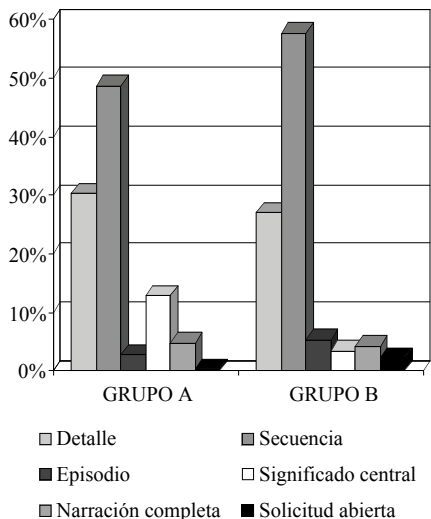


Figura 3. Formatos de elaboración España.

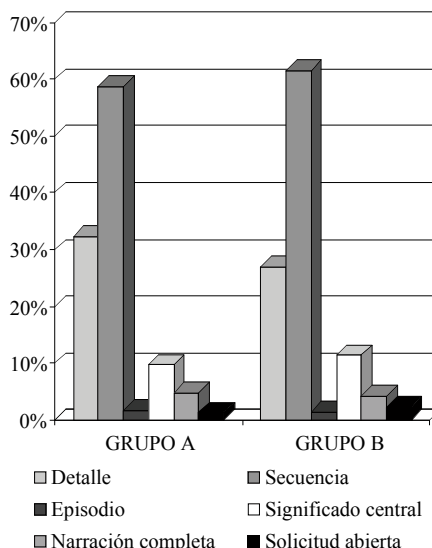


Figura 4. Formatos de elaboración México.

a la comprensión de texto. A pesar de que tiene un porcentaje de significados centrales que llega al 10%. Lo más positivo en el grupo D, donde la maestra ha incidido mucho en el valor que hay detrás de cada cuento, y en que justificaran el porqué de su respuesta.

## Discusión

### El paso del conocimiento dado al nuevo

*Estrategias y formatos* son partes de un mismo proceso: *elaboración de la información*, que a su vez está en relación directa con la dimensión *tipos de información*, y su división entre *fuentes explícitas e implícitas de información*. Por consiguiente, se hacen necesarios una lectura e interpretación conjunta de ambas dimensiones en el cuadro de categorías.

La maestra A es la única que promueve una *reconstrucción grupal* completa del relato, a partir del repaso secuenciado del

texto. En contraste con las maestras B y C, que generan una *recreación grupal* a partir de la información de mayor interés para el grupo de niños. De ahí que el eje diferenciador de estilos vaya más allá, no es sólo la forma de realizar la tarea, también es la manera de establecer su significado.

Cuando al ejercicio de la memoria se une la *reelaboración y aportación de inferencias*, unido a demandas que implican proyectarse sobre situaciones imaginadas, se van abriendo espacios y facilitando la aparición de información novedosa. Parece ser que cada *tipo de información* tiene su forma de *aportación* al debate, la inferencia promueve la comprensión del texto, la experiencia establece una relación con el contexto real de cada niño o de la clase, la imaginación genera una proyección sobre el desarrollo del texto, y quizá el inicio de un desarrollo de la creatividad verbal.

Se establece una diferencia muy útil entre dos estrategias de aprendizaje, claves

en los objetivos de lectura de narraciones: *recuperación y comprensión* (Garate, 1994). El conocimiento limitado del mundo y de las acciones humanas compromete directamente la comprensión. La escasez de habilidades narrativas y comunicativas dificulta la recuperación (Martínez, 1997). Ambas dificultades se dan entre recuerdo y comprensión. En el primer trimestre del grupo A, dominaba la *recuperación de información*, basada en la reproducción simple de *detalles y secuencias*. El dominio de la actividad de comprensión, propiamente dicha, se produce cuando, además de aumentar el porcentaje de la *información implícita* del texto, se extiende el uso de *reelaboraciones y aportaciones*. Aumenta el uso de reproducciones de secuencias claves, que siguiendo un orden temporal van generando la revisión de *episodios y significados centrales*. También el uso de reelaboraciones en los niños, que poco a poco las van tomando de la maestra.

## Conclusiones

En el proceso de *andamiaje* de las maestras es clave la estrategia de *reelaboración* de la información. La labor de guía se muestra más eficaz cuando las maestras parten del nivel de expresión del niño, y logran establecer puentes entre las demandas iniciales de las maestras y las respuestas y propuestas de los niños, generando una estrategia muy útil para ambos estilos docentes, tanto para la comprensión de la información dada (Grupo A), como para la aportación de nueva información (Grupo B). La *reelaboración* es un mecanismo clave en la construcción conjunta de significados, ya que permite volver a definir los enunciados de forma “*mucho más nítida, más limpia, más cercana a la intención del plan de cada actividad*” (Edwards y Mercer, 1988: 165).

Las maestras intentan superar un nivel de *comprensión literal*, a través de una *reproducción* de la información dada en el texto, por otro más *interpretativo*, a partir de una *reelaboración* de información que no aparece directamente en el texto pero sí puede deducirse a partir de claves que aparecen en él; la información se utiliza *de forma aplicada* (Burón, 1993), basado en la *aportación de inferencias* en el grupo A y D, y *de experiencias e imaginación* en el grupo B y C.

Al igual que las *estrategias*, los *formatos de elaboración* también reflejan las distintas metas de las maestras. En el grupo A los *significados centrales* han sido claves en la comprensión de cada cuento. La maestra ha guiado el proceso de asimilación de la estructura y significados esenciales de la lectura, coincidiendo con el grupo D en que éstos son considerados como analogías de su propio entorno. Mientras que en el grupo B el *episodio*, nacido de la suma de *secuencias*, ha sido el formato que más ayuda a canalizar el objetivo de expresión marcado por la maestra, pero con un porcentaje muy escaso de uso. Se elabora la información a través de contenidos abiertos para dar significado a su entorno, coincidiendo con el grupo C, en que la lectura del cuento ha supuesto un *pretexto* para repasar significados de su entorno inmediato.

Los resultados y su evolución a lo largo de los tres trimestres indican que *estrategias y formatos* son partes de un mismo proceso: *elaboración de la información*. Por consiguiente, se hacen necesarios una lectura e interpretación conjunta de ambas dimensiones en el cuadro de categorías. En el grupo A durante el trimestre inicial, y en los tres trimestres del D, domina la *reproducción de detalles y secuencias*, que conduce a un ejercicio simple de memoria. Lo mismo ocurre en el grupo B y en el C, con la mera

*aportación de detalles y secuencias*, nacidos de una libre asociación con el texto. Ambos tipos de reproducciones llevan a una regulación diádica de la conversación, donde la maestra intenta dar comprensión a otro texto paralelo, con poca o ninguna relevancia para la comprensión de la lectura previa. En ambas situaciones, España y México, se aprovecha poco el potencial que pudiera aportar la conversación. Como de hecho así se va manifestando en trimestres posteriores. Un ejemplo es el uso frecuente de preguntas que demandan completar con una palabra o frase. En ocasiones se anticipan dando respuesta a sus demandas, cuando percibe un bloqueo en el grupo.

El presente estudio no tiene un diseño experimental, puesto que se recurrió a grupos de comparación y no a grupos de control, ya desde sus objetivos resulta meramente exploratorio y requiere ser replicado con la inclusión de estos grupos, con un seguimiento estricto de la intervención y de los avances de los niños a través de evaluaciones más frecuentes. La información obtenida pone de manifiesto que todos los niños pueden lograr un mayor control sobre sus recursos lingüísticos y cognitivos, y adquirir nuevos recursos para producir géneros discursivos más complejos, resultados que coinciden con Borzone (2005). Así mismo la labor y el “*estilo de interacción*” de las maestras está influyendo a la forma de elaborar la información, y por lo tanto, de comprender el cuento (Borzone y Rosemberg, 1994).

El análisis conjunto de las categorías que parten de nuestro sistema de categorización (González, 2005), considera la elaboración de la información como proceso, separado en unas acciones y unos productos, *estrategias y formatos*; y ofrece una diferencia muy útil entre dos estrategias de

aprendizaje, que son claves en los objetivos de lectura de narraciones: *recuperación y comprensión*. Estos resultados se dan independientemente de la cultura, España o México, de hecho, los grupos A y D están centrados en la comprensión, y los By C, en la expresión.

El conocimiento limitado del mundo y de las acciones humanas compromete directamente la comprensión, y la escasez de habilidades narrativas y comunicativas dificulta la recuperación (Gárate, 1994). El objetivo de enseñar a pensar ha comenzado. Los niños y niñas son conscientes de reflexionar sobre experiencias, pensamientos, sentimientos, e incluso aplicarlo a las situaciones cotidianas. Se dan cuenta que pensar es difícil, que es muy fácil decir “*porque sí*” o “*porque no*”. Las maestras también aprenden que pensar es difícil, y hacer pensar aún más, pero hay que arriesgarse y entonces se descubre que todos, sean del entorno que sean, son capaces de llegar a ideas sorprendentes.

## Referencias

- Albanese, O. y Antoniotti, C. (1997). Teacher Dialogue Style and Children's Story Comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (3), 249-59.
- Barlett, F. C. (1992). *El recuerdo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Borzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psyche*, 14 (1), 192-209.
- Borzone, A. y Rosemberg, C. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y aprendizaje* 67-68, 115-132.

- Britsch, S. J. y Meier, D. R. (1999). Building a Literacy Community: The Role of Literacy and Social Practice in Early Childhood Programs. *Early Childhood Education Journal* 26 (4), 209-15.
- Bronstein, V. y Vargas, R. (2001). *Niños creativos*. Barcelona: RBA.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Cobb, J. y Rusher, A. (1996). Percs: Grand Conversations with Multicultural Books. *Dimensions of Early Childhood* 24 (3), 5-10.
- Cole, M. (1996). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Collins, F. (1999). The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills. *Early Child Development and Care* 152, 77-108.
- Díaz de León, M. y González García, J. (2000). *Impacto formativo y humano de los talleres artísticos de Promoción Cultural del ITESO*. Guadalajara (México): ITESO.
- Díez Vegas, C. (2002) *La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescritor. Un estudio longitudinal*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Dickinson, D. K. y McCabe, A. (1991). The acquisition and development of language: A social interactionist account of language and literacy development. En J. F. Kavanagh (Ed.), *The language continuum from infancy to literacy* (págs. 1-40). Parkton: York Press.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós/MEC.
- Egan, K (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata/MEC.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata/MEC.
- Gárate, M (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI.
- García Sánchez, J. L. y Pacheco M. A (1978). *Los derechos del niño*. Madrid: Altea.
- González García, J (2005) *Análisis de la construcción conjunta del conocimiento en los debates postnarrativos: estudio comparativo en dos estilos docentes a lo largo del último curso de educación infantil*. Tesis doctoral: Universidad de Burgos.
- González García, J (2006). Estrategias de elaboración de la información a partir de cuentos infantiles. *Investigaciones en Psicología*, 10 (2), 41-60.
- González García, J (2006). *La construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones infantiles*. Plaza y Valdés y COTACYT.
- González García, J (2006). Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles. *Psicología Educativa*, 12 (2), 67-89.
- Grau, I. (2001). *L'arquitectura del conte*. Barcelona: Octaedro.
- Hudson, J. y Shapiro, L. R. (1991). Children's scripts, stories, and personal narratives. En A. McCabe y C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (págs. 89-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Rodríguez, M. A. (1997). *El desarrollo de la habilidad narrativa: estudio empírico sobre la narración en niños en edad escolar*. Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- Newman, D., Griffin, P y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata/MEC.
- Orsolini, M. y Pontecorvo, C. (1986). Disputare e costruire. Processi di conoscenza nell'interazione verbale tra bambini. *Età evolutiva* 30, 63-76.
- Orsolini, M., Pontecorvo, C. Y Amoni, M. (1989). Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva. *Giornale italiano di Psicologia* XVI (3).
- Peterson, C. y McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. Nueva York: Plenum Press.
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language*, 17, 433-455.
- Peterson, C. (1992). Narrative Skills and Social Class. *Journal of Child Language*, 19, 251-269.
- Pontecorvo, C. (1987). Discussing for reasoning: the role of argument in knowledge construction. En E. De Corte, J. Lodewijks, R. Parmentier y P. Span (Eds.) *Learning and Instruction* (págs. 1-82). Oxford/Lovaina: Leuven University Press.
- Pontecorvo, C., Castiglia, D. y Zucchermaglio, C. (1989). Discorso e ragionamento scientifico nelle discussioni in classe. *Scuola e Città* 10, 447-461.
- Pontecorvo, C. y Zucchermaglio, C. (1991). Un pasaje a la alfabetización: aprendizaje en un contexto social. En Goodman, M. (Ed.), *Los niños construyen su lecto-escritura*. Buenos Aires: Aiqué.
- Pontecorvo, C y Orsolini, M (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad. *Infancia y Aprendizaje* 58, 125-141.
- Rodari, G. (1980). La imaginación en la literatura infantil. *Perspectiva Escolar*, 43, 9-13. (Recuperado el 31 de Marzo de 2004, desde <http://imaginaria.com.ar>).
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez Miguel, E. (1996). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Sátiro, A. y de Puig, I. (2000). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Eumo Octaedro.
- Snow, C. E. y Dickinson, D. K. (1990). Social sources of narrative skills at home and at school. *First Language*, 10, 87-103.
- Shapiro L., Hudson J. (1991), Tell me a make-believe story: coherence and cohesion in young children's picture elicited narratives, *Developmental psychology*, 27 (6), 960-974.
- Spinillo, A.G., Pinto, G. (1994), Children's narratives under different conditions: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 177-193.
- Stein, N. L. y Glenn, S. (1979). An analysis of a story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Ed.), *Advance in discourse process II*. Norwood: Ablex.
- Torff, B. (2000). Encouraging the creative voice of the child. *The NAMTA Journal*, 25, 1.

- Tough, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor.
- Trabasso, T. y Magliano, J. P. (1996). *How do children understand what they read and what can we do to help them?* En M. Graves, P. van den Broek y B. Taylor (Eds.), *The first R: a right of all children* (págs. 160-188). Nueva York: Columbia University Press.
- Turner, T. N. y Oaks, T. (1997). Stories on the Spot: Introducing Students to Impromptu Storytelling. *Childhood-Education* 73 (3), 154-57.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York. Academic Press.
- Vieiro, P. (1995). The Development of Children's Story Telling Skills. *European Conference on the Quality of Early Childhood Education* (París, 7-9 de septiembre).
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*. Barcelona: Akal.



