



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a
Distancia
España

González García, Javier

La transición de los tipos de información en la comprensión de cuentos

Educación XX1, vol. 10, 2007, pp. 139-157

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601008>

- 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

1

LA TRANSICIÓN DE LOS TIPOS DE INFORMACIÓN EN LA COMPRENSIÓN DE CUENTOS

(THE TRANSITION OF THE TYPES OF INFORMATION IN THE UNDERSTANDING OF STORIES)

Javier González García
Universidad de Burgos

*A la memoria de Pilar Pardo León.
Gracias por tu orientación y apoyo.*

RESUMEN

Durante un curso analizamos cómo dos maestras interpretan tres cuentos, estableciendo una discusión conjunta dividiendo a la clase en grupos de tres niños. Junto a unas fuentes explícitas que llevan a una recuperación de la información, observamos la importancia creciente que van tomando otras fuentes de información implícitas, que conducen a la comprensión de las lecturas previas. La grabación de la observación se realiza durante el curso 2001-2002 en Burgos (España), y en el curso 2005-06 en Tampico (México), a los mismos alumnos en el aula de cinco-seis años, en tres tomas, es decir, un cuento por trimestre. Al finalizar la observación se realizó una entrevista para conocer el estilo docente y el contexto previo del que partía cada grupo, así como los objetivos que cada maestra se había marcado. El conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño en esta situación de discusión, ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitará para proyectarse o imaginarse dentro de la situación del conflicto de cada narración.

ABSTRACT

We analyse how two different school teachers tell and play three tales, promoting discussion in common by dividing the class into groups of three pupils along an academic year. Besides this explicit sources that provide feedback, we notice the increasing importance of other implicit elements. In this article we analyse the different kinds of sources of story-telling process. The experiment was taped in 2001-02 in Spain (Burgos), and in 2005-06 in Mexico (Tampico), to same age students from five to six years old during three

sessions, one tale each term. In both classrooms 6 groups of 3 students were observed, (18 students for institution). Knowledge of children capability of response in this context of discussion helps teachers to decide the kind of support that they need to figure out or imagine the conflict of each narration.

INTRODUCCIÓN

Al analizar un proceso de construcción conjunta del conocimiento, nos encontramos unas fuentes de información, de las que se nutren tanto maestros como alumnos. Por un lado, tenemos las fuentes de información explícita, que remiten a una *recuperación* de la información (Gárate, 1994), tendiendo a una *comprensión simple* a partir de un enfoque fiel al texto origen, que ayuda a retener unos contenidos manifestados previamente. Y por otro lado, existen unas fuentes de información implícita, que dan un paso más: facilitan la ampliación y el enriquecimiento del proceso de una discusión, abriendo el espacio de la expresión hacia contenidos latentes, elaboraciones potenciales que solicitan una mayor aportación de los interlocutores. La evolución de lo explícito a lo implícito expresa una ruptura, con la necesidad de trabajar sobre evidencias, haciéndolo sobre supuestos e hipótesis (Puig y Sátiro, 2000). Al mismo tiempo, esta evolución facilita el uso de la imaginación y de experiencias previas, con las que poder construir las partes de los conocimientos que no se han manifestado.

El paso de ir sustituyendo las fuentes de información explícita por otras implícitas, facilita espacios tanto al grupo de discusión como a cada interlocutor, en el proceso de construcción del conocimiento. En esta transición de la información explícita a implícita, las inferencias tienen un papel clave. Bruner (1957) identifica la mente humana como "*máquina de inferencias*" al referirse a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la información nueva, a través de establecer relaciones lógicas independientes de los estímulos (León, 2003). En la investigación actual, se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial, presente tanto en el dominio "*local*" del procesamiento de detalles y oraciones, como en el más global o "*situacional*" del discurso. Niveles que están interrelacionados, dado el carácter lineal de la lectura (Gutiérrez-Calvo, 1999), las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona información clave para seguir la pista de ideas más globales. Por otro lado, cumpliendo con la propiedad de coherencia global que el texto requiere, estas ideas están diseminadas en segmentos más amplios del discurso (párrafos, episodios, capítulos), siendo la captación de estas ideas un objetivo clave en el dominio global del texto.

Albanese y Antonietti (1997) y Levorato (1988) han demostrado que el desarrollo de la habilidad para hacer *inferencias* parece estar conectado con el incremento del conocimiento del niño. De hecho, el proceso de elaboración de una inferencia suele consistir en la interpretación de la información del texto a

la luz del conocimiento ya adquirido. El conocimiento previo del que dispone el lector y su relación con lo que lee, es el motor que induce a la realización de inferencias. La comprensión del discurso supone una función inferencial, partiendo de unos contenidos descritos en el texto el lector elabora un conjunto de proposiciones, explícitas e implícitas, y al mismo tiempo, construye un modelo mental de la situación del texto a partir de las ideas ya disponibles (Tough, 1989). El resultado final es que siempre terminamos procesando más información de la que leemos de “*manera explícita*”, puesto que unimos lo leído o escuchado con lo que ya sabíamos acerca de algo.

En un estudio reciente, León, Escudero, y Van den Broek (2002), partiendo de otra investigación anterior de Trabasso y Magliano (1996), intentan confirmar si la lectura de diferentes tipos de texto genera o no patrones distintos de inferencias, y si éstos son diferentes a los observados por Trabasso y Magliano. Seleccionaron 20 textos cortos que correspondían a narraciones, noticias de prensa y textos expositivos. A su vez los textos narrativos se dividieron en cuentos e historias complejas. Todos los textos poseían una misma estructura que contenía una única relación causal y la misma longitud. Se elaboró dos versiones diferentes, una en castellano y otra en inglés, que se pasaron a sujetos españoles y estadounidenses, respectivamente. Los resultados revelan diferencias significativas en cuanto al tipo de inferencias realizadas al leer los distintos tipos de texto. Se detectan, además, diferencias significativas en relación con los procesos de memoria que subyacen a la realización de inferencias: los cuentos sencillos y las narraciones generaron un mayor número de predicciones respecto a los textos considerados como expositivos, mientras que éstos evocaron un mayor número de explicaciones. Los datos parecen apuntar a que cada tipo de texto parece determinar la “activación de unas expectativas de lectura distintas y de unos contenidos y procesos específicos” (León, 2003, 168).

La comprensión de un relato implica penetrar en la cadena causal, organizada en forma de cadena de sucesos interdependientes. Acontecimientos o acciones, que antes han sido palabras que hemos tenido que reconocer y proposiciones que hemos tenido que construir e interrelacionar (Sánchez Miguel, 1996). Entendemos por comprensión de un texto, la acción de integrar la información nueva en los propios conocimientos, esquemas o teorías (Burón, 1993). Cada uno tiene teorías y conocimientos distintos, en la comprensión siempre hay un matiz personal o subjetivo. Este detalle puede servir al profesor para detectar el nivel de comprensión de sus alumnos. En la medida que éstos pueden explicar un punto concreto con sus propias palabras y pueden aportar ejemplos y argumentos personales, están dando indicios de que lo han comprendido. Si la comprensión tiene un matiz subjetivo y personal, también ha de tenerlo la explicación. Por el contrario si no pueden apartarse de la versión literal del texto de lectura indican que hablan de memoria sin entender.

Para comprender se requiere reconocer las ideas más importantes, distinguir cómo está organizado el texto, ayudando a entender el objetivo del autor,

identificar los “*enunciados de apoyo*”, frases u oraciones que apoyan a las ideas más importantes, estos enunciados pueden ser: “explicación, ejemplos, pregunta-respuesta, listados y causa y efecto” (Argudín y Luna, 2003, 175). Comprender un tema implica una visión global, coherente de su contenido, y ser capaces de ver cómo se relacionan entre sí los datos informativos del texto, dentro de ese contexto global. Si esa visión global es coherente, hemos conectado o relacionado la información recibida con la lógica de nuestro propio pensamiento. Esto concuerda con Kintsch y Van Dijk (1983) que consideran la comprensión exige captar la estructuración del texto, su “*visión global coherente del texto*”; y con el paradigma de los niveles de procesamiento de la información, para el que la profundidad del significado de un texto está en función del número de relaciones que se establecen al leerlo.

Por otro lado, para dirigirse a los niños no se puede olvidar el *lenguaje de la imaginación*. Sólo mostrar lo racional es limitado, porque incluso para mostrar la realidad escondida por las apariencias es indispensable el recurso de la imaginación; y porque para desarrollar una mente abierta en todas las direcciones, incluido el futuro, lo que no es y puede ser, es necesario el ejercicio de la imaginación. Puede ser que los niños puedan imaginarse menos cosas que los adultos, y controlar menos sus contenidos, “*el carácter de las combinaciones es de peor calidad y de menos variedad*”, pero creen mucho más en “*los frutos de su fantasía*”. Los primeros puntos de apoyo que encuentra el niño para su futura creación es “*lo que ve y oye*”. Para inventar, además de necesidad y deseo, existe un “*surgimiento espontáneo de imágenes*” (Vygotsky, 1990, 42). Esta forma de pensamiento depende de cómo transfiere lo que ya conoce a un nuevo contexto. Los niños son incapaces de proyectar e imaginar si tienen poca experiencia relevante sobre la que poder elaborar la información. De ahí, la necesidad de experiencias y conocimientos previos para alimentar el proceso de la imaginación.

La imaginación es una de las formas principales con las que los niños dan significado y expresan la información, atribuyendo un sentido a lo que no conocían, experiencias nuevas que pueden surgir a partir de estímulos verbales: lectura y discusión de cuentos, como es el caso de esta investigación. Si pretendemos estimular ese “*sentido de significación y de interés en relación con la realidad*”, debemos explorar por qué sus mundos de fantasía les resultan “*tan significativos e interesantes*”, y veamos cómo podemos utilizar “*lo que aprendemos con fines educativos*” (Egan, 1991, 53).

La imaginación permite dar sentido a la experiencia, existe una “*modalidad narrativa de la mente*” (Bruner, 2004), a la que se debe la existencia de buenos relatos, dramas imperecederos, mitos y crónicas históricas. Debemos examinar los actos mentales que intervienen en la creación imaginaria, es decir, cómo se construyen los significados gracias a la articulación de componentes emocionales, racionales e imaginativos de la actividad mental. Muchas actividades del currículo no pueden empezar por la observación directa, requieren que los niños imaginen personas, lugares, actividades que todavía no han visto.

Pueden ser reales, como en el área de Descubrimiento del Medio, pueden pertenecer a la Historia, o pueden ser ficticios como en la literatura. La conversación ayuda a desarrollar formas de pensamiento que van más allá de las experiencias directas. Eso sí, los niños para proyectarse en situaciones nuevas o para imaginar, necesitan experiencia directa relevante sobre la que apoyarse. Parte del papel del maestro se sitúa aquí, poniendo a disposición de los niños la información adecuada mediante libros y otras fuentes de información, y a través del diálogo y de relatos, que estén de acuerdo con sus necesidades. El maestro se ofrece para explorar y reflexionar sobre experiencias a las que nunca podrían acceder por sí mismos (Tough, 1989).

Hay dos motivaciones que llevan a leer en la escuela, los que lo hacen para la propia escuela, porque es su *deber y trabajo*; y los que lo leen para ellos mismos, por gusto, por una necesidad personal de información, incluso para llegar a poner en acción su imaginación. Para que la literatura nazca viva y sea útil, quizá haya que relacionar más los libros con la imaginación y el juego. Para ello es indispensable una valoración distinta de la imaginación. Lo primero, *“rechazando la oposición entre fantasía y realidad”*, en la que realidad significa lo que existe y fantasía lo que no existe. *“¿De dónde sacaría la fantasía los materiales para sus construcciones si no los tomara, como de hecho hace, de los datos de la experiencia?”* De hecho, es un instrumento para conocer la realidad. Por lo mismo que hay importantes *“homologías”* entre creación artística y científica (Rodari, 1980, 9). La fantasía en los niños parece constituir una de las partes más significativas y activas de su vida mental. Si la comparamos con la del adulto, sus productos son de peor calidad, primero porque es más reducido el número de posibilidades de combinación con experiencias y conocimientos previos. Pero el niño cree mucho más en los productos de su fantasía (Vygotsky, 1990).

En este artículo vamos a analizar el proceso de transición de la información, producido entre cuatro maestras y sus alumnos, en discusiones a partir de tres cuentos. Para ello, se plantea un estudio exploratorio a partir de una observación sistemática. En primer lugar, ofrecemos una descripción cualitativa de diversas secuencias didácticas, que muestran los tipos o fuentes de información dados, para terminar analizando, y comparando, de forma cuantitativa la evolución de los porcentajes de las estrategias desplegadas por los dos grupos.

METODOLOGÍA

Muestra

La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas en los mismos barrios de Burgos capital (España), y de Tampico (México). En cada clase se observan 6 grupos de 3 niños cada uno, de una población total por aula que va de 26 alumnos la clase más numerosa, a 18 la que menos. Los niños tienen entre 5 y 6 años (último curso de Educación Infantil). No hemos conside-

rado 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. El estatus socioeconómico de los cuatro colegios es similar, insertados en barrios de clase media-baja, dominando la procedencia de familias de padres jóvenes (20 a 30 años de edad). Este estudio se está replicando en Guanajuato, México, comparando población rural y urbana.

El tipo de muestreo es aleatorio. Las maestras siguen un criterio de azar en la distribución de los grupos, partiendo de la lista de clase por orden alfabético. Pretendemos controlar el efecto del nivel de cada niño, usando tanto grupos homogéneos como heterogéneos en su nivel de expresión y comprensión.

Procedimiento

Partimos de la observación de la puesta en discusión de la lectura de los tres cuentos, que luego cotejaremos con entrevistas a las maestras. La grabación de la observación se realiza en formato audiovisual, durante el curso 2001-02 (España), y en el 2005-06 (México), 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. En total han sido grabadas 72 sesiones, con un total de 11.614 turnos conversacionales. Registramos la situación educativa en la biblioteca del centro, sin intervención del investigador, y tras un periodo de habituación al transcurrir cotidiano del aula. Se realiza la observación de dos grupos en cada sesión de grabación, mientras el resto de compañeros sigue trabajando en el aula ordinaria.

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: 1) Cada maestra divide la clase en grupos de tres niños, 2) Lee el texto elegido y acompaña y estructura libremente todo el proceso de discusión, que es la parte analizada en esta investigación. Nos hemos centrado en una actividad en grupo reducido, maestra y tres niños, tamaño de interacción que puede mantener la relación tutorial de la conversación individual con cada niño, y las posibilidades del debate de un grupo. Se han eliminado los dibujos y viñetas, reduciendo la lectura al texto escrito, para 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.

El material utilizado han sido tres cuentos (García Sánchez y Pacheco, 1978). Los criterios de selección de los tres textos narrativos han 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.*

Proceso de categorización

El proceso parte de la transcripción literal del diálogo 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. Las categorías 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. 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. El proceso de categorización es el siguiente:

- 1.- Generamos inductivamente los *criterios de observación* más relevantes, a partir de la revisión del material audiovisual. En esta ocasión revisamos las *fuentes o tipos de información*.
- 2.- Agrupamos estos criterios para definir las diferentes *dimensiones de análisis* que vamos a utilizar, En este artículo, *¿a dónde acuden los interlocutores para elaborar cada turno de intervención?*
- 3.- Volvemos a las conversaciones con esas dimensiones de análisis para observar cómo varían 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 van emergiendo las categorías a medida que avanzábamos en el análisis. En este caso nos guía el criterio información *explícita versus implícita*.
- 4.- Finalmente, compatibilizamos las dimensiones de análisis acotando sus *criterios* para que las categorías de una dimensión de análisis sean mutuamente *excluyentes*, mientras que las categorías de diferentes dimensiones de análisis no lo son. Esto permite observar las múltiples combinaciones de categorías a que dan lugar las diferentes dimensiones de análisis en cada unidad conversacional, 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. 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.

El criterio de observación objeto de estudio en este artículo son los *tipos o fuentes* de información utilizados en la elaboración de significados del texto, centrándonos en su evolución a lo largo del curso observado. Es un criterio clave para el desarrollo del análisis de esta línea de investigación. Los *tipos de información* están incidiendo en la manera de procesar los datos en cada turno de intervención, en los estilos de interacción, y en la forma en que se presenta la información. Presentamos a continuación sus cuatro categorías principales.

Información explícita

La información explícita es toda información manifiesta y objetiva dirigida a recuperar la información de cada lectura previa. Suele dirigirse a establecer la recuperación de la información dada en el texto: *texto explícito*.

1. *Texto explícito*. Recuperación o memoria del texto

El *texto explícito* lo conforman los turnos referidos a la información expresada en el texto. Es toda referencia explícita al texto del cuento. Verificación clara, manifiesta, tajante, del texto. Su función es mostrar, afirmar, recordar, descubrir, exteriorizar, demostrar, ofrecer, exponer en torno a la lectura previa. Hace *explícito* el mensaje del cuento. Este tipo de información genera estrategias de recuperación, y un intento de comprensión de la trama del cuento. A través de aportaciones concretas de los niños (Turnos 947, 949, 953), la maestra va construyendo unidades mayores de significado pero ya expresados en el texto (Turnos 954).

Texto explícito. Reconstrucción a partir de secuencias.		
946	MAESTRA	(A 18:) A ver Óscar cuéntanos, ¿cómo empieza esta historia?, para que María se vaya acordando
947	ÓSCAR	Del bosque
948	MAESTRA	Sí, ¿qué nos dice?
949	ÓSCAR	Que los animales estaban una noche, estaban
950	MAESTRA	¿Cómo?
951	ÓSCAR	¿Dormidos?
952	MAESTRA	Se supone
953	ÓSCAR	Y vinieron unas personas con un niño pequeño que no dejaba de llorar

Información implícita

Definimos como implícita a toda información que nace a partir de la lectura del cuento, pero que no se encuentra expresada de forma manifiesta en el texto. Formada por tres tipos de fuentes de información que permiten trabajar sobre supuestos: *inferencia, experiencia e imaginación*.

2. *Texto implícito o inferencia.* Hacia la comprensión del subtexto del cuento

Esta categoría se refiere a la información no explicitada, pero que puede inferirse a partir del texto explícito, es el texto implícito. Texto como *subtexto* a inferir a partir de la comprensión del texto explícito. Información implícita, sobreentendida, supuesta, virtual, tácita. Categoría de información con la que se intenta esclarecer, aclarar, explicar, razonar, revelar, descubrir, adivinar, develar y extraer consecuencias y relaciones. A diferencia del *tipo de información anterior*, centrado en la recuperación de la información del texto; acudir a la información del *texto implícito* lleva a la comprensión de la lectura, a partir de inferencias guiadas por la maestra.

Texto implícito. <i>Elaboración de la comprensión.</i>		
2351	MAESTRA	Claro, ¿verdad?, (a 6:) ¿eso hacía, lo que nos ha dicho Daniel?
2352	RUBÉN	Sí, porque=
2353	MAESTRA	¿Y para qué hacía eso?=-
2354	RUBÉN	Paque se hacían amigos=
2355	DANI	Para que ya no tuvieran trampas, y cuando no sabían más que hacer, y entonces ya no tendrían más...
2356	RUBÉN	Problemas
2357	NOELIA	(Asiente con la cabeza)=
2358	DANI	Eso, y ya se harían amigos=
2359	MAESTRA	¡Ah!, (a 6:) ¿y a ti, Noelia, qué te parece, si que es eso, lo que dice Daniel?
2360	NOELIA	(Asiente con la cabeza)

Las *inferencias* se generan en un proceso de elaboración más lento. Las maestras deben desplegar una mayor labor de *andamiaje*, dedicando más turnos y tiempo, para que sean los niños los que reelaboren la información. El *texto implícito* abre la posibilidad de unas acciones de comprensión, generalmente sobre conceptos o ideas que acercan un mensaje central del cuento (Turnos 2353, 2359). A través de la conversación didáctica, la maestra intenta hacer visible lo que inicialmente había pasado inadvertido a los niños, pudiendo llegar a implicar en este proceso a todo el grupo (Turnos 2355, 2356, 2357).

3. *Experiencias.* Establecer relaciones para conocer y conocerse

Un interlocutor acude como fuente de información a experiencias y conocimientos previos, conectados con el contexto del cuento. Es el *texto experimentado*, que sirve de *pretexto* para el desarrollo y ejercicio de una discusión. La experiencia previa como muestra, ejemplo, anécdota, cita, representación, pauta, modelo, que intenta acercar lo vivido con lo leído. Puede considerarse como un ejercicio de autobiografía. Se parte de un “*instinto del narrador*”, el ser humano como un “*autobiógrafo incorregible*” (Rosen, 1994), afirmando que desde los primeros actos de habla, las historias de experiencias personales constituyen la mayor parte del contenido del habla conversacional. Hablar es, por encima de otras cosas, un esfuerzo y un ofrecimiento para compartir cada vida con otros. De hecho, a base de mezclar experiencias, podemos llegar a la *imaginación*.

Experiencias. Episodios personales.		
5754	MAESTRA	Muy bien, a ver, escuchamos a Cristina
5755	CRISTINA	<i>Cuando yo voy a mi pueblo siempre me voy al monte, pero con mis primas y con mi tía que se llama Charo, y entonces un día fuimos al bosque, pero llevamos paraguas porque empezó a llover, y gotas de agua y charcos, y mi prima como se había teñido el pelo se la caían las gotas de agua por la cara de verde, y, y mi hermano y mi primo se metieron en un charco tan profundo que no podían salirse</i>
5756	MAESTRA	¡Uh!
5757	FERNANDO	(A 23:) ¿Y te digo otra cosa?
5758	MAESTRA	A ver
5759	FERNANDO	Pues que, en una semana de verano estoy en la casa de mi tía y otra en la casa de mi abuelo, y además con la casa de mi abuela voy al monte y a las bodegas de Villaverde

4. *Imaginación:* la proyección sobre el texto

La categoría *imaginación* es la *fuentes de información* utilizada para que cada niño se proyecte sobre una acción del protagonista, o sobre una situación o conflicto suscitada por el texto. A partir de esta categoría se crea un contexto nuevo que no existía en el texto narrado. Suele ir precedido por una demanda de la maestra: “*Imagínate que eres el protagonista, ¿qué hubieras hecho tú?*”, que abre un espacio para que el niño intente ponerse en la situación del protagonista del cuento, momento para que juegue con el texto. A través de este tipo de información se puede idear, inventar, aprehender, crear, ingeniar, descubrir, proyectar, improvisar, pensar, especular, soñar e idealizar. Se parte de una proyección sobre el protagonista del cuento, y crea una situación nueva.

Imaginación. Demanda de inicio.		
1190	MAESTRA	Bueno, vamos a pensar en el niño del cuento, imaginaos que os pasa lo mismo que el niño del cuento: que no tenéis ni papá, ni mamá. (Mira a todos) ¿Ya, os habéis imaginado?, y yo os pregunto: imaginaos que estáis en casita y no tenéis ni papá, ni mamá, y yo os pregunto ¿quién os cuidaría? Lo pensáis.

Entrevistas a las maestras

Para cotejar los datos observados realizamos una entrevista a cada maestra, durante la última semana del curso. Intentamos constatar el estilo docente y el contexto previo del que parten, así como los objetivos que cada maestra se ha marcado durante la investigación. Dividimos la entrevista en dos bloques (ver siguiente tabla). 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. La información recogida aporta aspectos de sus biografías profesionales y de sus teorías implícitas que influyen en el uso que dan, y esperan, de la lectura, del diálogo, y del trabajo en grupo.

Guión de la entrevista a las maestras.	
Bloque biográfico: <i>"la transmisión de estilos"</i> .	
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: <i>"objetivos que se han marcado"</i> .	
12)	¿Cuál ha sido el objetivo prioritario de la tarea?
13)	¿Qué otros objetivos importantes percibes?
14)	¿Qué crees haber conseguido?

Tipo de análisis

Tras la elaboración del sistema de categorización, y el contraste de los datos a través 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.

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.

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 a través de su comporta-

miento 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

Observamos como la maestra A se centra en la información *explícita* del cuento, y a partir de un uso creciente de *inferencias* reconstruye la información *implícita* (gráfico 1). De esta manera, los niños tienen el texto como eje constante de referencia, sabiendo más fácilmente a qué atenerse en el desarrollo de la actividad discursiva. La meta es clara, se sitúa en comprender la lectura previa y en expresar esa comprensión. La maestra A parte de preguntas sobre el recuerdo del texto, y sólo cuando percibe que los niños no van a ser capaces de dar continuidad a sus demandas, reelabora la demanda inicial dando pistas, guiando la respuesta del niño, pero sin pensar por ellos. En cambio, las maestras B, C, y D han preferido trabajar la conversación sin centrarse en la comprensión del texto, el texto es un *pretexto* para repasar experiencias de su propio entorno, la ficción de cada cuento es aplicada como analogía de su contexto cercano. La diferencia entre los grupos reside en la forma de acudir a esa información implícita. Mientras en el grupo A se acude al texto, elaborando de forma creciente inferencias; en el grupo B se libera la conversación del seguimiento causal y temporal del texto, y se parte desde el primer cuento de demandas de proyección sobre la situación que vive el protagonista del cuento, que hemos categorizado como *imaginación*, nacida de relacionar y mezclar *experiencias* dentro y fuera del aula.

Las maestras B, C y D tienen un registro más amplio de *tipos de información*, llegando a mezclar el *texto explícito* con los *tipos de información implícita*. Lo implícito no nace directamente de lo explícito, como las *inferencias* (grupo A), más bien como su reflejo indirecto. El texto queda en un segundo plano, y cede el protagonismo a *experiencias* personales relacionadas, y a ejercicios de proyección sobre los conflictos y desafíos que ha suscitado el texto. Las metas son muy abiertas y se sitúan en la expresión y valoración de enunciados del texto.

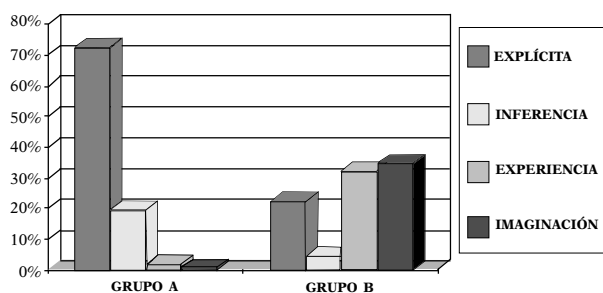


Gráfico 1; Tipos de información España

En los dos grupos mexicanos no se elabora la *información implícita* directamente desde el *texto explícito*, sino a partir de su relación con *experiencias* previas, experiencias personales relacionadas con el texto en el grupo C, y a través de inferencias dirigidas por la maestra en el grupo D. Las metas marcadas en el grupo C son muy abiertas, se sitúan en la expresión y valoración de enunciados durante una discusión. En algunas ocasiones, la maestra C propone debatir sobre información explícita del texto. Al no estar bien determinada para ellos esa demanda de elaboración, llevan la información del enunciado hacia aspectos cercanos a episodios de su experiencia personal, categorizada como información implícita. Ante una instrucción abierta y ambigua el niño lleva la discusión hacia donde se siente cómodo, que no tiene porqué ser lo más relevante.

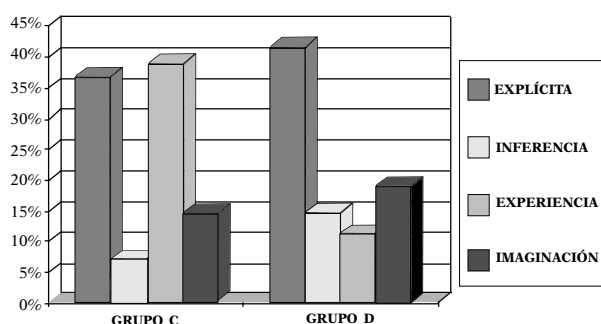


Gráfico 2; Tipos de información México

Como podemos observar (Gráficos 1 y 2), los *tipos de información* van registrando un desplazamiento de enunciados explícitos a otros implícitos. Buen ejemplo de este desplazamiento se da en el grupo A, donde la maestra se centra en la comprensión del texto del cuento, en un primer momento sólo parece manejar la información explícita, para ir reconstruyendo la información *implícita* a partir de *inferencias*, es decir, lo que subyace al texto, lo que no era manifiesto para el niño sin la ayuda de la maestra. La meta es clara, se sitúa en comprender y expresar esa comprensión. Es un gran logro que del 10% inicial de turnos dedicados a las inferencias se haya pasado al 30% del último trimestre. Su importancia ha empezado a ser vital a partir del segundo trimestre, en el que se da gran valor a los mensajes centrales del cuento.

Evolución de las <i>inferencias</i> sobre el total de turnos de intervención en el grupo A.			
INFERENCIAS	Cuento 1	Cuento 2	Cuento 3
MAESTRA	10%	14,8%	30,2%
ALUMNO	9,4%	14,4%	28,8%
N turnos centrados	682	782	1061

Los gráficos 3 y 4 son los más discriminativos de los estilos de las maestras, y los más descriptivos de cómo se ha elaborado el proceso de construcción conjunta del conocimiento, al centrarse en las aportaciones de las distintas fuentes de información, es decir, cuándo se genera conocimiento nuevo. En el grupo A, centrado en comprender el texto, el porcentaje que señala la contribución esencial son las inferencias. La maestra consigue que los niños perciban la información que hay detrás de los hechos narrados. En los grupos B y C, centrados en la expresión, lo importante es jugar con las sugerencias que puede construirse con el texto, proyectarse sobre el conflicto del protagonista en forma de imaginación. A diferencia de la maestra A parte de la comprensión del texto, sus enunciados son formulados en condicional para elaborar inferencias, hipótesis sobre el texto: *¿si sucede tal cosa, entonces qué creéis vosotros que hubieran hecho o dicho?, ¿quién sería* (qué personaje) *para darse esta situación?* En cambio el grupo B y C sólo utilizan el condicional para que cada niño se proyecte sobre el cuento, en el tipo de información codificado como imaginación: *“¿Qué hubieras hecho tú en esta situación?”*. Los porcentajes encontrados sobre imaginación en B, C y D indican que a esta edad los niños pueden generar información a partir de proyectarse sobre situaciones nuevas. El conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño en esta situación de discusión, ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitará para proyectarse, o imaginarse dentro de la situación del conflicto de cada narración. A través de hechos que juegan con realidades cercanas, disfrazadas de momentos mágicos, llenos de color y movimiento, que consiguen atrapar su atención.

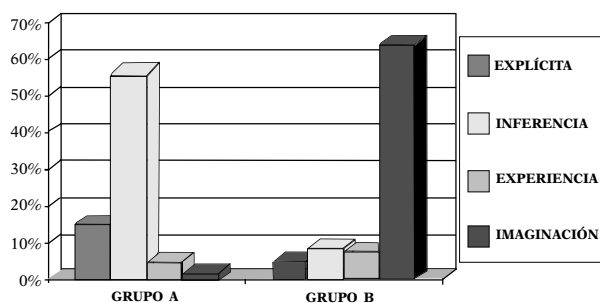


Gráfico 3; Aportación de los tipos de información en España

Para valorar el uso de los tipos de información hay que tener en cuenta tanto la pertinencia del contenido del enunciado, ejemplificada por la cantidad de turnos ajenos al texto origen de la discusión; como su relevancia, grado de acercamiento-alejamiento a los significados del texto. Las maestras A y D siempre demandan información del texto. En cambio las maestras B y C abren el debate a experiencias previas que, en ocasiones, puede desviarse hacia información irrelevante para el desarrollo del texto (Gráficos 3 y 4). Se generan formas distintas de dar significado a una misma actividad abierta, ya que la finalidad está más en la aportación del alumno, que en un criterio de corrección/incorrección de los enunciados.

El grupo C destaca por la aportación de experiencias. Los niños encuentran sus experiencias personales como el lugar más cómodo para su expresión, y la maestra lo refuerza, en ocasiones yéndose fuera del marco de referencia del texto, al no tener bien centrados los contenidos de la discusión. En el grupo D, los aportes se centran más en la comprensión, en descubrir el mensaje central del cuento, y de vez en cuando recurre a la imaginación, que caracteriza al modelo B. Por tanto en lo que a contribución al discurso se refiere el estilo D sería un intermedio, una transición entre los dos estilos españoles analizados. Usa ambas fuentes, pero no se centra en ninguno.

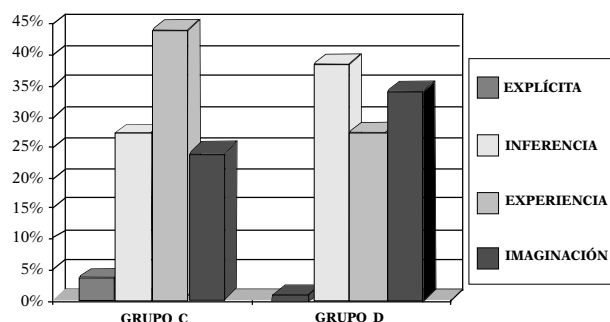


Gráfico 4; Aportación de los *Tipos de información* en México

En síntesis, la revisión realizada en el grupo A es propia de un texto narrativo, estando caracterizada por generar un número significativamente mayor de inferencias predictivas en comparación con el resto de los grupos. En cambio en la revisión de los grupos B, C, y D se ha rescatado el cuento como un texto expositivo, ya que se han activado procesos de lectura centrados en integrar la información con el conocimiento previo, y por tanto, dirigidos a generar explicaciones, en la línea apuntada por León (2003). La maestra C apenas utiliza inferencias, pues no es su objetivo el repaso y la comprensión del texto, se conforma con hablar con los niños sobre sugerencias del cuento relacionadas con la vida cotidiana, pero pocas veces lleva estas experiencias, combinándolas, hasta desarrollar la imaginación. Por último, la maestra D usa las inferencias en una tarea que se convierte en rutina, recuperar e interpretar lo que ella percibe como el mensaje central del cuento, pero no termina de llegar a una comprensión global del texto, ya que se queda en una recuperación parcial de información, donde los niños no han podido establecer relaciones causales, sólo rescatar información parcial.

CONCLUSIONES

El análisis conjunto de los *Tipos de información* refleja la transición de unas fuentes de información explícita a otras más implícitas, que demandan un mayor nivel de elaboración por parte del alumno. Nuestra observación coincide con los trabajos de Albanese y Antoniotti (1997) y Levorato (1988): las *inferencias* parecen estar conectadas con el incremento del conocimiento del niño. De hecho, el proceso de elaboración de una inferencia suele consistir en la interpretación de la información del texto a la luz del conocimiento ya adquirido. Si este conocimiento es más rico y completo, es porque está articulado y organizado dentro de unas estructuras (Gutiérrez Calvo, 1999), siendo más fácil derivarlo hacia las claves que llevan a comprender la lectura en su totalidad (León, 2003). La habilidad para establecer inferencias parece estar conectada con el desarrollo del proceso de elaboración de la información.

Las referencias al mundo del niño, incluidas las preguntas personales, pueden ayudar a esta elaboración a través de la comparación de sus propios pensamientos y emociones con los de los personajes de la narración. La lectura de los tres cuentos ha supuesto el aprendizaje de un código convencional que requiere de la ayuda de la maestra, a través de unas estrategias (García Madruga, 1999), en cambio la comprensión oral se va aprendiendo espontáneamente en el contexto de interacción con el resto del grupo. El niño, por tanto, es capaz de aplicar generalizaciones, construcciones o distinguir lo fundamental de lo secundario una vez la maestra ha traducido el mensaje escrito del autor del cuento en un mensaje oral de una conversación. La comprensión del texto y de su propio entorno puede ampliarse gracias al desarrollo de la elaboración de *inferencias* (León, 2003). Si el *proceso de inferencia* corre paralelo al de la *reconstrucción* de la coherencia entre los distintos fragmentos de la información verbal, a partir de demandas de la maestra y con el apoyo de las preguntas de verificación, cada niño es guiado a hacer conexiones lógicas entre varios elementos de la historia a través del uso de continuas revisiones (Burón, 1993). Esto nos lleva a pensar que la comprensión de una narración está basada en el reconocimiento y construcción de enlaces de pertenencia y conexión entre los distintos sucesos de la trama (Gárate, 1994). En este sentido la maestra A es la única que ha conseguido llegar a esa "*visión global del texto*" apuntada por Kintsch y Van Dijk (1983) y Argudín y Luna (2003).

Los porcentajes encontrados en la categoría de imaginación (Gráficos 1-4), muestran que a esta edad pueden generarse procesos de imaginación entre maestra y alumnos, a partir de proyectarse en la situación que vive el protagonista. El conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño en esta situación de discusión, ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitará para imaginarse dentro de la situación del conflicto de cada narración. A través de hechos que juegan con realidades cercanas, disfrazadas de momentos mágicos, llenos de color y movimiento, que consiguen atrapar su atención.

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). La *evolución de lo explícito a lo implícito* recuerda la independencia frente a la necesidad de trabajar sobre evidencias, necesidad de información manifiesta y palpable, permitiéndonos trabajar sobre inferencias y supuestos. Se abre un ejercicio para el desarrollo de imaginación y memoria, para crear y construir la parte de la realidad que no termina de manifestarse. Se inicia un proceso que puede ir abriendo espacios para otros mundos posibles, más allá de la *repetición y reproducción* de los mismos modelos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albanese, O., Antonietti, C. (1992). "The influence of an educator's interactive style on the process of comprehension in preschool age children". En: Wolters y Schnotz (Eds.), *Text comprehension and learning*, Amsterdam, 201-209.
- Albanese, O., Antonietti, C. (1997). Teacher Dialogue Style and Children's Story Comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (3), 249-59.
- Barbieri, M. S., Devescovi, A., y Bonardi, P. A. (1987). "L'interazione verbale tra bambino ed educatrice durante il racconto di una storia". En Mantovani, S. y Musatti, T. (Eds.), *Adulti e bambini. Educare e Comunicare*. Roma: Juvenalia.
- Borzzone, 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.
- Bruner, J. (1957). Going beyond the information given. En Gruber, H. y cols. (Eds.), *Contemporary approaches to cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa: Barcelona.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- 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: MEC Morata.
- 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). Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles. *Psicología Educativa*, 12 (2), 67-89.
- González García, J. (2007). Fuentes de información en la lectura de cuentos infantiles: España y México. *Acta Universitaria*, 16 (3), 25-36.
- Gutiérrez Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En: de Vega, M. y Cuetos, F. (Coords.), *Psicolinguística del español*. Madrid: Trotta, 231-270.
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso*. Madrid: Pirámide.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- 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.
- Rosen, H. (1994). The whole story? *Plenary address to NATE Annual Conference*, April 1994. York.
- Rodari, G. (2000). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos*. Buenos Aires: Colihue/ Biblioser.
- Sánchez Miguel, E. (1996). *Comprensión y redacción de textos*. 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*. 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: Graves, M.; van den Broek, P. y Taylor, B. (Eds.), *The first R: a right of all children*. Nueva York: ColumbiaUniversity Press, 160-188.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva Cork. Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*. Barcelona: Akal.

PALABRAS CLAVE

Procesos cognitivos, métodos educativos, tipos de información, narraciones, construcción conjunta.

KEY WORDS

Cognitive process, teaching methods, common knowledge process, story readings.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Javier González García, doctor en Psicología. Becario de investigación y profesor asociado de la Universidad de Burgos. Actualmente está trabajando sobre el uso creativo de la conversación a partir de narraciones infantiles, investigación que está siendo continuada en México, de la que ya lleva publicados más de 10 artículos y un libro. Profesor Universidad Autónoma de Tamaulipas, México (2005-06), actualmente es profesor-investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Guanajuato y miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México. Cuatro veces becado por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) en Latinoamérica.

Dirección del autor: Avda. Cantabria 51, 2º F2
09006 Burgos
E-mail: jr2000x@yahoo.es

Fecha recepción del artículo: 09. abril. 2007
Fecha aceptación del artículo: 22. mayo. 2007