

La lectura de cuentos en grupo reducido

Experiencia en España y México

Javier González García¹

Resumen: Analizamos qué estrategias utilizan maestros y alumnos para construir conjuntamente el conocimiento, en una situación de lectura de cuentos. Dos maestras, bajo una misma tarea de discusión, asumen distintas metas que van a influir en la elaboración de diversas estrategias de construcción del conocimiento. En este artículo nos vamos a centrar en el proceso de elaboración conjunta de la información. Para ello:

- 1. Elaboramos unas categorías de análisis que permitan profundizar en la construcción conjunta del conocimiento.*
- 2. Ofrecemos la descripción de diversas secuencias didácticas en función de este sistema de observación.*
- 3. Analizamos y comparamos la evolución de las estrategias de interacción, desplegadas en los dos grupos observados, por las maestras y por parte de los alumnos.*

La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas de Burgos capital (España), y Tampico (México). En cada clase se observan 6 grupos de 3 niños. La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se ha delegado en las maestras. En total han sido grabadas 36 sesiones, con un total de 7016 turnos conversacionales en España, y 4598 en México, en torno a la lectura de tres cuentos. El análisis conjunto de las categorías de análisis ofrece una diferencia muy útil entre dos estrategias de aprendizaje, que son claves en los objetivos de lectura de narraciones: recuperación y comprensión.

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

Summary: Attending the shortage of investigations on discursive mechanisms that promote the shared construction of knowledge, it is necessary to continue the investigation around educational strategies that promote the joint construction of knowledge among the students. Two female teachers, under a same task of discussion, assume different goals that will have influence in the elaboration of diverse strategies for knowledge construction. In this article we are concentrated in the process of joint elaboration of the information. For this aim:

- 1. We devise some categories of analysis that permit to go deeper in the joint construction of knowledge by means of stories reading.*

¹ Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato. Trabajo realizado en la Universidad de Burgos (España). Correo electrónico: javier@quijote.ugto.mx

2. We offer a description of diverse didactic sequences in function of this system of observation.

3. We analyze and compare the evolution of interaction strategies, outspread into the two observed groups, both by teachers and students.

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

Keywords: Cognitive process, teaching methods, knowledge co-construction strategies, story readings, sequential analysis.

Introducción

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

Si atendemos al progresivo dominio de tareas prácticas y secuencias lógicas de las distintas áreas de conocimiento, tiene sentido acudir al principio “*de lo conocido a lo desconocido*”. Pero, ¿qué ocurre si nos fijamos en los relatos fantásticos? En este caso, apreciamos que podemos comprender materiales nuevos sin acudir a “*líneas de asociaciones*” de conocimientos que ya posee. Podemos introducir cualquier conocimiento en la medida que se adapta a “*las estructuras conceptuales que el niño ya tiene*”. El verdadero sentido de operar desde “*lo conocido a lo desconocido*” reside en recordarnos que hace falta cierta “*coherencia*” en la secuenciación del aprendizaje de los niños. Pero la capacidad imaginativa puede desarrollar otras formas de aprendizaje que superan los principios “*de lo concreto a lo abstracto*” y “*de lo conocido a lo desconocido*”, de cierta forma se salta sus pasos (Egan, 1994: 28)

¿Cómo podemos llegar a establecer este proceso? A través de la *construcción conjunta del conocimiento*. La conversación, como elaboración de la información,

es un instrumento que estructura ideas en el entorno cercano, abstracciones que más tarde pueden tomar cuerpo en otros formatos de expresión. La Literatura infantil para establecer una discusión es muy útil, especialmente en la etapa prelectora. Al leer, al narrar a un grupo de niños, estamos pidiendo que “*reaccionen a las palabras como a los propios sucesos que representan*” (Tough, 1989: 202), los alumnos deben ser capaces de interpretar las ideas expresadas. El cuento es un registro de sucesos que se relacionan, pues son “*interdependientes*” (Bruner, 1991). De hecho, uno de los aspectos de aprendizaje básicos a la hora de usar los cuentos, es el desarrollo de las capacidades para organizar la información dentro de un contexto espacial y temporal, para generar una organización temporal de los hechos (Peterson, 1990), y por tanto, lograr el acceso a las primeras relaciones causales, los antecedentes y los consecuentes de aquello ocurre con los personajes. El lenguaje se adquiere utilizándolo, aprendiendo cómo hacer cosas con las palabras. Se pone de relieve el proceso de construcción de significados, con ayuda de la maestra los niños van a ser capaces de ir rescatando la estructura del cuento (McCabe, Capron, y Peterson 1991; Peterson y McCabe, 1983). El alumno para poder aprender un contenido, tiene que ser capaz de darle un significado. Atribuir un significado quiere decir que se revisa y aporta los esquemas de conocimiento que se poseen para dar cuenta de la nueva situación y, finalmente aprender del propio proceso siendo capaz de aplicarlo en otros contextos (Burón, 1996)

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

Metodología

Muestra

La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas de Burgos capital (España), y Tampico y Guanajuato (México). En cada clase se observan 6 grupos de 3 niños, junto con su maestra. La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se ha delegado en las maestras. En total han sido grabadas 36 sesiones, con un total de 7016 turnos conversacionales en España, y 4598 en México, en torno a la lectura de tres cuentos. El análisis conjunto de las categorías de análisis ofrece una diferencia muy útil entre dos estrategias de

aprendizaje, que son claves en los objetivos de lectura de narraciones: *recuperación y comprensión*.

Objetivos

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

Objetivos concretos

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

Actividad

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

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 esta investigación. 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. Es el niño quien va a elaborar sus propias imágenes a partir del texto.

Categorización de la observación

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

- 1) Generamos inductivamente los *criterios de observación* que nos iban pareciendo más relevantes, a partir de la revisión del material audiovisual.

- 2) Agrupamos estos criterios para definir las diferentes *dimensiones de análisis* que vamos a utilizar.
- 3) Volvemos a las conversaciones con esas dimensiones de análisis para observar cómo variaban internamente y discriminamos las *categorías* que las componían. De este modo, no retomamos el análisis con un conjunto preelaborado de categorías de observación, sino con unas 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, pero sí 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.

Descripción de las categorías

En este artículo centramos el análisis en las *estrategias de elaboración*, que están basadas en el continuo *información dada–información nueva*. Estas estrategias son acciones que señalan cómo el emisor elabora la información, en cada turno de conversación. Tienden a ser complementarias, a una acción de un interlocutor suele seguirla otra que influye en las siguientes. Estas estrategias o acciones son categorizadas dentro de tres procesos: *lo dado*, estrategias de repetición y reproducción, información ya dada en el texto o en la discusión; *lo nuevo*, formado por las estrategias de reelaboración y aportación, que incluyen información nueva no aparecida antes en el texto o en la discusión; y *por elaborar*, información que queda por elaborar proveniente de la *no continuación* del discurso (silencios o intentos fallidos de respuesta)

Lo dado

1. Repetición

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

en la conversación didáctica. Las maestras tienden a reflejar selectivamente los enunciados de los niños para apoyar la continuación del discurso (turnos 11, 15, 17), apoyando los objetivos de predicción y memoria (Pontecorvo y Orsolini, 1992).

Secuencia didáctica 1: Repetición

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

2. Reproducción

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

2.1. Del Texto

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

2.2. De lectura

Reproducción leída o lectura de comprobación. Basada en la relectura del texto como verificación explícita de algún enunciado que ha despertado dudas. En principio es la maestra quien la ejecuta, a partir del segundo trimestre lo demanda al resto del grupo. Su porcentaje de aparición es mínimo, discurre conforme al acceso de los niños a la lectura, año clave en su aprendizaje.

2.3. De anécdotas o capítulos personales

El interlocutor tiene presente, hace memoria, cae en la cuenta, retiene, manifiesta, transcribe el contenido de la lectura (Secuencia didáctica 4.76). La acción de reproducir se dirige a información ya dada o revisada previamente antes de la puesta en discusión. A través de reproducir el texto, los niños con la ayuda de la maestra, van repasando *detalles* y *secuencias* hasta dar con unidades de significado mayor como *episodios*.

Lo nuevo (a partir de lo dado)

3. Reelaboración

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

Secuencia didáctica 2: Proceso de reelaboración

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

Un interlocutor tras escuchar el enunciado de otro, lo *retoca, añade, reitera* desde su punto de vista y con sus propias palabras. Es una revisión o actualización de lo ya dicho, pero el enunciado no deja de ser el reflejo de otro anterior. Básicamente, es una repetición a la que se añade una nueva elaboración, codificación elaborada que asocia la información nueva con la que ya conoce el interlocutor, con lo que se facilita el recuerdo. A medida transcurre el curso, y se familiarizan con esta tarea, empiezan a apropiarse de esta estrategia (turnos 6070, 5000 y 5002), que en principio era propia de la maestra.

Secuencia didáctica 3: Reelaboración

4998	MAESTRA	<i>(A Adrián) ¿Quiénes eran los que habían dormido bien?</i>
4999	ADRIAN	<i>Ellos, el papa, la mama y el niño</i>
5000	CRIS	<i>El niño no, porque lloraba</i>
5001	MAESTRA	<i>El niño no, el papa y la mama sí porque eran los que no le cuidaban</i>

5002	CRIS	<i>El niño no, nunca se dormía</i>
5003	MAESTRA	<i>Claro, y los animales nos dice que menos mal que no les oyeron decir eso, porque, ¿qué creéis que le hubieran dicho los animales si les oyen decir esto a los papas?</i>

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

- 1) *Completar*. Enunciados con los que, partiendo de la respuesta del niño, se le ayuda a elaborar su pensamiento. Ayudan a dar mayores detalles y descripciones, incluso pueden ayudar a generar justificaciones, así mismo, facilitan el proceso de completar las contribuciones, de ampliar enunciados, y de expresar ideas de una manera más completa.
- 2) *Focalizar*. Comentarios o preguntas que centran deliberadamente la atención del niño sobre aspectos concretos, para conseguir una respuesta más eficaz o apropiada, que no se había tenido en cuenta previamente. Se trata de ir cerrando cuestiones que han podido dejar abiertas las estrategias anteriores, a través de preguntas más centradas.
- 3) *Comprobar*. Preguntas que solicitan a un interlocutor que compruebe algo. Comprobación en el sentido de ayudar, con el fin de clarificar su significado. Puede dar origen a una confrontación, si esta comprobación se extiende al grupo entero.

La maestra se sirve de *explicaciones-pista*. Demanda información a los alumnos, ofreciendo al mismo tiempo una clave que facilite la respuesta (Turno 4943). Y deja paso a una simple pregunta cuando el alumno no precise de la pista informativa. Será el docente el que regule con una u otra estrategia el nivel de apoyo en función del dominio de la tarea de los niños (Díez, 2002). Reconstrucciones, supuestos previos y paráfrasis son un conjunto de mecanismos claves en la construcción conjunta de significados del texto.

Secuencia didáctica 4: Reelaboración. Explicación pista

4941	MAESTRA	<i>El niño dejó de llorar cuando estuvo con la cierva, ¿qué hizo?</i>
4942	CRISTINA	<i>Que le tajo animales para jugar</i>
4943	MAESTRA	<i>No, la cierva no hizo eso, ¿qué hizo la cierva que el niño se quedó tranquilo?</i>
4944	CRIS	<i>Jugar con él</i>
4945	MAESTRA	<i>(A Adrián) ¿A ti qué te parece que hizo la cierva con el niño Adrián?</i>
4946	ADRIAN	<i>Que le trajera juguetes</i>
4947	MAESTRA	<i>No, no tienen juguetes los animales. Mira os voy a decir lo que pone, dice (Lee texto del cuento): al poco rato pasó una cierva y así hasta que se hubo alimentado hasta hartarse, el niño se quedó dormido. ¿Qué alimento le daría la cierva?</i>
4948	CRIS	<i>La leche</i>

4949	MAESTRA	<i>Claro, ¿y dónde tenía la leche la cierva?</i>
4950	ADRIAN	<i>En las tetas</i>
4951	MAESTRA	<i>Claro, y el niño mamó de la cierva como si fuera su mama</i>

4. Aportación

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

Secuencia didáctica 5: Aportación

2323	DANI	<i>No, no vivían, vivían cada uno en una colina, los niños azules en una, y los niños verdes en otra</i>
2324	MAESTRA	<i>En una colina, ¿vosotros sabéis lo que es una colina?</i>
2325	DANI	<i>Yo sí que sé</i>
2326	MAESTRA	<i>Díselo Daniel</i>
2327	DANI	<i>Es un monte, es un monte que no es muy alto, que no tiene muchos árboles</i>

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

Secuencia didáctica 6: el proceso de aportación

1005	MAESTRA	<i>Pero, ¿si mama no está?</i>
1006	JAVIER	<i>Pues la hace papa</i>
1007	MAESTRA	<i>¿Y si no tienes a papa?</i>
1008	JAVIER	<i>Pues</i>
1009	FERNAN	<i>La hace tu hermana</i>
1010	MAESTRA	<i>La hace María</i>
1011	JAVIER	<i>Pues, pues, vamos andando hasta al pueblo, y...</i>
1012	MAESTRA	<i>¿Cómo se llama el pueblo?</i>
1013	JAVIER	<i>Melgosa, vamos hasta Melgosa, y si vamos hasta donde José del pueblo, y le digo que haga la cena</i>
1014	MAESTRA	<i>Te hace la cena, para todos tus hermanos</i>

1015	JAVIER	<i>Y llevamos, y ponemos gasolina en el coche y vamos andando así con el coche (hace gesto de empujar), y le empujamos al coche si no tiene gasolina, hasta la gasolinera, y después nos montamos y arrancamos, y después vamos hasta donde José y le decimos: móntate en el coche, y arranca el coche, y también pon las llaves y nos vamos, y después José hace la cena</i>
1016	MAESTRA	<i>¡Ah!</i>

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

Resultados

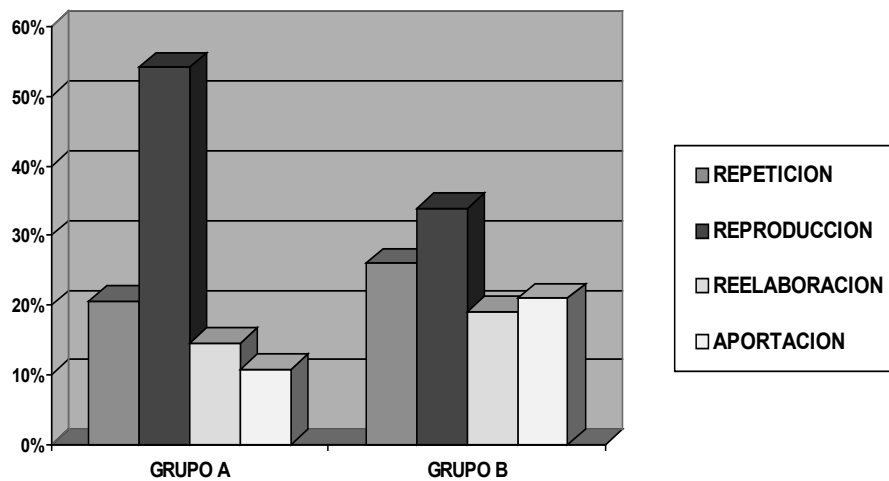


Gráfico 1: Estrategias de elaboración grupos A y B (España)

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

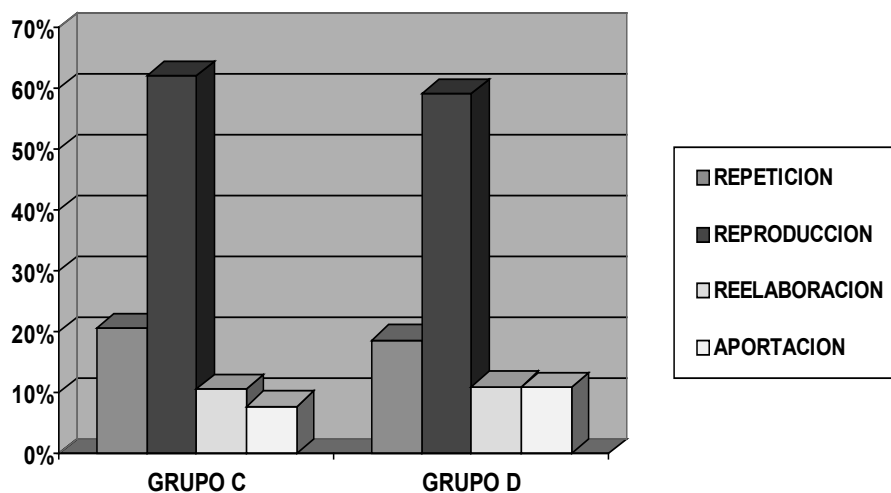


Gráfico 2: Estrategias de elaboración grupos C y D (México)

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

Repetición

REPETICIONES	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
MAESTRA	23,9%	40,8%	19,8%	27,9%
ALUMNO	16,3%	14,4%	21,3%	19,7%
N turnos	2525	3442	2257	2341

Tabla 1: Porcentajes de repeticiones sobre el total de estrategias de elaboración

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

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

Reproducción

REPRODUCCIONES	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
MAESTRA	46,1%	22,7%	49,8	46,6
ALUMNO	55,1%	41,4%	56,5	51,3%
N turnos	2525	3442	2257	2341

Tabla 2: *Reproducciones* sobre el total de *estrategias de elaboración*

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

Reelaboración

REELABORACIONES	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
MAESTRA	26,6%	33,6%	21,2%	23,7%
ALUMNO	3,4%	9,2%	1,1%	2,7%
N turnos	2525	3442	2257	2341

Tabla 3: *Reelaboraciones* sobre el total de *estrategias de elaboración*

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

Aportación

APORTACIONES	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
MAESTRA	3,5%	6,2%	8,3%	4,2%
ALUMNO	25,2%	34,3%	11,7%	15,7%
N turnos	2525	3442	2257	2341

Tabla 4: *Aportaciones sobre el total de estrategias de elaboración*

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

A medida que avanza el curso, los niños tienen más experiencias de aprendizaje con las que comparar y relacionar cada información nueva. Además, existe un avance en su inhibición a la expresión oral en grupo, junto con un aprendizaje mutuo entre maestra y niños, de la propia situación de conversación didáctica. Cada *tipo de información* tiene su forma de *aportación* al debate, la inferencia promueve la comprensión del texto, la experiencia establece una relación con el contexto real de cada niño o de la clase, la imaginación genera una proyección sobre el desarrollo del texto, y quizá el inicio de un desarrollo de la creatividad verbal.

Conclusiones

La maestra A se ha centrado en la elaboración argumentada de la comprensión de la lectura previa. Proporciona un andamiaje que no sólo da espacios amplios para la participación de los niños también, *“al ir integrando la información*

presentada en el intercambio, les ofrece un punto de apoyo para que continúen el relato” (Borzzone y Rosemberg, 1994: 128). La maestra D hace esto mismo, pero se conforma con sólo hacerlo con el valor que percibe como eje central del cuento.

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

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

El análisis conjunto de las estrategias discursivas analizadas ofrece una diferencia muy útil entre dos conjuntos de *estrategias de aprendizaje*, que son claves en los objetivos de lectura de narraciones: *recuperación y comprensión*. El conocimiento limitado del mundo y de las acciones humanas compromete directamente la comprensión, y la escasez de habilidades narrativas y comunica-

tivas dificulta la recuperación (Gárate, 1994). El objetivo de enseñar a pensar ha comenzado. Los niños y niñas son conscientes de reflexionar sobre experiencias, pensamientos, sentimientos, e incluso aplicarlo a las situaciones cotidianas. Se dan cuenta que pensar es difícil, que es muy fácil decir “*porque sí*” o “*porque no*”. Las maestras también aprenden que pensar es difícil, y hacer pensar aún más, pero hay que arriesgarse y entonces se descubre que todos, sean del entorno que sean, son capaces de llegar a ideas sorprendentes. El temor inicial a que los más pequeños no respondan o no entiendan lo propuesto por las maestras, se desvanece en el momento en el que “*no limitan sus capacidades*”. Sorprende, maestras e investigadores incluidos, cómo son capaces de reflexionar y razonar sobre una obra de arte o un cuento (Signes, 2004).

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

En el grupo A, la maestra ha guiado el proceso de asimilación de la estructura y significados esenciales de la lectura, coincidiendo con el grupo D en que éstos son considerados como analogías de su propio entorno. Mientras que en el grupo B, se elabora la información a través de contenidos abiertos para dar significado a su entorno, coincidiendo con el grupo C, en que la lectura del cuento ha supuesto un *pretexto* para repasar significados de su entorno inmediato. En ambas situaciones, España y México, se aprovecha poco el potencial que pudiera aportar la conversación. Como de hecho así se va manifestando en trimestres posteriores. Un ejemplo es el uso frecuente de preguntas que demandan completar con una palabra o frase. En ocasiones se anticipan dando respuesta a sus demandas, cuando percibe un bloqueo en el grupo.

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

El análisis conjunto de las categorías que parten de nuestro sistema de categorización (González, 2005), describen el proceso de lectura de narraciones:

recuperación y comprensión. Estos resultados se dan independientemente de la cultura, España o México, de hecho, los grupos A y D están centrados en la comprensión, B y C en la expresión. El conocimiento limitado, y la escasez de habilidades narrativas y comunicativas apuntadas por Gárate (1994), han influido más en la comprensión global de los cuentos, manifestado en el bajo porcentaje de aportaciones de información nueva, puesto que con ayuda la maestra, los niños sí han podido elaborar la recuperación del texto. El objetivo de enseñar a pensar ha comenzado. Los niños y niñas son conscientes de reflexionar sobre experiencias, pensamientos, sentimientos, e incluso aplicarlo a las situaciones cotidianas. Se dan cuenta que pensar es difícil, que es muy fácil decir “*porque sí*” o “*porque no*”. Las maestras también aprenden que pensar es difícil, y hacer pensar aún más, pero hay que arriesgarse y entonces se descubre que todos, sean del entorno que sean, son capaces de llegar a ideas sorprendentes.

Bibliografía

- ALBANESE, O; ANTONIOTTI, C. Teacher Dialogue Style and Children's Story Comprehension. *European Journal of Psychology of Education* 12 (1997): 249-59.
- BARBIERI, M.S., DEVESCOVI, A., Y BONARDI, P.A. L'interazione 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, 1987.
- BORZONE, A. La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psyche*, 14 (2005): 192-209.
- BORZONE, A. Y ROSEMBERG, C. 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 (1994): 115-132.
- BRITSCH, S. J.; MEIER, D. R. Building a Literacy Community: The Role of Literacy and Social Practice in Early Childhood Programs. *Early Childhood Education Journal* 26 (1999): 209-15.
- BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984.
- BRUNER, J. *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1986.
- BRUNER, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- BURÓN, J. *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero, 1993.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. L. Y. PACHECO M. A. “Los Derechos del niño”. Madrid: Altea, 1978.
- CARTER, M. Developing a Storytelling Culture in Our Programs. *Child Care Information-Exchange* 113 (1997): 38-41.
- COBB, J; RUSHER, A. Percs: Grand Conversations with Multicultural Books. *Dimensions of Early Childhood* 24 (1996): 5-10.
- COLE, M. *Psicología Cultural*. Madrid: Morata, 1996.

- COLLINS, F. The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills. *Early Child Development and Care* 152 (1999): 77-108.
- DIEZ VEGAS, C. La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescriptor. Un estudio longitudinal. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia: 2002.
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. El conocimiento compartido. Madrid: Paidós y MEC, 1988.
- EGAN, K. La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria. Madrid: MEC y Morata, 1991.
- EGAN, K. Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Madrid: MEC y Morata, 1994.
- GARATE, M. La comprensión de cuentos en los niños. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. "Estrategias de elaboración de la información a partir de cuentos infantiles". *Investigaciones en Psicología* 10 (2) (2005): 41-60.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. "Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles". *Psicología Educativa* 13 (2): (2006a): 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) (2006a), 1-15.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. Análisis de un proceso de argumentación a partir de lectura de cuentos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XII (33) (2007a): 149-169.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. "¿Qué sabemos de las narraciones como construcción social?". *Investigación en la Escuela* 62 (2) (2007b): 79-98.
- KOZULIN, A. La psicología de Vygotsky. Madrid: Alianza editorial, 1994.
- LO CASCIO, V. Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, M. A. El desarrollo de la Habilidad Narrativa: Estudio empírico sobre la narración en niños en edad escolar. Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla: 1997.
- MERCER, N. La construcción guiada del conocimiento. Madrid: Paidós, 1997.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P Y COLE, M. La Zona de construcción del conocimiento. Madrid: MEC y Morata, 1991.
- ORSOLINI, M. Y PONTECORVO, C. (1986). Disputare e costruire. Processi di conoscenza nell'interazione verbale tra bambini. *Età evolutiva* 30 (1986): 63-76.
- ORSOLINI, M., PONTECORVO, C. Y AMONI, M. Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva. *Giornale italiano di Psicologia* XVI (3) (1989): 37-56.
- PETERSON, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language* 17 (1990): 433-455.
- PETERSON, C. Narrative Skills and Social Class. *Journal of Child Language* 19 (1992): 251-269.
- PONTECORVO, C., CASTIGLIA, D. Y ZUCCHERMAGLIO, C. Discorso e ragionamento scientifico nelle discussioni in classe. *Scuola e Città* 10 (1989): 447-461.
- PONTECORVO, C. Y ZUCCHERMAGLIO, C. Un pasaje a la alfabetización: aprendizaje en un contexto social. En Goodman, M. *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique, 1991.

- PONTECORVO, C Y ORSOLINI, M. Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad. *Infancia y Aprendizaje* 58 (1992): 125-141.
- RODARI, G. La imaginación en la literatura infantil. *Perspectiva Escolar* 43 (1980): 9-13. Reproducido en *Imaginaria*, 125. (Recuperado el 31 de Marzo de 2004, desde <http://imaginaria.com.ar>)
- ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós, 1993.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé, 1996.
- SÁTIRO, A.; DE PUIG, I. *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Eumo-Octaedro, 2000.
- TOUGH, J. *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor, 1987.
- TOUGH, J. *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor, 1989.
- VAN DIJK, T., KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York. Academic Press, 1983.
- VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1989.