



Magis. Revista Internacional de Investigación
en Educación

ISSN: 2027-1174

revistascientificasjaveriana@gmail.com

Pontificia Universidad Javeriana
Colombia

GONZÁLEZ-GARCÍA, JAVIER

Lectura compartida de cuentos: una experiencia en España y México

Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 1, núm. 2, enero-junio, 2009, pp. 397-411

Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021548014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Lectura compartida de cuentos: *una experiencia en España y México*

A shared reading of short stories: an experience in Spain and Mexico
Leitura compartilhada de contos: uma experiência na Espanha e México

Fecha de recepción: 30 DE OCTUBRE DE 2008 / Fecha de aceptación: 17 DE MARZO DE 2009
Encuentre este artículo en <http://www.javeriana.edu.co/magis>

Escrito por JAVIER GONZÁLEZ-GARCÍA
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO, GUANAJUATO, MÉXICO
UNIVERSIDAD DE BURGOS, ESPAÑA
jr2000x@yahoo.es

Resumen

Cuatro maestras, bajo una misma tarea de discusión, asumen distintas metas que van a influir en la construcción conjunta de diversas estrategias en el llamado proceso de elaboración de la información. Para ello: (i) Generamos unas categorías de análisis, a partir de un instrumento de observación. (ii) Ofrecemos la descripción de diversas secuencias didácticas. (iii) Analizamos y comparamos la evolución de las estrategias de interacción desplegadas.

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 autor

Procesos cognitivos, métodos educativos, proceso de elaboración de la información, construcción conjunta del conocimiento, análisis secuencial.

Palabras clave descriptor

Procesos cognitivos, pedagogía, prácticas de la enseñanza.

Transferencia a la práctica

La línea de investigación abierta puede ayudar a establecer índices para mejorar la formación de los niños como lectores e intérpretes de narraciones, generando pautas para acercar la lectura como una práctica social. Además, aporta criterios sobre la conexión y coherencia entre objetivos y estrategias a la hora de plantear una actividad de lectura en grupo reducido.

El contraste entre las cuatro maestras contribuye a proyectar unas pautas de actuación docente, en tres niveles: (i) *Directividad*: cómo se guía la conversación. (ii) *Significatividad*: cómo se elaboran los significados de aprendizaje. (iii) *Competencias comunicativas*: trabajo en grupo reducido.

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo

González-García, J. (2009). Lectura compartida de cuentos: Una experiencia en España y México. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 397-411.

Key words author

Cognitive process, teaching methods, information-making process, joint construction of knowledge, sequential analysis.

Key word plus

Cognitive processes, teaching, student teaching.

Palavras-chave

Processos cognitivos, métodos educativos, processo de elaboração da informação, construção conjunta do conhecimento, análise sequencial.

Palavra-chave descritor

Processos cognitivos, Pedagogia, Práticas de ensino.

Abstract

Four female teachers, under the same task of discussion, assume different goals that will influence the group construction of diverse strategies in the making- information process. For this aim: (i) We come up with some categories of analysis, from an observation instrument. (ii) We offer the description of diverse didactic sequences. (iii) We analyze and compare the evolution of the interaction strategies displayed.

The joint analysis of categories offers a very useful difference between two learning strategies that are key for short story reading objectives: *recovery* and *comprehension*.

Transference to practice

The line of open research can help to establish the indexes to improve children education as readers and interpreters of stories, generating guidelines to approach reading as a social practice. In addition, it provides criteria about the connection and coherence among objectives and strategies at the moment of presenting an activity of reading in small group.

The contrast among the four teachers helps to project a few guidelines for teaching performance, they are in three levels: (i) *Directivity*: how the conversation is guided. (ii) *Meaningfulness*: how the meanings of learning elaborate. (iii) *Communicative Competences*: Small group work.

Resumo

Quatro professoras, sob uma mesma tarefa de discussão, assumem diferentes metas que vão influir na elaboração de diversas estratégias no processo de elaboração conjunta da informação. Para isso: (i) Elaboramos umas categorias de análises. (ii) Oferecemos a descrição de diversas sequências didáticas. (iii) Analisamos e comparamos a evolução das estratégias de interação utilizadas.

A análise conjunta das categorias de análises oferece uma diferença muito útil entre duas estratégias de aprendizagem, que são chave nos objetivos de leitura de narrações: *recuperação* e *entendimento*.

Transferência à prática

A linha de pesquisa aberta pode ajudar a estabelecer índices para melhorar a formação das crianças como leitores e intérpretes de narrações, gerando pautas para aproximar a leitura como uma prática social. Além disso, contribui critérios sobre a conexão e coerência entre objetivos e estratégias à hora de propor uma atividade de leitura em grupo reduzido.

Contraste entre as quatro professoras contribui a projetar umas pautas de atuação docente, em três níveis: (i) *Diretividade*: como se guia a conversa. (ii) *Significatividade*: como se elaboram os significados de aprendizagem. (iii) *Concorrências comunicativas*: trabalho em grupo reduzido.

Introducción

Ante la escasez de investigaciones sobre 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-Vegas, 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, en el cual 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 & 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"* (Sánchez, 1996). 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 poseemos (Harris, 2005). Podemos introducir cualquier conocimiento en la medida en 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 (Burón, 1993). 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, p. 28).

¿Cómo podemos llegar a establecer este proceso? Por medio 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. Y la literatura infantil es muy útil para establecer una discusión, especialmente en la etapa prelectora. El cuento es un registro de sucesos que se relacionan, pues son *"interdependientes"* (Bruner, 1991). De hecho, uno de los aspectos básicos del aprendizaje, a la hora de usar los cuentos, es el desarrollo de las capacidades para generar una organización temporal de los hechos (Peterson, 1990, 1992) y, por tanto, lograr el acceso a las primeras relaciones causales; los antecedentes y los consecuentes de aquello ocurren con los personajes. El lenguaje se adquiere utilizándolo, aprendiendo cómo hacer cosas con las palabras (Tough, 1989). Se pone de relieve el proceso de construcción de significados; con ayuda de la maestra, los niños son capaces de ir rescatando la estructura del cuento. Para poder aprender un contenido, el alumno tiene que ser capaz de darle un significado. Atribuir un significado quiere decir que revisa y aporta los esquemas de conocimiento que posee para dar cuenta de la nueva situación y, por último, aprender del propio proceso, siendo capaz de aplicarlo en otros contextos (Burón, 1993).

En cada proceso de comunicación entre un profesor y sus alumnos, y de éstos entre sí, se observa una tensión entre lo que exige la inducción del niño hacia una cultura establecida, y el desarrollo de participantes creativos y autónomos dentro de una cultura en evolución continua. El énfasis sobre uno u otro aspecto caracteriza las dicotomías de la ideología de la enseñanza. El valor de Lev Vygotsky y Jerome Bruner es que consideran falsa esta *"dicotomía"*. Bruner (1984, 1996) ha continuado la línea de investigación de Vygotsky y ha estudiado el lenguaje de la enseñanza y el

Descripción del artículo | Article description | Artigo Descrição

Artículo de investigación científica y tecnológica.

aprendizaje, mediante la observación de la interacción de los niños pequeños con los adultos. En este proceso de interacción, se aporta el concepto de *andamiaje*, que son los pasos que se dan para reducir los “grados de libertad” cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea, de manera que el niño se pueda concentrar en la difícil habilidad que está adquiriendo (Mercer, 1997, p. 85).

Partiendo de estas premisas, Ana María Borzone y Celia Renata Rosemberg (1994) constatan la incidencia del estilo docente en las intervenciones de los alumnos. Sus conclusiones corroboran la necesidad de formar a los maestros en la construcción del discurso entre los propios alumnos. Estas autoras analizaron las intervenciones de los niños de seis años durante situaciones de lectura de cuentos en relación con dos estilos de interacción del docente. Compararon las intervenciones de los dos grupos de niños, basándose en dimensiones lingüísticas y comunicativas; los resultados mostraron que hay diferencias entre ambos grupos en cuanto a la calidad y cantidad de las intervenciones. La construcción grupal de un relato promueve sin duda el uso de estrategias de discurso narrativo y favorece los procesos de comprensión, puesto que la coherencia del relato implica la focalización en los componentes estructurales y en las relaciones causales y temporales entre los eventos del cuento.

Tabla 1
Dimensión de análisis de foco de la interacción de Borzone y Rosemberg (1994)

Dimensión	Definición y criterio	Categorías
Foco	Categoriza las intervenciones considerando los aspectos a los que hace referencia, cómo el enunciado configura el contexto.	Relaciones causales Componentes estructurales Detalles

Las maestras presentaban estilos polares de interacción. La maestra del grupo A presentaba las situaciones de lectura de cuentos, bajo la estructura de una lección tradicional, en la cual las preguntas se centraban en información fragmentada y en detalles aislados, pero no en la secuencia temporal ni en las relaciones causales, dificultando la integración de la información y, por tanto, su comprensión. En cambio, la maestra del grupo B se centraba en los componentes estructurales del cuento. Destacaban sus intervenciones caracterizadas como reestructuraciones y continuaciones de las emisiones de los niños, lo cual favorecía la construcción de un relato grupal. Los resultados del estudio indican la influencia del estilo docente en las intervenciones de los alumnos.

Las líneas de investigación revisadas sobre la construcción del conocimiento discursivo tienen fuertes implicaciones pedagógicas, en tanto que señalan la mediación del adulto en los procesos de aprendizaje de la alfabetización (Albanese & Antoniotti, 1997; Díez-Vegas, 2002; Borzone, 2005). Las maneras de hablar en la escuela transmiten maneras de pensar y de estructurar la experiencia y el conocimiento. La construcción compartida del conocimiento se elabora como un proceso de desarrollo, en el que las experiencias anteriores proporcionan las bases para dar sentido a las siguientes. Ejemplos de todo esto son las frases del tipo “nosotros”, reelaboraciones, resúmenes, demandas de conocimientos y experiencias previas (Tough, 1989). De ahí, la necesidad de análisis que vinculen sus distintas dimensiones a la hora de interpretar observaciones y resultados. Nuevas acciones cognitivas, obtenidas a solicitud de la maestra, permiten a sus alumnos integrar partes de información de una forma distinta (Sánchez, 1996; Borzone, 2005). Es decir, el mundo de conocimiento de los niños debe ser activado, junto con

la representación del contenido del texto. Dos mundos distintos han sido comunicados, el narrativo fue usado para explicar y evaluar el experimentado previamente por cada niño (Pontecorvo & Orsolini, 1992).

Metodología

Muestra

La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas de las ciudades de Burgos (España) y Tampico (México). En cada clase se observan 6 grupos de 3 niños, junto con su maestra. La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se ha delegado a las maestras. En total, han sido grabadas 36 sesiones, con un total de 7.016 turnos conversacionales en España, y 4.598 en México, en torno a la lectura de tres cuentos. El examen 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*. Este mismo estudio se está realizando en Guanajuato (México).

Objetivo general

Analizamos un proceso de elaboración conjunta de la información, a partir de la lectura de cuentos por parte de dos maestras con sus alumnos, en el aula de cinco-seis años (último curso de infantil en España, preescolar en México).

Objetivos concretos

Ofrecer una descripción cualitativa de diversas *secuencias didácticas*, que muestran 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.

Actividad

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. La selección de los tres textos narrativos (García-Sánchez & Pacheco, 1978) ha seguido los criterios explicitados por Teun van Dijk y Walter Kintsch (1983): *claridad de la superestructura*, *cantidad de proporciones*, *grado de redundancia*, *grado de accesibili-*

dad temática, *calidad de la fuente*, *cualidades de estilo*, *novedad*, *pertinencia ética*, *léxico* y *extensión*.

La lectura previa por parte de las maestras ha durado de 3 a 4 minutos; esta fase no ha sido recogida en el análisis, quedando abierta para otras investigaciones. A continuación, se establece una *discusión*, que es la parte analizada en esta investigación. Se han eliminado los dibujos y viñetas, para reducir la lectura al texto escrito y favorecer que los niños reaccionen únicamente a las palabras y que las maestras aumenten el uso de distintos recursos de voz: inflexiones, cambios de ritmo y onomatopeyas, normalmente sustituidas por las pausas para mostrar cada ilustración. Es el niño quien va a elaborar sus propias imágenes a partir del texto.

Categorización de la observación

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 los requisitos de *exhaustividad* y de *exclusividad* (Anguera, 1992), 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 dimensiones guía, de cuya variación interna iban emergiendo las categorías a medida que avanzábamos en el análisis.

4. Por último, 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. Esto se lleva a cabo por el investigador principal junto con dos psicólogos, que –ajenos a la construcción de las categorías y a los fines de la investigación– presentan una posición objetiva. Estas dos personas conocen 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 98% de los enunciados analizados entre el investigador principal y los otros dos psicólogos.

Descripción de las categorías

Las estrategias de elaboración están basadas en el continuo *información dada versus información nueva*, y son operativizadas como acciones que señalan cómo el emisor elabora la información, en cada turno de conversación. Tienden a ser complementarias: a una acción de un interlocutor suele seguirla otra que influye en las siguientes. Estas estrategias o acciones son categorizadas dentro de tres procesos: *lo dado*, estrategias de repetición y reproducción, información ya dada en el texto o en la discusión; *lo nuevo*, formado por las estrategias de reelaboración y aportación, que incluyen información nueva no aparecida antes en el texto o en la discusión. Definimos, a continuación, las categorías de observación por medio de transcripciones que son ejemplos representativos de los 7.016 turnos conversacionales en España, y 4.598 en México.

Lo dado

1. Repetición

Esta estrategia sirve para reiterar o reflejar enunciados previos ya emitidos en la discusión. Dar información sin añadir nada. Se insiste, retorna, devuelve, repasa, reitera, 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. Las maestras tienden a reflejar selectivamente los enunciados de los niños para apoyar la continuación del discurso (turnos 11, 15, 17), apoyando los objetivos de predicción y memoria (Pontecorvo & Orsolini, 1992).

Tabla 2
Secuencia didáctica 1: Repetición

Secuencia didáctica 1: Repetición		
9	Maestra	<i>A un colegio. Pero antes de eso, ¿qué nos dicen de con quién vivía el niño?</i>
10	Andrea	<i>Con un abuelo.</i>
11	Maestra	<i>Con un abuelo, ¿y el abuelo le fabricó un...?</i>
12	Manuel	<i>Robot.</i>
13	Maestra	<i>Un robot.</i>
14	Manuel	<i>Y le ponía comida muy buena.</i>
15	Maestra	<i>Ponía comida muy buena, ¿verdad?</i>
16	Andrea	<i>Y le hacía muchas cosas.</i>
17	Maestra	<i>Y le hacía muchas cosas. ¿Y cómo se sentía el niño?</i>

2. Reproducción

La acción de reproducir es, en esencia, 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, anterior a la puesta en discusión. Observamos tres focos, a la hora de reproducir la información.

2.1. Del texto

Basada en el recuerdo de enunciados del texto narrativo. Ejercicio de comprensión, se vuelve al texto para comprenderlo. Verificación del texto explícito.

2.2. De lectura

Reproducción leída o lectura de comprobación. Basada en la relectura del texto como verificación explícita de algún enunciado que ha despertado dudas.

2.3. De anécdotas o capítulos personales

El interlocutor tiene presente, hace memoria, cae en la cuenta, retiene, manifiesta, transcribe el contenido de la lectura. La acción de reproducir se dirige a información ya dada o revisada previamente antes de la puesta en discusión. Al reproducir el texto, los niños –con la ayuda de la maestra– van repasando *detalles* y *secuencias* hasta dar con unidades de significado mayor, como *episodios*.

Lo nuevo (a partir de lo dado)

3. Reelaboración

Se elabora un turno partiendo del enunciado previo, es decir, ayudándose de una referencia explícita o implícita a lo previo. Con este tipo de enunciado, se transforma, evoluciona, revisa, renueva, rehace, reconstruye, enriquece un enunciado anterior. Es la materialización más clara del *andamiaje*. Esta acción es lo opuesto a desmoralizar o destruir el discurso. La *reelaboración* estaría conformada por un conjunto de “*mecanismos discursivos*” con los que la maestra puede acceder a un “*control sobre el contenido del conocimiento compartido*”. Las maestras “*parafrasean*” lo que los alumnos comparten y reconstruyen lo que ocurría en la actividad al hacer una “*recapitulación posterior*”. Esta estrategia permite volver a definir esas cosas de forma “*mucho más nítida, más limpia, más cercana a la intención del plan de cada actividad*” (Edwards & Mercer, 1988:165). Cuando la repetición de una pregunta no es suficiente para que el niño llegue a una respuesta cercana a la demandada, la maestra añade una pista o información adicional a esa *repetición*. Es decir, aumenta el nivel de *andamiaje*.

Tabla 3

Secuencia didáctica 2: Proceso de reelaboración

Secuencia didáctica 2: Proceso de reelaboración		
6.066	Maestra	<i>Meterle a la cama, ¿para qué?</i>
6.067	Javier	<i>Para que se duerma y no llora.</i>
6.068	Maestra	<i>¿Y si se despierta y vuelve a llorar otra vez?</i>
6.069	Javier	<i>Pues le das agua y se acabó.</i>
6.070	Fernán	<i>Le das el biberón, dirás.</i>
6.071	Maestra	<i>¿Y leche no puede ser en vez de agua?</i>

Un interlocutor, tras escuchar el enunciado de otro, lo *retoca*, *añade*, *reitera*, desde su punto de vista y con sus propias palabras. Es una revisión o actualización de lo ya dicho, pero el enunciado no deja de ser el reflejo de otro anterior. Básicamente, es una repetición a la que se añade una nueva elaboración, codificación elaborada que asocia la información nueva con la que ya conoce el interlocutor, con lo cual se facilita el recuerdo. A medida que transcurre el curso y se familiarizan con esta tarea, los niños empiezan a apropiarse de esta estrategia (turnos 6.070, 5.000 y 5.002), que en principio era propia de la maestra.

Tabla 4
 Secuencia didáctica 3: Reelaboración

Secuencia didáctica 3: Reelaboración		
4.998	Maestra	<i>¿Quiénes eran los que habían dormido bien?</i>
4.999	Adrián	<i>Ellos, el papá, la mamá y el niño.</i>
5.000	Cris	<i>El niño no, porque lloraba.</i>
5.001	Maestra	<i>El niño no, el papá y la mamá sí, porque eran los que no lo cuidaban.</i>
5.002	Cris	<i>El niño no, nunca se dormía.</i>
5.003	Maestra	<i>Claro, y los animales nos dice que menos mal que no les oyeron decir eso, porque, ¿qué creéis que le hubieran dicho los animales, si les oyen decir esto a los papás?</i>

Esta facilitación se realiza en tres tipos de acciones:

1) *Completar*. Enunciados con los que, partiendo de la respuesta del niño, se le ayuda a elaborar su pensamiento. Ayudan a dar mayores detalles y descripciones, incluso pueden ayudar a generar justificaciones; así mismo, facilitan el proceso de completar las contribuciones, de ampliar enunciados y de expresar ideas de una manera más completa.

2) *Focalizar*. Comentarios o preguntas que centran deliberadamente la atención del niño sobre aspectos concretos, para conseguir una respuesta más eficaz o apropiada, que no se había tenido en cuenta previamente. Se trata de ir cerrando cuestiones que han podido dejar abiertas las estrategias anteriores, mediante preguntas más centradas.

3) *Comprobar*. Preguntas que solicitan a un interlocutor que compruebe algo. Comprobación en el sentido de ayudar, con el fin de clarificar su significado. Puede dar origen a una confrontación, si esta comprobación se extiende al grupo entero.

La maestra se sirve de *explicaciones-pista*, demandas de información a los alumnos, ofreciendo al mismo tiempo una clave que facilite la respuesta (turno 4.943). Y deja paso a una simple pregunta cuando el alumno no precise la pista informativa. Será el docente el que regule con una u otra estrategia el nivel de apoyo en función del dominio de la tarea de los niños (Díez-Vegas, 2002). Reconstrucciones, supuestos previos y paráfrasis son un conjunto de mecanismos claves en la construcción conjunta de significados del texto.

Tabla 5
 Secuencia didáctica 4: Reelaboración. Explicación pista

Secuencia didáctica 4: Reelaboración. Explicación pista		
4.941	Maestra	<i>El niño dejó de llorar cuando estuvo con la cierva, ¿qué hizo?</i>
4.942	Cristina	<i>Que le tajo animales para jugar.</i>
4.943	Maestra	<i>No, la cierva no hizo eso, ¿qué hizo la cierva que el niño se quedó tranquilo?</i>
4.944	Cris	<i>Jugar con él.</i>
4.945	Maestra	<i>¿A ti qué te parece que hizo la cierva con el niño, Adrián?</i>
4.946	Adrián	<i>Que le trajera juguetes.</i>
4.947	Maestra	<i>No, no tienen juguetes los animales. Mira, os voy a decir lo que pone, dice (lee): al poco rato pasó una cierva y así hasta que se hubo alimentado hasta hartarse, el niño se quedó dormido. ¿Qué alimento le daría la cierva?</i>
4.948	Cris	<i>La leche.</i>
4.949	Maestra	<i>Claro, ¿y dónde tenía la leche la cierva?</i>
4.950	Adrián	<i>En las tetas.</i>
4.951	Maestra	<i>Claro, y el niño mamó de la cierva como si fuera su mamá.</i>

4. Aportación

La *aportación* es una *estrategia* que produce información nueva. Al aportar enunciados nuevos, contribuimos, damos, colaboramos, cooperamos, originamos, concurrirnos al discurso. Ampliando el alcance de los datos ya dados, ofreciendo ejemplos a partir de experiencias anteriores a la propia discusión. La maestra consigue la aportación de información nueva por parte del alumno a partir de demandas de información bien delimitada y que, a la vez, abre espacios a su expresión.

Tabla 6
Secuencia didáctica 5: Aportación

Secuencia didáctica 5: Aportación		
2.323	Dani	<i>No, no vivían, vivían cada uno en una colina, los niños azules en una, y los niños verdes en otra.</i>
2.324	Maestra	<i>En una colina, ¿vosotros sabéis lo que es una colina?</i>
2.325	Dani	<i>Yo sí que sé.</i>
2.326	Maestra	<i>Díselo, Daniel.</i>
2.327	Dani	<i>Es un monte, es un monte que no es muy alto, que no tiene muchos árboles.</i>

Hay que tener en cuenta el grado de pertinencia y relevancia de la aportación, puesto que puede alejarse del tema de la discusión. Está bien abrir el contenido de la discusión, pero siempre sin perder un guión flexible, unos mínimos que den sentido a lo que estamos diciendo y haciendo en cualquier discusión. De no ser así, podemos perdernos en hablar por hablar para terminar no diciendo nada.

Tabla 7
Secuencia didáctica 6: El proceso de aportación

Secuencia didáctica 6: El proceso de aportación		
1.005	Maestra	<i>Pero, ¿sí mamá no está?</i>
1.006	Javier	<i>Pues la hace papá</i>
1.007	Maestra	<i>¿Y si no tienes a papá?</i>
1.008	Javier	<i>Pues...</i>
1.009	Fernán	<i>La hace tu hermana.</i>
1.010	Maestra	<i>La hace María.</i>
1.011	Javier	<i>Pues, pues, vamos andando hasta al pueblo, y...</i>
1.012	Maestra	<i>¿Cómo se llama el pueblo?</i>
1.013	Javier	<i>Melgosa, vamos hasta Melgosa, y si vamos hasta donde José del pueblo, y le digo que haga la cena.</i>
1.014	Maestra	<i>Te hace la cena, para todos tus hermanos.</i>
1.015	Javier	<i>Y llevamos, y ponemos gasolina en el coche y vamos andando así con el coche (hace gesto de empujar), y le empujamos al coche si no tiene gasolina, hasta la gasolinera, y después nos montamos y arrancamos, y después vamos hasta donde José y le decimos: móntate en el coche, y arranca el coche, y también pon las llaves y nos vamos, y después José hace la cena.</i>
1.016	Maestra	<i>¡Ah!</i>

Tras revisar a partir de las secuencias didácticas qué entendemos por cada una de las categorías de análisis, pasamos a presentar el resumen de resultados, mediante un gráfico y cuatro tablas, en los cuales los grupos A y B representan a la muestra en España, y los grupos C y D, la muestra mexicana.

Entrevistas a las maestras

Para cotejar los datos observados, realizamos una entrevista a cada maestra. 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 dos bloques. En el primero, analizamos los estilos docentes de las maestras y cómo se traducen 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. 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 diálogo y del trabajo en grupo (ver tabla anexa).

Tipo de análisis

Tras la elaboración del sistema de categorización y el contraste de los datos por medio de las entrevistas, analizamos y comparamos de forma cuantitativa la evolución de las fuentes de información, desplegadas por los cuatro grupos observados en la reconstrucción conjunta del cuento. Para ello, se empleó el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

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 mediante evaluaciones más frecuentes.

Comenzamos la exposición de resultados de la observación sistemática, partiendo de los porcentajes globales en cada grupo. A continuación, analizamos los resultados de todas las categorías, primero mediante su comportamiento porcentual durante los tres trimestres, después observando cuál ha sido en cada grupo el tipo de información con mayor grado de aportación al discurso. Exponemos como primer acercamiento las distribuciones generales de los porcentajes de los turnos, tanto en la comparación entre los grupos A y B (España), como en los grupos C y D (México).

Resultados

En el grupo A, las *estrategias de elaboración* sobre información dada en el texto, *repeticiones* y *reproducciones*, van descendiendo en favor de *estrategias* que contribuyen a generar información nueva al texto: *reelaboraciones* y *aportaciones*. Al revés que en el grupo B, en el cual van descendiendo.

Los dos grupos mexicanos 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 personales 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 para poder llegar a la comprensión, pero tampoco apunta a un estilo que busque ante todo la comprensión de información nueva.

Figura 1
 Estrategias de elaboración, grupos A y B (España)

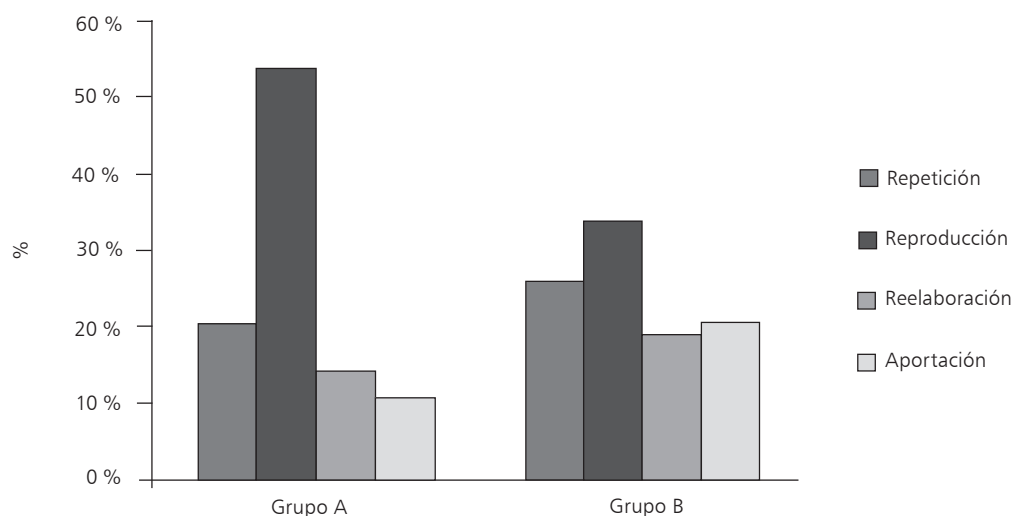
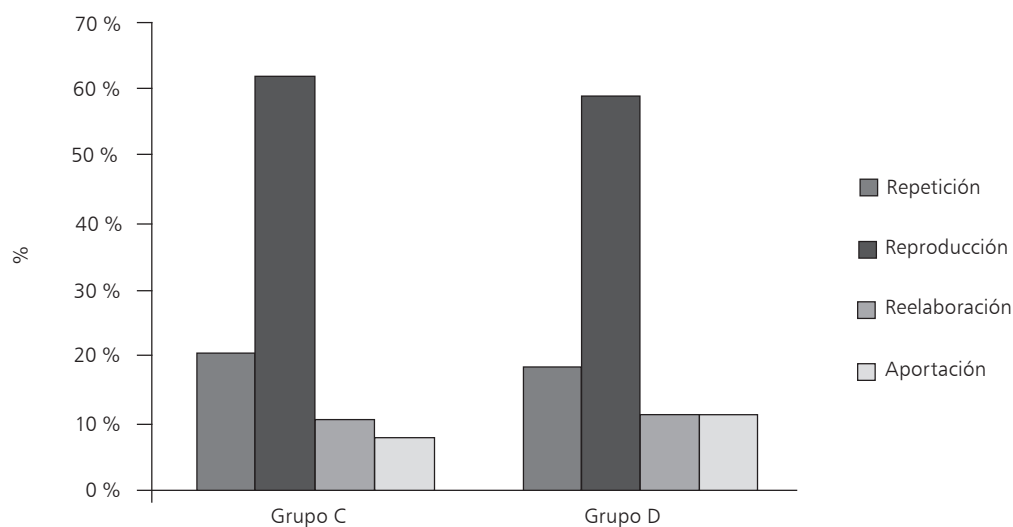


Figura 2
 Estrategias de elaboración, grupos C y D (México)



Repetición

Tabla 8
 Porcentajes de repeticiones

Repeticiones	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Maestra (%)	23,9	40,8	19,8	27,9
Alumno (%)	16,3	14,4	21,3	19,7
No. turnos	2.525	3.442	2.257	2.341

Los niños van aumentando su uso, con porcentajes similares. Las diferencias finales entre los porcentajes de las maestras son destacables, la maestra B tiene el mayor porcentaje.

No podemos afirmar que sea una *estrategia* que los niños han ido interiorizando. Quizá en ambos grupos el uso en las maestras no ha influido en sus alumnos.

Reproducción

Tabla 9
Porcentaje de reproducciones

Reproducciones	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Maestra (%)	46,1	22,7	49,8	46,6
Alumno (%)	55,1	41,4	56,5	51,3
No. turnos	2.525	3.442	2.257	2.341

Es la estrategia más utilizada con los niños de todos los grupos. Esta estrategia se dirige hacia el objetivo marcado de revisión secuencial del texto narrativo. Con respecto al grupo B, la maestra mantiene el 22%, que es el menor porcentaje entre maestras, y en el grupo de niños va aumentando hasta llegar a la mitad de las intervenciones en el último trimestre. Parece que la maestra va teniendo en cuenta cada vez más la lectura previa en sus demandas de información y los niños van centrándose cada vez más en la recuperación de la lectura previa. Esta estrategia va aumentando al estar asociada al tipo de información sobre *experiencias*, los niños recurren a la *reproducción* de *experiencias*, como comprobamos en los grupos C y D.

Reelaboración

Tabla 10
Porcentaje de reelaboraciones

Reelaboraciones	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Maestra (%)	26,6	33,6	21,2	23,7
Alumno (%)	3,4	9,2	1,1	2,7
No. turnos	2.525	3.442	2.257	2.341

La estrategia de *reelaboración* tiene un mayor porcentaje en el grupo B, se juega con más contenidos nuevos, porque los objetivos de comprensión y recuperación de los contenidos dados en el texto importan menos. El sentido de la *reelaboración* viene del intento de la maestra por jugar con la información sugerida por el texto, para ir generando otra nueva, con un grado de relación variable y relativa sobre la información origen. En los niños, aunque con leve ascenso, esta estrategia tiene un porcentaje muy escaso. Parece que no han interiorizado su uso. La maestra A va acercando la in-

formación a la comprensión del grupo de niños en una labor de *andamiaje*, que en B y C es secundaria.

Aportación

Tabla 11
Porcentaje de aportaciones

Aportaciones	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Maestra (%)	3,5	6,2	8,3	4,2
Alumno (%)	25,2	34,3	11,7	15,7
No. turnos	2.525	3.442	2.257	2.341

En el grupo A, el porcentaje de *aportaciones* va aumentando en los niños y se mantiene en la maestra. Con el paso de los trimestres, los niños del grupo A son más capaces de aportar información nueva a la discusión, hasta ir acercándose al porcentaje del grupo B. El porcentaje mayor de *aportación* de información nueva es producido por el mayor uso de *tipos de información* externa a la lectura: *experiencias* e *imaginación*, información que no se limita a revisar el texto. Los porcentajes de aportaciones son más elevados en los niños que en las maestras. En los grupos A y D, las *aportaciones* ofrecidas por la maestra disminuyen en favor de *estrategias de elaboración* más simples centradas en información ya dada, como *repeticiones* y *reproducciones*; mientras las *aportaciones* de los niños aumentan, posiblemente en consonancia con el progresivo aprendizaje de la actividad discursiva y con la labor de andamiaje de las maestras, mediante *reelaboraciones*. La maestra C es la que presenta más aportaciones, pues llega a contribuir al discurso como si de una alumna más se tratara; no podemos afirmarlo, pero sí parece provocar un descenso en sus alumnos, que ven satisfechas las demandas de información por su propia maestra.

A medida que avanza el curso, los niños tienen más experiencias de aprendizaje con las cuales comparar y relacionar cada información nueva. Además, hay un avance frente a su inhibición a la expresión oral en grupo, junto con un aprendizaje mutuo entre maestra y niños, de la propia situación de conversación didáctica. 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.

Conclusiones

La maestra A se ha centrado en la elaboración argumentada de la comprensión de la lectura previa.

Proporciona un andamiaje que no sólo da espacios amplios para la participación de los niños, también “al ir integrando la información presentada en el intercambio, les ofrece un punto de apoyo para que continúen el relato” (Borzone & Rosemberg, 1994, p. 128). La maestra D hace esto mismo, pero se conforma con sólo hacerlo con el valor que percibe como eje del cuento.

Las maestras B, C, y D pueden tocar estos aspectos, pero sin dar una significación global a todos ellos, ni trabajar el cuento como una estructura de significados. La maestra B solicita una *proyección* sobre el texto y, más en concreto, sobre la situación de conflicto central que el protagonista tiene que resolver, motivando a ser partícipes del desarrollo de la narración (Secuencia didáctica 6). Éstos van a ser los *episodios de los desarrollos más autónomos* en los discursos de los niños (Pontecorvo & Orsolini, 1992). La aportación al discurso viene dada por el juego de la imaginación; intentando posicionarse ante el conflicto central, crea una situación nueva y paralela a la lectura previa. Domina el ejercicio de valoración tanto del texto en sí, como de los enunciados de un compañero. Aparece otro tipo de *reproducción*, que se basa en el recuerdo de experiencias previas más o menos cercanas al texto origen, memoria que trae cada niño a la discusión. La maestra C hace una recreación didáctica del texto, como pretexto para que los niños expresen vivencias cercanas.

Las maestras repiten no para memorizar hasta aburrir, sino como estrategia que remarca la importancia de lo que se dice y como indicador de su implicación en la actividad, sobre todo en los momentos en que los niños no son capaces de continuar el discurso. En la labor de *andamiaje* de las maestras, la estrategia de *reelaboración* de la información (Bruner, 1991) es clave, su función de guía se muestra más eficaz cuando 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, con lo cual generan una estrategia muy útil en los cuatro estilos docentes, tanto para la comprensión de la información dada (Grupo A), como para la aportación de nueva información (Grupo B), como la recreación vivencial de experiencias (Grupo C), como para el repaso del valor central del cuento (Grupo D). En ambos grupos, se desarrolla el aprendizaje de una discusión en pequeño grupo, a partir del respeto de turnos y la capacidad de escucha, además de encontrar una forma conjunta de dar significado y sentido a la lectura de cuentos. Las maestras intentan superar un nivel de *comprensión literal: reproducción del texto explícito*; por otro más *interpretativo: reelaboración del texto implícito*; hasta llegar a uno más *aplicado* (Burón, 1993): *aportación de inferencias* en los grupos A y D, y *aportación de experiencias e imaginación* en los grupos B y C.

El análisis conjunto de las estrategias discursivas analizadas ofrece una diferencia muy útil entre dos conjuntos de *estrategias de aprendizaje*, que son claves en los objetivos de lectura de narraciones: *recuperación y comprensión*. 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 están conscientes de reflexionar sobre experiencias, pensamientos, sentimientos e, incluso, aplicar su reflexión a las situaciones cotidianas. Se dan cuenta de que pensar es difícil y de que es muy fácil decir “*porque sí*” o “*porque no*”. Las maestras también aprenden que pensar es difícil y hacer pensar es más difícil aún, pero hay que arriesgarse y entonces se descubre que todos, sean del entorno que sean, son capaces de llegar a ideas sorprendentes. El temor inicial a que los más pequeños no respondan o no entiendan lo propuesto por las maestras, se desvanece en el momento en que “*no limitan sus capacidades*”. Sorprende, maestras e investigadores incluidos, cómo son capaces de reflexionar y razonar sobre una obra de arte o un cuento.

Las maestras intentan superar un nivel de *comprensión literal*, por medio 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), con base en la *aportación de inferencias* en los grupos A y D, y *de experiencias e imaginación* en los grupos B y C.

En el grupo A, 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, se elabora la información mediante contenidos abiertos para dar significado a su entorno, coincidiendo con el grupo C, en el que la lectura del cuento ha supuesto un *pretexto* para repasar significados de su entorno inmediato. En ambas situaciones, España y México, se aprovecha poco el potencial que podría aportar la conversación. 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 perciben un bloqueo en el grupo.

El análisis conjunto de las categorías que parten de nuestro sistema de categorización (González-García, 2005) describe el proceso 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 grupos B y C, en la expresión. El co-

nocimiento limitado y la escasez de habilidades narrativas y comunicativas, apuntados por Milagros Gárate (1994), han influido más en la comprensión global de los cuentos, que se manifiesta en el bajo porcentaje de aportaciones de información nueva, puesto que con ayuda la maestra, los niños sí han podido elaborar la recuperación del texto. El objetivo de enseñar a pensar ha comenzado.

Anexo: Guión de la entrevista

Bloque biográfico: La transmisión de estilos

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?

Bloque de contraste: Objetivos que se han marcado

1. ¿Cuál ha sido el objetivo prioritario de la tarea?
2. ¿Qué otros objetivos importantes percibes?
3. ¿Qué crees haber conseguido?

Sobre el autor

Javier González-García es licenciado en psicología y doctor en ciencias de la educación. La línea de investigación abierta en España está siendo continuada en México, de la que ha publicado 24 artículos, 6 capítulos, y va a publicarse una monografía. Actualmente, es profesor-investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Guanajuato.

Referencias

Albanese, O. & Antonietti, C. (1997). Teacher dialogue style and children's story comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (3), 249-59.

Anguera, T. (1992). *Metodología de la observación en ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.

Borzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psyke*, 14 (1), 192-209.

Borzone, A. & 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.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

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. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.

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.

Dijk, T. van & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, MEC.

Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, MEC - Morata.

Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, MEC - Morata.

Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI.

García-Sánchez, J. L. & Pacheco M. A. (1978). *Los derechos del niño*. Madrid: Altea.

González-García, J. (2006a). Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles. *Psicología Educativa* 12 (2), 67-89.

González-García, J. (2006b). Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones (en línea). *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 3.

González-García, J. (2007). El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 25-41.

González-García, J. (2008). La comprensión de cuentos a través de la reconstrucción de experiencias (en línea). *Inter Science Place*, 1 (2).

- Harris, P. L. (2005). *El funcionamiento de la imaginación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- 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. *Canadian Journal of Education*, 19, 251-269.
- Pontecorvo, C. & Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad. *Infancia y Aprendizaje* 58, 125-141.
- Sánchez-Miguel, E. (1996). *Comprensión y redacción de textos: dificultades y ayudas*. Barcelona: Edebé.
- Sátiro, A.; de Puig, I. (2000). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación. El uso auricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

