

Fuentes de Información en la Comprensión de Cuentos Estudio Comparado en España y México

Javier González García*

RESUMEN

Como proceso de comunicación, la construcción conjunta del conocimiento remite a unas fuentes o tipos de información. 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. Durante un curso analizamos cómo dos maestras interpretan tres cuentos, estableciendo una discusión conjunta dividiendo a la clase en grupos de tres niños. La grabación de la observación se realiza durante el curso 2002-2003 en España (Burgos), y en el curso 2005-06 en México (Tampico), a los mismos alumnos en el aula de cinco-seis años, en tres tomas, es decir, un cuento por trimestre. Esto mismo se ha empezado a replicar en Guanajuato (México). La muestra está formada por cuatro aulas de dos escuelas públicas. En cada aula se observan 6 grupos de 3 niños, 18 alumnos por colegio. Al finalizar la observación 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 y los resultados que creía haber obtenido. 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

Besides explicit sources carrying feedback, we notice the increasing importance of other implicit ways. In this article we analyse the different kinds of sources of a story-telling process. All through the course we analyse how two teachers tell and play three tales, promoting discussion in common by dividing the class into groups of three pupils. The recording of the observation was done during 2001-02 courses in Spain (Burgos), and 2005-06 course in Mexico (Tampico), to the same students in the classroom ages between five-six years old, divide in three sessions one story per quarter. This also is being replicated in Guanajuato (Mexico). The Subjects from four classrooms are from two public schools. In every classroom 6 groups of 3 students are observed, 18 students for institution. At the end of the observation and interview with the teacher was carried out to determine the teaching style and the previous context of each group as well as to the objectives that each teacher had set and the results they felt had obtained. We observe a greater percentage of groups focused on text understanding while the number of samples considering comprehension as a secondary goal is fewer. Knowledge of children capability of response in this context of discussion helps teachers to decide what kind of support will be needed to figure out or project into the conflict of each narration.

Recibido: 22 de Octubre de 2006
Aceptado: 29 de Noviembre de 2006

INTRODUCCIÓN

La elaboración de una construcción conjunta del conocimiento, remite a 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, tendiendo a una *comprensión simple* a partir de un enfoque fiel al texto origen, que

Palabras clave:

Procesos cognitivos; Métodos educativos; Tipos de información; Narraciones; Construcción conjunta del conocimiento.

Keywords:

Cognitive process; Teaching methods; Information ways; Common knowledge process; story readings.

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 (Sátiro y Puig, 2000). Al mismo tiempo, esta evolución facilita el uso de la imaginación y de las experiencias de conocimiento previas, con las cuales poder construir las partes de los conocimientos que no se han manifestado.

* Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG). Correos electrónicos: jr2000x@yahoo.es y jr2000x@gmail.com.

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 (1984) 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 (León, 2003), 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, 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, etc.) siendo la captación de estas ideas un objetivo clave en el dominio global del texto. Albanese y Antoniotti (1997), 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 y los conceptos que se describen en las narraciones simples, resultan familiares para los lectores. En el proceso de comprensión de una narración, cada lector realiza una amplia variedad de inferencias basadas en los conocimientos que ya posee. Pueden generar inferencias acerca del lugar donde acontece un suceso, su disposición espacial, sus causas, las características de los personajes: conocimientos, creencias, rasgos, situaciones, metas (León, 2003). 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 com-

prensión 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.

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 (Argudín y Luna, 2003). Si esa visión global es coherente, hemos conectado o relacionado la información recibida con la lógica de nuestro propio pensamiento. 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. Y gran parte de estas relaciones pueden establecerse poniendo en relación lo narrado en los cuentos, con las experiencias surgidas dentro y fuera del aula.

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*” (Vygotsky, 1990: 42). 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*”. 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 función imaginativa depende de la experiencia y de las necesidades e intereses en los que se manifiesta. La capacidad “*combinativa*” ejercitada a la hora de

dar forma a los frutos de la imaginación, junto con los conocimientos técnicos y las tradiciones, son los “*modelos de creación que influyen en el ser humano*”. Arte e imaginación forman parte de la vida cotidiana. Toda actividad humana no se limita a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que crea nuevas imágenes y acciones. El cerebro es un órgano combinado, creador, capaz de reelaborar y crear a partir de experiencias pasadas nuevas formas y planteamientos, es el ejemplo de cuando galopábamos sobre un palo de escoba. Los niños pueden imaginarse muchas menos cosas que los adultos, y controlan 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*” (Vygotsky, 1990: 42).

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 cual 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, la fantasía es un instrumento para conocer la realidad. Por lo mismo que hay importantes “*homologías*” entre creación artística y científica (Rodari, 1980: 9).

En este artículo vamos a analizar un proceso de elaboración conjunta de la información que dos maestras llevan a cabo con sus alumnos a partir de cuentos. Para ello, se plantea un estudio exploratorio a partir de una observación sistemática. En primer lugar, ofrecemos una descripción cualitativa de secuencias didácticas, que muestran un ejemplo de cada tipo o fuente de información, para terminar analizando, y comparando de forma cuantitativa la evolución de los porcentajes de los tipos de fuentes de información desplegadas por los dos grupos.

METODOLOGÍA

Muestra

La grabación de la observación se realiza durante el curso 2002-03, y en el 2005-06, a los mismos alumnos en el aula de cinco-seis años, en tres tomas que coinciden con los trimestres del curso, para ver la evolución de los sistemas de andamiaje entre maestra y alumnos. La muestra está formada por dos aulas de dos escuelas públicas urbanas, de Burgos capital (España), y dos escuelas públicas de Tampico (México). Las cuatro escuelas están situadas en barrios o distritos de clase media-baja, donde dominan los matrimonios jóvenes de alrededor de 30 años, en dichas escuelas hay programas de aplicación de animación a la lectura. Distintas investigaciones señalan la influencia de la clase social en la comprensión lectora (Peterson, 1992; Borzone 2005), variable que ha sido detectada en el trabajo de inicio (González, 2005a), del que forma parte este trabajo, y que va a ser una de las variables a tener en cuenta para próximos trabajos de esta línea de investigación abierta.

En cada clase se observan 6 grupos de 3 niños. La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se ha delegado en las maestras. Ambas han seguido un criterio de azar, utilizando la lista de clase por orden alfabético. No hemos considerado la variable sexo de los niños, por interesarnos explorar el proceso de construcción del conocimiento en general, pero sí apuntamos las diferencias entre niños y niñas, variable a observar en próximos trabajos.

Las semanas de observación son las mismas para todos los colegios. Se realizan en formato audiovisual al inicio del último mes de cada trimestre. Han sido grabadas 72 sesiones, con un total de 11,614 turnos conversacionales en torno a la lectura de tres cuentos. Las maestras establecen la misma actividad para todos los grupos de tres niños, que consiste en la lectura del cuento y su posterior discusión, con cada grupo por separado: 1) elección del texto con unos objetivos de aprendizaje, 2) cada maestra divide la clase en grupos de tres niños, 3) lee el texto elegido y acompaña y estructura libremente todo el proceso de discusión. La duración de la lectura previa ha sido de 3 a 4 minutos por parte de las maestras, 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 este trabajo. Con la maestra A la discusión ha durado entre 5 y 8 minutos, dependiendo de grupo y cuento. En la maestra B, el tiempo se ha extendido desde los 10 minutos hasta los 20 minutos. Las maestras C y D, alrededor de 5 minutos. Se han eliminado los dibujos y viñetas, reduciendo la lectura al texto escrito, para favorecer a 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.

El material utilizado han sido tres cuentos. Los criterios de selección de los tres textos narrativos (García Sánchez y Pacheco, 1978), han seguido los conceptos 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*. Los textos están basados en los derechos universales de los niños, recogidos por la ONU, en 1959.

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 partían, así como los objetivos que cada maestra se ha fijado durante la investigación. Dividimos la entrevista en bloques (Tabla 1). 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. (Tabla 1)

Tabla 1.
Cuestionario de la entrevista a las maestras

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"	
12)	¿Cuál ha sido el objetivo prioritario de la tarea?
13)	¿Qué otros objetivos importantes percibes?
14)	¿Qué crees haber conseguido?

Categorización

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

quisitos de *exhaustividad* y de *exclusividad* (Anguera, 1992), sean flexibles y se hallen totalmente definidas:

1. Generamos inductivamente los *criterios de observación* 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. Finalmente, compatibilizamos las dimensiones de análisis acotando sus *criterios* para que las categorías de una dimensión de análisis fueran mutuamente *excluyentes*, mientras que las categorías de diferentes dimensiones de análisis no lo fueran. Esto permite observar las múltiples combinaciones de categorías a que dan lugar las diferentes dimensiones de análisis en cada unidad conversacional, lo que hace directamente visible su multifuncionalidad.
5. Tras la elaboración del sistema de categorías codificamos cada una de las sesiones grabadas. Se lleva a cabo por el investigador principal junto con dos psicólogos, quienes, ajenos a la construcción de las categorías y a los fines de la investigación, presentan una posición objetiva en el desarrollo de esta etapa. Estas dos personas 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 96 % 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. Es un criterio clave para el desarrollo del análisis de esta línea de investigación, recoge el modo de acceso y tratamiento de la información. Los *tipos de información* están incidiendo en el proceso de elaboración del discurso, y en los estilos de interacción que generan.

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 (Sánchez Miguel, 1996). El alumno lee gracias a la colaboración prestada por alguien más capaz, que media entre él y el texto. Cada relato inicia su curso creando un *Contexto o Marco Inicial*, con unos personajes que viven en un espacio y un tiempo. El marco nos ayuda a situar las coordenadas de lo que va a pasar, es el mundo cotidiano que puede conectarse con el nuestro. Una vez delimitado se inicia el núcleo del cuento: *Episodio*. A través de aportaciones concretas de los niños (Turnos 947, 949, 953), la maestra va construyendo unidades mayores de significado (Turnos 954). (Tabla 2)

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. La información puede ser inferida a partir del texto explícito: *Texto Implícito o Inferencia*. Puede ser relacionada con expe-

Tabla 2.
Texto explícito. Reconstrucción a partir de secuencias

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

riencias o conocimientos previos: *Experiencia*. O bien proyectada sobre una acción o situación vivida por el protagonista del cuento: *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, desvelar y extraer consecuencias y relaciones. A diferencia del *tipo de información* anterior, *Texto Explícito*, centrado en la recuperación de la información directamente extraíble del texto; acudir a la información del texto implícito lleva a la comprensión de la lectura, a partir de inferencias guiadas por la maestra. (Tabla 3).

Tabla 3.
Texto implícito. *Elaboración de la comprensión.*

2351	MAESTRA	Claro, ¿verdad?, (a 6:) ¿eso hacia, lo que nos ha dicho Daniel?
2352	RUBEN	Sí, porque=
2353	MAESTRA	¿Y para qué hacia eso? =
2354	RUBEN	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	RUBEN	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 y costoso que la información explícita. Las maestras deben desplegar una mayor labor de *andamiaje*, dedicando más turnos y tiempo, para que sean los niños quienes reelaboren la información, explicitando supuestos que no se manifiestan formalmente en el texto. El *texto explícito* lleva a una acción de recuperación de la información, en cambio 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). Como veremos en los resultados, es fundamental la relación entre *estrategias de elaboración* y los *tipos de información*. A través de la conversación didáctica, la maestra intenta hacer visible lo que inicialmente había pasado inadvertido a los niños, pudien-

do llegar a implicar en este proceso a todo el grupo (Turnos 2355, 2356, 2357). Con su ayuda, los niños vinculan una afirmación de la lectura a otra no manifiesta de la que es consecuencia.

3. Experiencia. 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 a este tipo de información como un ejercicio de autobiografía. Se parte de un *“instinto del narrador”*, el ser humano como un *“autobiógrafo incorregible”*, afirmando que desde los primeros actos de habla, las historias de experiencias personales constituyen la mayor parte del contenido del habla conversacional. De hecho, asegura que hablar es, por encima de otras cosas, un esfuerzo y un ofrecimiento para compartir cada vida con otros. Incluso los cuentos son descripciones y reflexiones personales de los sentimientos y percepciones de los niños, también se los *“puede considerar autoexpresivos y, por ende, creativos”* (Hendrick, 1990: 71). (Tabla 4)

Tabla 4.
Experiencia. *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 le 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 la fantasía sobre cómo hubiera reaccionado en esa situación. Es entonces, cuando el texto se revisa como una oportunidad para ejercitar la capacidad de situarse en un contexto nuevo. Es el texto proyectado o subtexto emotivo, nacido de la proyección e identificación de cada niño sobre el conflicto que debe resolver el protagonista del cuento. A través de la elaboración de este tipo de información se puede idear, inventar, crear, ingeniar, descubrir, improvisar, pensar, especular, reflexionar, soñar e idealizar. (Tabla 5)

Tabla 5.
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.
--------------	---

RESULTADOS

Observamos en la figura 1 cómo la maestra A se centra en la información *explícita* del cuento, y a partir de un uso creciente de *inferencias* reconstruye la información *implícita*, es decir, lo que subyace al texto, información que estaba ahí pero no era manifiesta para el niño sin la ayuda de la maestra. 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.

En contraste, las maestras B, C y D tienen un registro más amplio de *tipos de información*, llegando a mezclar el *texto explícito* con otros tipos de información implícita, acudiendo al texto y fuera de él. Lo im-

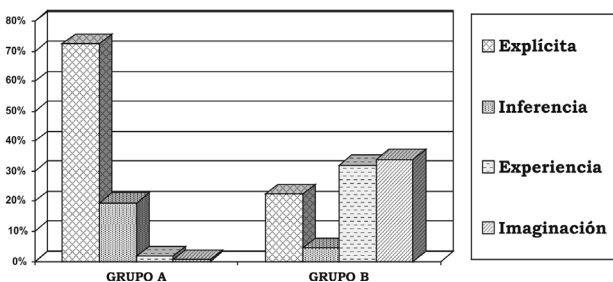


Figura 1. Tipos de información España

plicito no nace directamente de lo explícito, a partir de *inferencias*, más bien como su reflejo indirecto. El texto queda en 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 durante una discusión. La instrucción que demanda ajustarse sin más al cuento, puede no surtir efecto. La maestra B está continuamente retomando las directrices de la actividad, al dejarla siempre abierta. Se muestra tanto en el número de turnos, mayor que en A, como en los tipos de demanda de información muy abiertas. Parece ser que la maestra necesita recalcar o repetir más las instrucciones, y los niños rebatirlas menos. Está más preocupada en guardar silencio y en el respeto de los turnos que A. Con la maestra A, los niños tienen más referencias en el desarrollo de la discusión, al haber cerrado más el contenido de sus demandas de información siempre en torno a la lectura previa. (Figura 2).

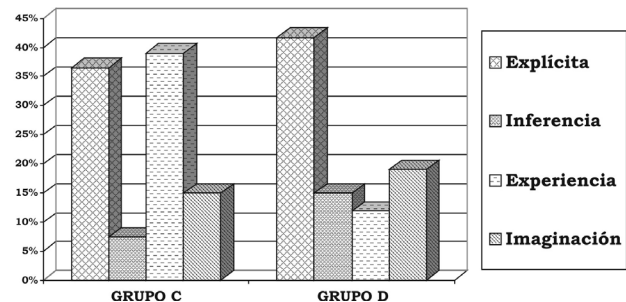


Figura 2. Tipos de información México

En contraste con el grupo A, las maestras C y D no elaboran *lo implícito* directamente de lo explícito, sino a partir de su relación con *experiencias* previas, experiencias personales relacionadas con el texto en el Grupo C, y a través de la interpretación de los conflictos centrales del protagonista de la narración. 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 del cuento. 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.

Los porcentajes encontrados sobre imaginación en el grupo 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. En esta ocasión han sido significados sobre valores que están basados en los derechos universales del niño: *familia y adopción, identidad y pertenencia, cuidado y atención de los padres*. A través de hechos que juegan con realidades cercanas, disfrazadas de momentos mágicos, llenos de color y movimiento, que consiguen atrapar su atención. 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).

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. De ahí la necesidad de interpretar de forma cruzada esta dimensión con *los bloques de contenido*. 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 (Ver figuras 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. Esta dimensión de análisis es clave a la hora de describir los estilos de las maestras. 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 (Tabla 2), donde la maestra se centra en el 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. (Tabla 6).

Las figuras 3 y 4 son las más discriminativas, al centrarse en el porcentaje de aportaciones, acción de generar nuevo conocimiento, que cada tipo de información genera al discurso. 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 el grupo B, centrado en la expresión dentro de un grupo, lo importante es jugar con las sugerencias que puede construirse con el texto, proyectarse sobre el conflicto del protagonista en forma de imaginación.

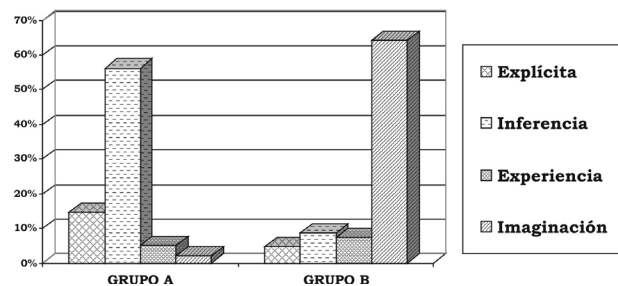


Figura 3. Tipos de información de las aportaciones España

El grupo C se destaca por la aportación de experiencias, único grupo en que se da esta circunstancia. Esta fuente de información es a la que más recurren los niños, sus experiencias personales, son el lugar más cómodo para su expresión, y la maestra las refuerza, al no tener bien centrados los contenidos de la discusión. En el grupo D, los aportes se centran más en las otras fuentes implícitas: inferencias que caracteriza al modelo A, centrado en la comprensión, e 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 de imaginación e inferencias pero no se centra en ninguno.

Tabla 6. Evolución de las *inferencias* 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

CONCLUSIONES

El análisis conjunto de las dimensiones *Tipos de información* refleja la transición de fuentes de información explícita a otras más implícitas, que demandan un

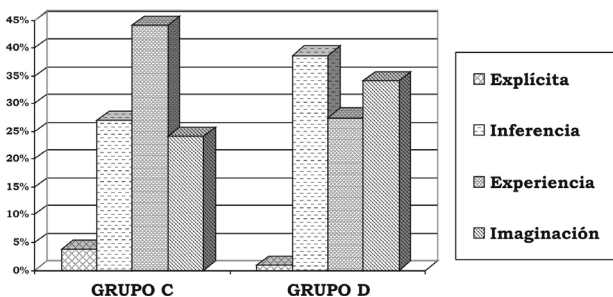


Figura 4. Tipos de información de las aportaciones México

mayor nivel de elaboración por parte del alumno. La diferencia entre los dos 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, y con el transcurso de los trimestres esta información va disminuyendo en favor de las propias experiencias del niño, relacionadas con el cuento. A diferencia del grupo A, en el grupo B siempre domina la información implícita.

En el grupo A se parte de preguntas sobre el recuerdo del texto, esencialmente a partir de *reproducciones*. La maestra A se fija en el *texto explícito* y demanda la reconstrucción del cuento a partir de *secuencias*, sin dejar de lado los *detalles* importantes que las cohesionan. 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, cuando confronta que el resto del grupo tampoco lo sabe. 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.

El grupo A ha mostrado un avance en la labor de elaboración de *inferencias* durante los tres trimestres, con un avance progresivo de gran interés. Su importancia ha empezado a ser vital a partir del segundo trimestre, en el que se da gran valor a los significados centrales del cuento. Comprender un texto y elaborar inferencias son dos aspectos unidos de modo inextricable, dentro del mismo proceso (Albanese y Antonioti, 1992). Si el *proceso de inferencia* corre paralelo al de la *reconstrucción* de la coherencia entre los distintos fragmentos de la información verbal, inferencia creada sobre demandas de la maestra y con el apoyo

de las preguntas de verificación, induce a cada niño a hacer conexiones lógicas entre varios elementos de la historia a través del uso de continuas revisiones. 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 (Albanese y Antonioti, 1997). Esto sólo se ha conseguido en el grupo A. La comprensión del texto y de su propio entorno puede ampliarse gracias al desarrollo en la elaboración de *inferencias*. El número de preguntas realizadas por la maestra no tiene por qué influir en el niño para comprender el texto, pero sí cuántos más tipos de demandas, para que la información revisada pueda ser más representativa.

Nuestra observación coincide con los trabajos de Albanese y Antonioti (1997): 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, siendo más fácil derivarlo hacia el *texto implícito* o *inferencia*, tipo de información necesario para comprender la lectura en su totalidad. 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. En respuesta a preguntas directas de los adultos, los niños son capaces de expresar la motivación, los pensamientos y las emociones de los personajes de una historia (Albanese y Antonioti, 1997). 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 revisión realizada en el grupo A, propia de un texto narrativo se ha caracterizado por generar un número significativamente mayor de inferencias predictivas en comparación con el resto de tipos de textos (León, 2003). Estos datos sugieren que la dirección del procesamiento de la información puede ser distin-

ta, los textos narrativos buscan la información causal consecuente y requieren mayor esfuerzo a la hora de recuperar los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo (Trabasso y Magliano, 1996). En cambio, en la revisión del grupo B, C, y D, propia de textos expositivos, se han activado procesos de lectura más dirigidos a integrar la información de la lectura con el conocimiento previo, y por tanto, a generar explicaciones, con un porcentaje mayor que en A.

Como diferencia entre las maestras, la maestra A parte de la comprensión de la información 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 sólo utiliza 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?”*. Las experiencias dentro y fuera del aula se muestran claves para los dos tipos de información más desarrollados por el grupo B. *Experiencia*, fuente de información que permite establecer una comparación entre el contexto del cuento y el contexto escolar o personal; e *Imaginación*, donde a demanda de la maestra se proyectan sobre la situación que vive el protagonista, aquí las experiencias previas suelen usarse como puntos de referencia desde construir esta proyección. Mientras, la maestra C apenas utiliza el condicional, pocas veces utiliza las inferencias, porque 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 (Vygotsky, 1990), hasta desarrollar la imaginación. Por último, la maestra D usa las inferencias en una tarea que en sus grupos se convierte en rutina, recuperar e interpretar lo que ella percibe como el mensaje central del cuento, el valor esencial por lo que ha sido escrito, 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.

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

- Albanese, O; Antonioti, 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*, 201-209. Amsterdam.
- Albanese, O; Antonioti, 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.
- Argudín, Y. Y Luna, M. (2003). *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Plaza y Valdés.
- Barbieri, M.s., Devescovi, A., Y Bonardi, P.a. (1987). Línterazione verbale tra bambino ed educatrice durante il racconto di una storia. In S. Mantovani y T. Musatti (Eds.), *Adulti e bambini. Educare e Comunicare*. Roma: Juvenalia.
- Borzone, A. Y Rosemberg, C. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- Borzone, A (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhé*, 14, 1, 192-209.
- 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. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa: Barcelona.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Coll, C. (1988). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar: reflexiones entorno al aprendizaje significativo*. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 135-36.
- Edwards, D. Y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós y MEC.
- Egan, K (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: MEC y Morata.
- Egan, K (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: MEC y Morata.
- Gárate, M (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI.
- García Madruga, J. A.; Y Otros. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- García Sánchez, J. L. Y. Pacheco M. A (1978). *Los Derechos del niño*. Madrid: Altea.
- González García, J (2005a) *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. (2005b). *Estrategias de elaboración de la información a partir de cuentos infantiles*. Investigaciones en Psicología, 10, (2), 41-60.
- González García, J. (2006a). *Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles*. Psicología Educativa, 13 (2), 113-133.
- 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). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Gutiérrez Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje, (231-270). En M. de Vega y F. Cuetos (Coords.), *Psicolinguística del español*. Madrid: Trotta.
- Hendrick, J. (1990). *Educación infantil 2. Lenguaje, creatividad y situaciones especiales*. Barcelona: CEAC.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza editorial.
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso*. Madrid: Pirámide.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- Peterson, C. (1992). Narrative Skills and Social Class. *Journal of Child Language*, 19, 251-269.
- Pontecorvo, C Y Orsolini, M (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 125-141.
- Rodari, G. (1980). La imaginación en la literatura infantil. *Perspectiva Escolar* 43, 9-13. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat. *Reproducido en Imaginaria*, 125. (Consulta: 31 de Marzo de 2004).
- Rodari, G. (1996). "The Grammar of Fantasy". *Teachers and Writers*; 28 (1), 1-11.
- Rodari, G. (2000). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos*. Buenos Aires: Colihuel/ 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 M. Graves, P. van den Broek y B. Taylor (Eds.), *The first R: a right of all children*. (pp. 160-188). Nueva York: Columbia University Press.
- Van Dijk, T. Y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva Cork. Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*. Barcelona: Akai.