

JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA*

FORMATOS DE LECTURA CONJUNTA DE NARRACIONES INFANTILES. Estudio comparado en España y México

Resumen

Observamos cómo cuatro maestras en dos países, en una misma tarea de discusión, asumen distintas metas que van a influir en la elaboración de la construcción del conocimiento. En este artículo nos vamos a centrar en los formatos del proceso de elaboración de la información. Para ello: 1) Elaboramos un sistema de análisis que permita profundizar en la construcción conjunta del conocimiento a partir de la lectura de cuentos. 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 (España) y Tampico (México).

Palabras clave: Formatos de elaboración de la información, narraciones, procesos cognitivos, métodos educativos.

GROUP READING FORMATS ON CHILDREN NARRATIONS. A COMPARATIVE STUDY IN ESPAÑA AND MEXICO

Abstract

It is observed how four teachers, in two countries, under the same discussion task assume different goals which are going to influence on the construction process of knowledge. This article will be focused on process formats of information construction. To this: 1) An analysis system, which allows to go deeper, will be done in the altogether construction of knowledge, arising from reading stories. 2) It is offered the description of diverse didactics sequences focus on an observation system. 3) Evolution of interaction strategies will be analyzed and compared, opening out in two observed groups by teachers and students. The sample is formed by two classes at two public schools in Burgos (Spain) and Tampico (México). The completed analysis of these categories offers two very useful differences between two learning strategies which are relevant in reading purposes of narrations: recovery and understanding.

Key words: Construction formats of information, narrations, cognitive process, educational methods.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato, México. jr2000x@yahoo.es
Texto original recibido: 29-09-06 y aprobado: 20-10-06.

1. INTRODUCCIÓN

Ante la escasez de investigaciones en torno a los mecanismos discursivos que promueven el conocimiento compartido y la incidencia docente en la actuación infantil, 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 estructuran la experiencia y el conocimiento. El proceso de enseñanza y aprendizaje es entendido como un proceso de comunicación en el que el estilo de interacción del docente mediatiza 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).

Este trabajo revisa las acciones que llevan a elaborar la información en cada turno de conversación, en función del criterio novedad o aportación al discurso. La información dada es la ya disponible en el contexto del discurso, pudiéndose darla por supuesta; de ahí el concepto de "abreviación" (Vygotsky, 1987). La información nueva nace al volver al texto para recrearse en su contexto,

produciendo, aportando. Nace la propuesta del "como si...". Diariamente partimos de experiencias comunes para introducir nuevos conocimientos, pero, ¿qué ocurre con los contenidos de los relatos fantásticos infantiles? En ocasiones nos vemos obligados a cuestionar la validez de sostener que nuestro conocimiento se va acumulando poco a poco, desde lo conocido a lo desconocido. ¿Qué ocurre con las brujas, los magos, los monstruos, los robots, los animales de las fábulas, que ocupan gran parte del mundo conocido de los niños?, ¿por qué son atractivos para ellos? Quizá nos estamos refiriendo a un contexto diferente; sus contenidos reflejan la capacidad potencial para combinar experiencias, creando algo nuevo; quizás estos seres expresen mejor la necesidad de imaginar.

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*" (Egan, 1994: 28). 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).

¿Cómo podemos llegar a establecer este proceso? A través de la *construcción conjunta del conocimiento*, medio que pone de manifiesto procesos de pensamiento y creación. 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. El uso de la literatura infantil para establecer una discusión es muy útil 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"; los alumnos deben ser capaces de interpretar las ideas expresadas. El cuento es un registro de sucesos que se relacionan, pues son "interdependientes" (Tough, 1989: 202). Construimos nuestros significados comunes sobre la base del conocimiento de la realidad, acerca de la vida cotidiana del contexto cultural al que pertenecemos. Por medio del lenguaje establecemos gran parte de esas relaciones. El lenguaje se adquiere utilizándolo, aprendiendo cómo hacer cosas con las palabras; la adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto. Se pone de relieve el proceso de construcción de significados. El alumno, para poder aprender un contenido, tiene que ser capaz de darle un significado. Atribuir un significado quiere decir que se revisan y aportan los esquemas de conocimiento que se poseen para dar cuenta de la nueva situación. La figura del escritor para niños también es clave, persona capaz de ponerse en relación directa con la fantasía del niño, dentro de su proceso de elaboración de la realidad. Por lo





mismo que al niño le puede gustar jugar con el adulto, porque con su experiencia le puede hacer más interesante el juego, también puede preferir leer con el adulto un cuento. Con los niños puede hablarse de todo, "siempre que se les pida ayuda para hallar el lenguaje justo para hacerlo" (Rodari, 1980:11).

En cada proceso de comunicación entre un profesor y sus alumnos, y de éstos entre sí, se observa una tensión entre lo que exige la inducción del niño hacia una cultura establecida, y el desarrollo de participantes creativos y autónomos dentro de una cultura en evolución continua. El énfasis sobre uno u otro aspecto caracteriza las dicotomías de la ideología de la enseñanza. El valor de Vygotsky y Bruner es que consideran falsa esta "dicotomía", haciendo hincapié en el proceso participativo, orientado hacia el futuro de la cultura y la educación. Bruner (1984, 1986, 1991, 1997, 2004) ha continuado la línea de investigación de Vygotsky, y ha estudiado el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje a través de la observación de la interacción de los niños pequeños con sus madres. En este proceso de interacción se aporta el concepto de *andamiaje*, que son los pasos que se dan para reducir los "grados de libertad cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea, de manera que el niño se pueda concentrar en la difícil habilidad que se está adquiriendo" (Mercer, 1997: 85).

Partiendo de estas premisas, Borzone y Rosemberg (1994) constatan la incidencia del estilo docente en las intervenciones de los alumnos. Sus conclusiones corroboran la necesidad de formar a los maestros en la construcción del discurso entre los propios alumnos. Estas autoras analizaron las intervenciones de los niños de seis años durante situaciones de lectura de cuentos en relación con dos estilos de interacción del docente. Se compararon las intervenciones de los dos grupos de niños basándose en dimensiones lingüísticas y comunicativas; los resultados muestran que existen diferencias

entre ambos grupos en cuanto a la calidad y cantidad de las intervenciones, diferencias que pueden explicarse por el estilo de interacción del profesor. La construcción grupal de un relato promueve sin duda el uso de estrategias de discurso narrativo y favorece los procesos de comprensión, puesto que la coherencia del relato implica la focalización en los componentes estructurales y en las relaciones causales y temporales entre los eventos del cuento.

Es precisamente el objetivo de este trabajo describir y analizar las intervenciones de los niños en relación con el estilo docente a fin de determinar si las diferencias entre estilos implican, por un lado, una diferencia en cuanto a las oportunidades que el niño tiene en el aula para explotar sus recursos lingüísticos y discursivos y, por otro, una diferencia en cuanto al apoyo que el docente le proporciona para el desarrollo de estrategias discursivas (Borzone y Rosemberg, 1994: 118).

CUADRO 1: Dimensión de análisis del foco de la interacción de Borzone y Rosemberg (1994).

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

Las maestras presentaban estilos polares de interacción. La maestra del grupo A presentaba las situaciones de lectura de cuentos bajo la estructura de una lección tradicional, con un alto número de iniciaciones con respecto al de respuestas, y con predominio de las intervenciones de solicitud de información explícita en el texto. Las preguntas se centraban en información fragmentada y en detalles aislados, pero no en la secuencia temporal ni en las relaciones causales, dificultando la integración de la información y, por tanto, su comprensión. En cambio, la maestra del grupo B se centraba en los componentes estructurales del cuento. Se destacaban sus intervenciones caracterizadas por reestructuraciones y continuaciones de las emisiones de los niños, lo que favorecía la construcción de un relato grupal.

Los resultados del estudio indican la influencia del estilo docente en las intervenciones de los alumnos. Éstos perciben su propio papel a partir de las convenciones y normas implícitas presentadas por el maestro. Por ello, insistimos en la necesidad de formación del docente para enseñar a sus alumnos a trabajar de forma conjunta. Enseñanza que

debe producirse desde los niveles más *alejados* de los alumnos (Borzone y Rosemberg, 1994), como son la programación de las actividades realmente cooperativas, la distribución del espacio, la organización del horario y del material, y los diversos criterios de agrupamiento.

"El estilo docente es un factor de peso a tener en cuenta cuando se plantea la confrontación hogar-escuela en tanto ámbitos diferenciados por las oportunidades que proporcionan a los niños para poner en juego sus recursos lingüísticos" (Borzone y Rosemberg, 1994: 129-130).

En estas estrategias docentes son clave los siguientes aspectos: el modo de dar *uso a las preguntas*, la evolución de los *tipos de información*, y de la forma de dar sentido a los conocimientos *nuevos* en función de los ya *dados*.

Este artículo de investigación se centra en los formatos conversacionales que utilizan dos maestras con sus alumnos, cómo solicitan de éstos una elaboración del discurso y el modo en que los alumnos asimilan esas estrategias. Para ello nos planteamos:

- Ofrecer una descripción cualitativa de diversas secuencias didácticas, que muestren los formatos más relevantes.
- Analizar y comparar de forma cuantitativa la evolución de estos formatos.

Por tanto, partimos de la pregunta: ¿Qué unidades de significado utilizan los niños con ayuda de la maestra, en cada uno de los turnos de intervención, en una discusión a partir de cuentos?

2. METODOLOGÍA

Muestra

La grabación de la observación se realiza durante el curso (2002-2003 en España, y 2005-2006 en México), a los mismos alumnos en el aula de cinco-seis años, en tres tomas que coinciden con los trimestres del curso, para ver la evolución de los sistemas de andamiaje entre maestra y alumnos. La muestra se toma de dos clases de dos escuelas públicas en el mismo distrito de Burgos capital (España), y dos clases de dos escuelas públicas en dos colonias cercanas en Tampico (México). En cada clase se observan seis grupos de tres niños. La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se ha delegado en las maestras. Todas 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 si apuntamos a diferencias entre niños y niñas, variable por observar en próximos trabajos.

Procedimiento

Registramos la situación educativa en la biblioteca del centro, sin intervención del investigador, y tras un periodo de habituación al transcurrir cotidiano del aula. Se realiza la observación de dos grupos en cada

sesión de grabación, mientras el resto de compañeros sigue trabajando en el aula ordinaria. En total han sido grabadas 36 sesiones, lo que supone un total de 7.016 turnos conversacionales en torno a la lectura de tres cuentos, de los que 5.967 turnos se centran específicamente en los contenidos de los textos, y han sido analizados, por ello, en esta investigación.

La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se ha delegado en las maestras. Ambas han seguido un criterio de azar en la distribución de los grupos, siguiendo la lista de clase por orden alfabético. Pretendemos controlar el efecto del nivel de cada niño, usando tanto grupos homogéneos como heterogéneos en su nivel de expresión y comprensión. 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. Los criterios de selección de los tres textos narrativos (García Sánchez y Pacheco, 1978), han sido los explicitados por Van Dijk y Kintsch (1983):

claridad de la superestructura, grado de redundancia, grado de accesibilidad temática, calidad de la fuente, cualidades de estilo, novedad, pertinencia ética, léxico y extensión. La elección de los cuentos ha sido conjuntamente con las maestras. La colección elegida ha sido *Derechos del niño*, formada por diez libros editados por Altea en 1978, dedicados a ilustrar cada uno de los diez principios del decálogo *Los derechos del niño* proclamados por la ONU en 1959. De éstos se eligieron tres, uno para cada trimestre del curso.

Entrevista a las maestras

Al finalizar la observación nos propusimos constatar el estilo docente y el contexto previo del que partía cada grupo. De esta forma, se realizó una entrevista al concluir el curso analizado. Las maestras aportan aspectos de gran valor para conocer sus teorías implícitas acerca de la puesta en discusión de la lectura en grupo reducido, así como de qué nivel de evaluación y justificación esperan de sus alumnos. Intentamos constatar el estilo docente y el contexto previo del que partían.

Tabla 1. Guión de la entrevista.

<p>Bloque biográfico: "La transmisión de estilos"</p> <ol style="list-style-type: none"> 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?
<p>Bloque de contraste: "Objetivos que se han marcado"</p> <ol style="list-style-type: none"> 12) ¿Cuál ha sido el objetivo prioritario de la tarea? 13) ¿Qué otros objetivos importantes percibes? 14) ¿Qué crees haber conseguido?
<p>Bloque de evaluación: "Valoraciones en el desempeño de la actividad"</p> <ol style="list-style-type: none"> 15) ¿Qué opinión tienes de la participación de los niños? 16) ¿Qué cambiarías de tu actuación?



PROCESO Y SISTEMA DE CATEGORIZACIÓN

Unidad de análisis

Establecemos el *turno* como unidad de análisis. El *turno conversacional* supone un eslabón en la cadena de la comunicación verbal, respondiendo a las intervenciones previas y anticipando las respuestas de otros interlocutores. Por tanto, su interpretación se hará dentro del marco más amplio de la secuencia didáctica, reflejando cómo los turnos y su significado cobran sentido en un determinado contexto social y cultural (Coll y Edwards, 1996; Wertsch, 1991 y 1999; Rogoff, 1993; Cole, 1999). Este análisis detallado de las categorías y dimensiones de observación tiene como meta analizar las pautas comunicativas producidas entre las dos maestras y sus alumnos.

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 en el desarrollo de esta etapa. Estas dos personas deben conocer muy bien la categorización establecida, para así poder adecuarla a las sesiones recogidas. Es fundamental hallar el acuerdo interobservadores y repetir la codificación de aquellas sesiones que no muestren un acuerdo óptimo; los acuerdos fueron en torno al 96% de los enunciados analizados entre el investigador principal y los otros dos psicólogos.

En este artículo vamos a centrarnos en la dimensión análisis de los *formatos de elaboración o producciones*. El *formato* se refiere al grado de elaboración y relevancia de la información que aporta cada turno, para dar significado a la lectura, en un continuo que va desde el recuerdo al inicio del proceso de análisis y síntesis de la información. Los formatos son producciones generadas a partir de unas acciones: las *estrategias de elaboración*, que acuden a unas fuentes. Los *formatos de elaboración* van desde producciones simples, como *detalles* y *secuencias*, que tienden a ser recuperaciones de información del texto, a otros más complejos, que desarrollan una interpretación más profunda de la estructura del texto, *episodios* y *significados centrales*. Además se dan las *narraciones completas*, que sirven para iniciar o concluir valoraciones generales, como son:

Detalle

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

Tabla 2. Detalle.

9	Maestra	A un colegio. Pero antes de eso, ¿qué nos dicen de con quién vivía el niño?
10	Andrea	Con un abuelo
12	Manuel	Robot
13	Maestra	Un robot
14	Manuel	Y le ponía comida muy buena
15	Maestra	Ponía comida muy buena, ¿verdad?
16	Andrea	Y le hacía muchas cosas

Los niños se fijan mucho en detalles. Pueden ser la clave que complete o cierre *secuencias* (turnos 9 a 13).

A pesar de que la maestra demande un formato de mayor elaboración, los niños pueden optar por empezar con detalles, que es el *formato de elaboración* más simple. De la contribución conjunta de un detalle nacen las *secuencias*.

Secuencia

La secuencia es la expresión de una acción o hecho. Su estructura básica coincide con una oración simple: un sujeto más un predicado. Su función esencial es describir el orden o proceso de unos hechos que se presentan como interdependientes. Es decir, un conjunto de sucesos que se relacionan entre sí, como es el caso de una narración (tabla 4). Esta categoría establece orden y continuación en el discurso, permitiendo el repaso de la comprensión de un texto como un proceso (turno 42).

Tiende a describir los caracteres de una cosa o situación, proporcionando conocimientos, a veces esenciales, a veces accidentales. La acción descrita es amplia y laxa (turnos 4116, 4118). Con frecuencia va unida al formato anterior, detalle, que completa, amplía o cierra una secuencia. Suele caracterizarse sintácticamente por un sujeto o sintagma nominal, más un verbo o sintagma de predicado, es decir, un personaje que realiza o padece una acción. Los niños, *secuencia a secuencia*, van construyendo cada episodio del cuento, al igual que detalle a detalle han podido reconstruir secuencias, mientras la maestra va cerrando cada *secuencia* para llegar a descubrir un *episodio*. Este formato está en el origen de la narración, impulso narrativo que siente el niño al hacer referencia a los eventos, fijando su atención en los elementos que componen las acciones: *alguien hace algo*. El niño empezará a hacer uso de expresiones cada vez más complejas de discurso. La maestra desempeña un lugar primordial en el proceso (Bruner, 1984). Los niños

también pueden dialogar entre ellos con éxito para construir secuencias. Este estímulo a la producción se puede acompañar de otras actividades: excursiones, visitas guiadas, películas, obras de teatro, juegos.

Episodio

El *episodio* como *formato de elaboración* es un encadenamiento de dos o más secuencias. Narrar con un desarrollo, en el que pueden aparecer valoraciones y justificaciones. Narrar para contar, relatar, detallar, explicar o exponer. La explicación tiene en cuenta el tiempo y la secuenciación lógica; un cuento o una historia se narra. Pueden obtenerse análisis de gran riqueza.

La recuperación de episodios de la lectura tiende a realizarse conjuntamente con la maestra y con otros compañeros. Es difícil hallar un único turno donde un solo niño recupere todo un conjunto de secuencias, como en el ejemplo anterior (turno 111). Los niños pueden ser capaces, tras una propuesta abierta de la maestra, de elaborar pequeños relatos, combinando *secuencias* propias del cuento con vivencias previas. También pueden recordar conjuntos o sumas de secuencias del cuento que podrían ser considerados como capítulos del cuento. Es la producción más extensa, aunque no tiene por qué ser la más relevante.

Tabla 3. Secuencia.

40	Maestra	(A 2:) Pero. ¿por eso fue que se lo llevaron. Andrea?
41	Andrea	Porque, porque el robot era de padre y de madre...
42	Maestra	Sí, pero eso es al final. ¿Por qué se llevaron al niño al colegio, eh?
43	Iker	Porque no tenía familia.
44	Maestra	¿Las señoras aquellas. qué dijeron? (Levanta las manos por encima de la cabeza).
45	Manuel	Un niño con un robot.
46	Maestra	Ellas decían: ¿Un niño con un...?
47	Andrea	Monstruo
48	Maestra	Ellas decían "Un niño con un monstruo. (Eleva la voz, falsete): ¡Madre mía!, ese niño no puede vivir aquí", ¿verdad? Y se le llevaron al colegio, ¿no? Y allí, ¿con qué se encontró?

Tabla 4. Episodio.

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

Tabla 5. Episodio.

5754	Maestra	Muy bien, a ver, escuchamos a Cristina.
5755	Cristina	Cuando yo voy a mi pueblo siempre me voy al monte, pero con mis primas y con mi tía que se llama Charo, y entonces un día fuimos al bosque, pero llevamos paraguas porque empezó a llover, y gotas de agua y charcos, y mi prima como se había teñido el pelo se la caían las gotas de agua por la cara de verde, y, y mi hermano y mi primo se metieron en un charco tan profundo que no podían salirse.



Significado central

La maestra busca el mensaje o *moraleja*, significado que conecta el propósito del autor al escribir el cuento, y la maestra-lectora al leer y debatir sobre lo leído. A través de este tipo de producción, el interlocutor sintetiza, extrae una conclusión, elabora sobre una idea central o *moraleja del cuento*. Se da con una enseñanza, con una muestra de aprendizaje que resume, sintetiza, simplifica, recapitula, recopila o compila contenidos básicos del cuento. Está conectada con el texto implícito, para descubrir entre maestra y alumno. En la lectura cruzada con las estrategias de elaboración tiende a ir unido a reelaboraciones y aportaciones, estableciendo las bases de una elaboración conjunta dentro del grupo de discusión. Hay un intento claro de selección de la información, dirigido al concepto o idea clave para el desarrollo del cuento. Y una labor de síntesis, de ir al grano de la lectura, origen de la discusión posterior. Las maestras intentan desarrollar la relación que existe entre las distintas partes entre sí, y entre éstas y el cuento entero como estructura de significado (tabla 7). Reelabora *detalles* y *secuencias* ordenadas en sentido cronológico, guiándolos hacia su relación con el contexto, formando parte de la información que es aprendida por el niño. Se puede observar la habilidad del niño de quedarse con "lo que realmente importa", o con los meros detalles.

Puede servir como ejercicio de resumen. Cuando las maestras demandan poner un título al cuento (turno 5023), o cerrar el debate posnarrativo, indirectamente están pidiendo que los niños hagan síntesis de la historia del cuento. Quizá, da mejores resultados si lo hacen al terminar la conversación, cuando ya se han establecido las ideas básicas de la narración. Como ventaja tiene la economía: se concentran cosas en pocas palabras (Puig y Sático, 2000). A partir del segundo trimestre empieza a ser propuesta esta tarea de poner título al cuento. Se considera

como un ejercicio de dar significado al cuento entero, puesto que demanda sintetizar en una sola frase el desarrollo del cuento completo.

El nombre procede de un estudio piloto a la investigación; observando una tarea de dar significado a dibujos que habían realizado a partir de una narración, los niños daban un comentario que resumía el sentido de lo que habían hecho, significado central que sintetizaba su pequeña obra (Tough, 1989). En definitiva, el significado central es la categoría de producción más relevante para el proceso de comprensión final de cada cuento, además de servir para cerrarlo.

Narración completa

Este formato nace de un intento de acuerdo inicial o final que abre o cierra la discusión sobre el texto. El enunciado se refiere el cuento como un todo. Suelen ser demandas de la maestra que solicita una valoración global sobre el cuento. Se da inicio o final a una franja de discusión o a la discusión entera. *Rompe el hielo* al inicio, o marca un *acuerdo básico* para finalizar la conversación. Tiende a aparecer al solicitar la maestra una opinión general sobre la narración, o una comparación con otras narraciones ya leídas. Se relaciona con el *tipo de información instrucción*, que sirve para abrir o cerrar la discusión,

Tabla 6. Significado central.

4988	Maestra	Claro, pero ¿qué iban a hacer con el niño?
4989	Adrián	Llevarse a sus padres.
4990	Maestra	Llevarse a sus padres, porque los niños deben estar con...
4991	Cris	Con los papás.
4992	Maestra	Con los papás, que son los que le saben cuidar de verdad; entonces cogieron al niño, y con cuidado le dejaron allí con sus papás, ¿verdad?

Tabla 7. Significado central. Poner título.

5023	Maestra	Bueno, ahora vais a inventaros un título para este cuento, a ver, ¿qué título le pondrías?
5024	Cristina	El niño lloroso.
5025	Maestra	El niño lloroso. (a 9:) ¿tú Cristina?
5026	Cris	El niño del bosque.
5027	Maestra	Muy bien, (a 10:) ¿Y tú, Adrián?
5028	Adrián	(Pausa) El bosque de los osos.
5029	Maestra	Muy bien, ¿sabéis cómo se titula el cuento?
5030	Todos	No.
5031	Maestra	El niño... ¿qué hizo todo el tiempo el niño?
5032	Cristina	Llorar.
5033	Cris	Lloroso.
5034	Maestra	El niño llorón.

rompe el hielo del inicio, o cierra con una valoración global. La *narración completa* genera una elaboración de la información muy abierta y poco

precisa (turnos 848, 850, 852). La maestra intenta cerrar la discusión dando una cohesión final.

Los *formatos de elaboración* nos han permitido acceder a un primer acercamiento a la capacidad de abstracción de los niños. La *secuencia*, formato cercano a una oración simple; sujeto más predicado, se ha mostrado como el más utilizado en el repaso temporal y lógico de los sucesos de la narración por parte de los niños, así como para todo desarrollo. Pero también aparecen otros formatos de gran riqueza, como los significados centrales, esenciales en la elaboración de inferencias sobre el texto. Y en contadas ocasiones, los niños han sido capaces de elaborar episodios, que se componen de varias secuencias unidas en un mismo turno de intervención. Las demandas de la maestra A parecen ayudar al desarrollo de la *abstracción* con una mayor proporción de enunciados referidos a la cadena causal que sostiene la estructura del cuento, referidos a información del *texto implícito* o *inferencia*, y a analizar en mayor medida los *significados centrales* del cuento que el B.

Conicionados por unas estrategias que mayoritariamente manejan la recuperación de la información, los resultados a nivel de formatos, que en sí tienen que ver mucho con el manejo de la abstracción, son pobres en los dos grupos mexicanos. Queda poco trabajo abierto para la comprensión; la elaboración del discurso se pierde en detalles que apenas tocan la estructura narrativa; solamente la rutina de elaborar el mensaje central del cuento en la maestra D, hace aumentar mucho su porcentaje de inferencias (gráfico 2). En los dos grupos mexicanos apenas existen las intervenciones tipo *episodio*, en la que los niños enlacen varias frases en el mismo turno. sólo se da en las maestras, en contraposición a los niños españoles, con mayor capacidad expresiva, que han sido capaces de elaborar algunos minirrelatos. Esto puede estar relacionado con la mayor directividad de las maestras, y con tener menos experiencias previas de actividades en las que entre en juego el debate, dentro y fuera de la escuela.

Tabla 8. Narración completa.

848	Maestra	Pero algo del cuento, no de Fuentes Blancas, ¿algo más?
849	Cristina	Mi papá...
850	Maestra	Del cuento. ¿eh?
851	Cristina	(Desmiente con la cabeza).
852	Maestra	Y si no queréis contar más, pues vale.

RESULTADOS

Gráfico 1. Formatos de elaboración, España.

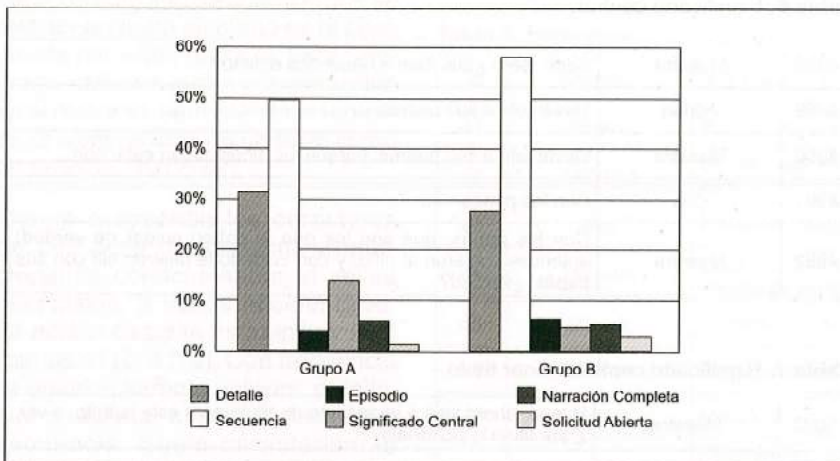
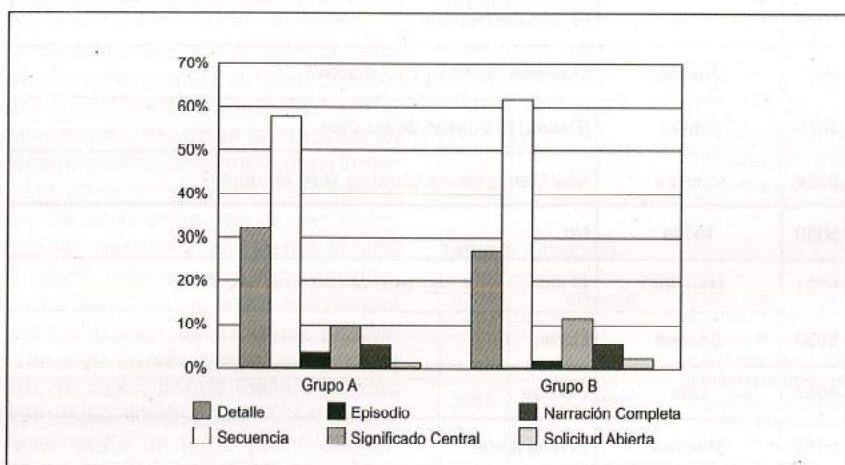


Gráfico 2. Formatos de elaboración, México.





El grupo C tiene una pobre elaboración de la información, dominan los detalles y las secuencias simples, donde se recupera desde su condición de sucesos interdependientes; no hay un orden en la recuperación de la información; de hecho, domina la recuperación de experiencias personales que poco aportan a la comprensión de texto, a pesar de que tiene un porcentaje de significados centrales que llega al 10%. Lo más positivo se encuentra en el grupo D, donde la maestra ha incidido mucho en el valor que hay detrás de cada cuento, y en que justificaran el porqué de su respuesta.

CONCLUSIONES

Las diferencias aparecidas en los *formatos de elaboración* residen en la distinta concepción sobre los objetivos de la discusión. En el grupo A se genera una revisión de las *secuencias* principales que llevan a un conocimiento más amplio sobre la estructura del cuento, además de a un conocimiento del entorno físico y social, concretado en unas acciones humanas que, en último término, remiten a la meta final de los valores sobre los que se han construido los *significados centrales* del cuento que,

en este caso, es un acercamiento a los derechos universales del niño.

En los grupos B y C, la recuperación de información ha dominado en lo que se refiere al trabajo propio con el texto, que ha ido en aumento, aunque siempre ha sido minoritario, percibiéndolo las maestras como un objetivo secundario.

La maestra del grupo D ha centrado el proceso de elaboración en la comprensión del significado central más cercano al mensaje o moraleja del cuento, convirtiendo el resto del cuento en mera anécdota.

En los porcentajes de *formatos de elaboración* también se reflejan las distintas metas de las maestras. En los grupos A y D, los *significados centrales* han sido clave en la comprensión de cada cuento. Las maestras han guiado el proceso de asimilación de la estructura y significados esenciales de la lectura, considerados éstos como analogías de su propio entorno. Mientras que en el grupo B, el *episodio*, que surge cuando el niño logra enlazar varias *secuencias*, en ocasiones elaborar un verdadero *minirrelato*, ha sido el formato que más ayuda a canalizar la proyección de cada niño sobre el cuento, pero

con un porcentaje muy escaso de uso. Éstos van a ser los *episodios de los desarrollos más autónomos* en los discursos de los niños (Pontecorvo y Orsolini, 1992). Se elabora la información a través de contenidos abiertos para dar significado a su entorno, siendo la lectura del cuento un *pretexto* para repasar significados de su entorno inmediato.

El conocimiento limitado del mundo y de las acciones humanas compromete directamente la comprensión, y la escasez de habilidades narrativas y comunicativas dificulta la recuperación (Gárate, 1994). El objetivo de enseñar a pensar ha comenzado. Los niños y niñas son conscientes de reflexionar sobre experiencias, pensamientos, sentimientos, e incluso aplicarlos a las situaciones cotidianas. Se dan cuenta de 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" (Signes, 2004)

BIBLIOGRAFÍA

- ALBANESE, O. Y ANTONIOTTI, C. (1997). Teacher Dialogue Style and Children's Story Comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (3), 249-259.
- BORZONE, A. Y ROSEMBERG, C. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- BRITSCH, S. J. Y MEIER, D. R. (1999). Building a Literacy Community: The Role of Literacy and Social Practice in Early Childhood Programs. *Early-Childhood-Education-Journal*, 26 (4), 209-215.
- BRUNER, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- COLE, M. (1996). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- COLLINS, F. (1999). The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills. *Early-Child-Development-and-Care*, 152, 77-108.
- DÍAZ DE LEÓN, M. Y GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2000). *Impacto formativo y humano de los talleres artísticos de promoción cultural del Iteso*. Guadalajara (México). Iteso.
- DIEZ VEGAS, C. (2002) *La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescriptor. Un estudio longitudinal*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- 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.

- _____. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: MEC y Morata.
- GÁRATE, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- 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.
- _____. (2005b). Estrategias de elaboración de la información a partir de cuentos infantiles. *Investigaciones en Psicología*, 10 (2), 41-61.
- _____. (2006a). Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles. *Psicología Educativa*, 13 (2), 113-133.
- _____. (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).
- _____. (2006c). Estrategias de lectura conjunta de narraciones infantiles. Estudio comparado en España y México. *Sociotam*, Vol. XVI, 23-45.
- KOZULIN, A. (1994). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza Editorial.
- LO CASCIO, V. (1998). *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, M. A. (1997). *El desarrollo de la habilidad narrativa: estudio empírico sobre la narración en niños en edad escolar*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. Y COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: MEC y Morata.
- ORSOLINI, M. Y PONTECORVO, C. (1986). Disputare e costruire. Processi di conoscenza nell'interazione verbale tra bambini. *Età evolutiva*, 30, 63-76.
- _____. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 125-141.
- _____. Y AMONI, M. (1989). Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva. *Giornale italiano di Psicologia*, XVI, 3.
- ROBERTS, P. Y JONES, V. P. (1995). Imagining Reasons: The Role of the Imagination in Argumentation. *A Journal of Composition Theory*, 15 (3), 527-541.
- 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).
- _____. (2000). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos*. Buenos Aires: Colihuel Biblioser.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1996). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- SATIRO, A. Y DE PUIG, I. (2000). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- STEIN, N. L. Y GLENN, S. (1979). An análisis of a story comprehension in elementary school children. En: R. O. Freedle (ed.), *Advance in discourse process*, II, Norwood, NJ: Ablex.
- TORFF, B. (2000). Encouraging the creative voice of the child. *The NAMTA Journal*, 25, 1.
- TOUGH, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.
- _____. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor.
- TURNER, T. N. Y OAKS, T. (1997). Stories on the Spot: Introducing Students to Impromptu Storytelling. *Childhood-Education*, 73 (3), 154-157.
- VIEIRO, P. (1995). The Development of Children's Story Telling Skills. Paper presented at the European Conference on the Quality of Early Childhood Education (5th, Paris, France, September 7-9, 1995).
- VYGOTSKY, L. S. (1978). En: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (eds), *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: M. Harvard University Press. (Traducción al castellano: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1989).
- _____. (1987). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de los procesos psíquicos*. Buenos Aires: La Pléyade.
- _____. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Barcelona: Akai.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WILLIAMS, J. (1997). *Scientific Dialogue as Evidence of Learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.

