

INVESTIGACIONES

ELABORACIÓN CONJUNTA DE INFERENCIAS A PARTIR DE CUENTOS INFANTILES

JOINT INFERENCES FROM TALES

JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA¹

Fecha de Recepción: 09-01-2006

Fecha de Aceptación: 18-05-2006

RESUMEN

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. En este artículo nos detenemos en la información no literal de un texto, pero que puede inferirse a partir de claves o indicios que el propio texto ofrece. Lo hemos llamado *texto implícito o inferencia*, por el proceso de pensamiento que estimula. Durante un curso analizamos cómo dos maestras interpretan tres cuentos, estableciendo una discusión conjunta dividiendo a la clase en grupos de tres niños. Observamos el valor creciente de los porcentajes del grupo centrado en la comprensión del texto, y porcentajes muy inferiores en el grupo que percibe la comprensión como objetivo secundario.

PALABRAS CLAVE

Procesos cognitivos, Métodos educativos, Estrategias de elaboración de inferencias, Construcción conjunta del conocimiento, Narraciones.

¹ Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Burgos. Universidad Autónoma de Tamaulipas (México). Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales. Campus Tampico-Madero.

ABSTRACT

Apart from the explicit sources that allow information recovery, we noticed the increasing relevance of implicit information sources. This paper reflects on non-literal text information that can be inferred from clues or signs within the text itself. We have called it implicit text or inference because of the thinking process it encourages. During a year, we analyzed how two teachers played three tales by setting a joint discussion in groups of three children each. We noticed the increasing value of percentages in the group focused on text comprehension whereas percentages were much lower in the group that perceived comprehension as a secondary goal.

KEY WORDS

Cognitive process, Teaching method, Elaboration of strategies, Co-construction knowledge, Story telling.

INTRODUCCIÓN

“Comprender un relato implica penetrar en la cadena causal que organiza los acontecimientos y acciones que lo constituyen. Acontecimientos o acciones, no lo olvidemos, que antes han sido palabras que hemos tenido que reconocer y proposiciones que hemos tenido que construir e interrelacionar” (Sánchez Miguel, 1996: 139-140)

La comprensión requiere de la elaboración de inferencias, unas obligadas para lograr y mantener la coherencia del discurso (Van den Broek, y Trabasso, 1986; Graesser, Singer, y Trabasso, 1994), y otras opcionales para enriquecer la representación del significado (Whitney, Ritchie, y Clark, 1991). A pesar de que el constructivismo como marco teórico ofrece modelos rigurosos de comprensión, no explica cómo se generan las inferencias que hace el lector, ni en qué momento del proceso de comprensión se producen (García Madruga, 1999). El paso de ir sustituyendo las fuentes explícitas por otras implícitas, facilita espacios en el proceso de construcción del conocimiento, tanto al grupo de discusión como a cada interlocutor. 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.

En la investigación actual, se

asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial (Gutiérrez-Calvo, 1999; 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...) siendo la captación de estas ideas un objetivo clave en el dominio global del texto.

“Las inferencias son fundamentales en el establecimiento de la comprensión del discurso, puesto que rellenan los huecos o lagunas de información que no aparece de manera explícita en el texto, aportando la coherencia básica, un sentido lógico que nos permite seguir el hilo argumental o, dicho en otras palabras, la progresión temática del discurso” (León, 2003: 206).

Albanese y Antonietti (1997) estudian la relación entre los componentes del estilo de diálogo y la comprensión de historias en niños. Estas autoras establecen medidas entorno a la habilidad para retener con precisión las historias, cuando varios componentes del diálogo son manipulados. Demuestran que el uso de cuestionarios durante la fase inicial de las narraciones aumenta su retención. Para

ello hacen una clasificación de preguntas que están mediando en la comprensión de una lectura previa, y encuentran que las *Inferenciales*, demandas que organizan una secuenciación lógica y temporal del texto previo, son la clave. Con anterioridad Orsolini (1985) había estudiado el proceso de elaboración de inferencias en la comprensión de textos infantiles. El trabajo muestra que, sobre los tres o cuatro años, un niño ya es capaz de hacer inferencias, basadas en el parecido cercano entre el contenido semántico del texto y su conocimiento previo del mundo.

El conocimiento previo del que dispone el lector y su relación con lo que lee, es el motor que induce a la realización de inferencias. La comprensión del discurso supone una función inferencial, partiendo de unos contenidos descritos en el texto el lector elabora un conjunto de proposiciones, explícitas e implícitas, y al mismo tiempo, construye un modelo mental de la situación del texto a partir de las ideas ya disponibles. El resultado final es que siempre terminamos procesando más información de la que leemos de “*manera explícita*”, puesto que unimos lo leído o escuchado con lo que ya sabíamos acerca de algo (Graesser, Singer, Trabasso, 1994). 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).

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

Otra consecuencia importante se refiere a las diferencias entre el procesamiento de la información en un texto narrativo y en uno expositivo. Los textos narrativos se caracterizan por generar un número significativamente mayor de inferencias predictivas en comparación con el resto de tipos de textos. Estos datos sugieren que la dirección del procesamiento de la información puede ser distinta, 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. En cambio en los textos expositivos, y en menor medida los periodísticos, activan procesos de lectura más dirigidos a integrar la información de la lectura con el conocimiento previo, y por tanto, a generar explicaciones, con un número mucho mayor que en los textos narrativos.

Partimos de un proceso evolutivo que lleva a una *transición de un uso exclusivo de información explícita a un dominio de información más implícita*. La información explícita remite a una *recuperación* de la información, tendiendo a una *comprensión simple* a partir de un enfoque fiel al texto origen, que ayuda a retener unos contenidos manifestados previamente (Gárate, 1994). La información implícita da un paso más: facilita la ampliación y el enriquecimiento del proceso de una discusión, abriendo espacios a posibles aportaciones de los interlocutores. La evolución de lo explícito a lo implícito expresa una ruptura con la necesidad de trabajar sobre evidencias, y permitiendo hacerlo sobre supuestos e hipótesis. Al mismo tiempo, esta evolución facilita el uso de la imagina-

ción y de experiencias previas, con las que poder construir las partes de los conocimientos que no se han manifestado. El conocimiento previo que dispone el lector y su relación con lo que lee, es el motor que induce a la realización de inferencias. La comprensión del discurso supone una función inferencial, partiendo de unos contenidos descritos en el texto el lector elabora un conjunto de proposiciones, explícitas e implícitas, y al mismo tiempo, construye un modelo mental de la situación del texto a partir de las ideas ya disponibles. El resultado final es que siempre terminamos procesando más información de la que leemos de “*manera explícita*”, puesto que unimos lo leído o escuchado con lo que ya sabíamos acerca de algo.

“Desde los primeros modelos constructivistas (Barlett, 1932; Bransford y cols., 1972; revisados por van Dijk y Kintsch, 1983), hasta posiciones actuales construccionistas, donde se da prioridad a la búsqueda del significado (Graesser y cols., 1994; Singer y cols., 1994; Suh y Trabasso, 1993), coinciden en que la comprensión requiere información complementaria que no está explícitamente contenida en el texto y que el lector logra extraerla mediante la generación de inferencias” (León 2003: 206).

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, ras-

gos, situaciones, metas. La construcción compartida de la narración se elabora como un proceso, en el que las experiencias anteriores proporcionen las bases para dar sentido a las siguientes. Nuevas acciones cognitivas, obtenidas a solicitud de la maestra, permiten a sus alumnos integrar partes de información de una forma distinta. Es decir, el mundo de conocimiento de los niños fue activado junto con la representación del contenido del texto (Orsolini, y Pontecorvo, 1992).

METODOLOGÍA

Sujetos

La grabación de la observación se realiza durante el curso 2001-2002, a los mismos alumnos en el aula de cinco-seis años, en tres tomas, es decir, un cuento por trimestre. La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas de Burgos capital. En cada clase se observan 6 grupos de 3 niños, 18 alumnos por colegio.

Procedimiento

Recogida de datos

Las semanas de observación son las mismas para ambos colegios: última semana de Noviembre y primera de Diciembre, las dos primeras de Marzo, y las dos primeras de Mayo. En total han sido grabadas 36 sesiones, lo que supone un total de 7016 turnos conversacionales analizados.

Agrupamientos

La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se delega en las maestras. Ambas han seguido un criterio de azar, siguiendo la lista de clase por orden alfabético.

Descripción de la actividad

Las maestras establecen la misma actividad para todos los grupos, que consiste en la lectura del cuento y su posterior discusión con cada grupo por separado. Se da instrucciones para que nadie contara nada del cuento al resto de compañeros. La actividad tuvo lugar en la biblioteca, porque así lo pidió una de las maestras, lugar que los niños asociaron a un cambio de actividad, generándose una situación de taller de cuentos.

Entrevista a las maestras

Al finalizar la observación nos propusimos constatar 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. De esta forma, se realizó una entrevista al finalizar el curso analizado, durante la última semana de Junio de 2002. Las maestras aportan aspectos de gran valor para conocer sus teorías implícitas acerca del uso de la lectura, del diálogo y del trabajo en grupo. Por tanto combinamos la metodología no estructurada: observación, con otra semiestructurada: la entrevista.

Categorización

¿Qué entendemos por *texto implícito o inferencia*? A diferencia de una información explícita que es manifiesta, objetiva, y está dirigida a recuperar la lectura previa, hay otro *tipo de información* que no aparece de forma literal en el texto, pero que puede inferirse a partir de claves o indicios que el texto explícito provee. Texto como *subtexto* a inferir a partir de la comprensión del texto explícito, es la información sobreentendida, supuesta, virtual, tácita. A través de ella se intenta esclarecer, aclarar, explicar, razonar, revelar, descubrir, y extraer consecuencias y relaciones.

generalmente sobre conceptos o ideas que acercan un mensaje central del cuento (Turnos 2353, 2359). A través de la conversación didáctica, la maestra intenta hacer visible lo que inicialmente había pasado inadvertido a los niños, pudiendo llegar a implicar en este proceso a todo el grupo (Turnos 2355, 2356, 2357). Con su ayuda, los niños vinculan una afirmación de la lectura a otra no manifiesta de la que es consecuencia.

“El enunciado va más allá de la información dada en el texto. Su proceso de elaboración se facilita a partir de recuperar y relacionar con experiencias y conocimientos previos. Aparte de su valor

Cuadro 1: <i>Elaboración en grupo de la comprensión/ Comprehension group process</i>		
2351	MAESTRA	Claro, ¿verdad?, (a 6:) ¿eso hacía, lo que nos ha dicho Daniel?
2352	RUBEN	Sí, porque
2353	MAESTRA	¿Y para qué hacía eso?
2354	RUBEN	Paque se hacían amigos
2355	DANI	<i>Para que ya no tuvieran trampas, y cuando no sabían más que hacer, y entonces ya no tendrían más...</i>
2356	RUBEN	<i>Problemas</i>
2357	NOELIA	<i>(Asiente con la cabeza)</i>
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	<i>(Asiente con la cabeza)</i>

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 los que reelaboren la información, explicitando supuestos que no se manifiestan formalmente en el texto. El *texto implícito* abre la posibilidad de unas acciones de comprensión,

intrínseco, la comprensión de la narración tiene un valor más funcional, sirve de unión entre la lectura y la comprensión, en vez de separar estos dos procesos” (Sánchez Miguel, 1996: 143)

En la elaboración del *texto implícito* son claves los sucesos del cuento que agrupan datos sobre relaciones temporales. La trama entre los sucesos de cada

narración hay relaciones de causalidad, y están estructurados alrededor de mensajes. Los niños van generando esquemas, que unidos al lenguaje posibilitan la aparición de categorías lógicas. Partiendo de esta rutina, llegan a elaborar las inferencias sobre relaciones que no aparecen directamente en el texto. Comienza, entonces, la independencia de lo inmediato y material, el despegue del texto explícito, a partir de demandas bien dirigidas por la maestra. Poco a poco los niños van elaborando estrategias, más eficaces si existen experiencias previas en sus contextos fuera del aula, a través de libros, cuentos, o si ejercitan la conversación con adultos y otros niños.

La interpretación actoral puede servirnos de *analogía explicativa*. K. Stanislavsky, actor, dramaturgo, “*padre del método*”, ha sido el referente durante todo el siglo XX de los métodos de interpretación actoral. Este autor empleaba *listas motivacionales* en las que cada emisión de la obra teatral se *transcribía* en función de la motivación subyacente del personaje. Vygotsky toma de Stanislavsky una elaboración del tema de la ambigüedad en la relación entre la emisión superficial y el pensamiento subyacente. La idea de Stanislavsky sobre el *subtexto* en la actuación se basa en el reconocimiento de esta ambigüedad. El actor toma en cuenta el *subtexto* de su papel, es decir, lo que el personaje “*quiere decir*”, en lugar de quedarse simplemente con “*lo que se dice*”. Esto es interpretar. En esta investigación tomamos este concepto de *subtexto* como *texto implícito*, información que no se expresa directamente, pero que puede interpretarse

a través de las inferencias que la maestra va construyendo con los niños. A través de la elaboración del *texto implícito* podemos observar una serie de procesos de pensamiento implicados, que señalan la elaboración de una comprensión de la lectura:

Resumir

Cuando las maestras demandan poner título al cuento (Turno 4554), indirectamente están pidiendo que los niños digan de manera breve y condensada con qué se quedan del cuento (Turnos 4555, 4557, 4559). Quizá el ejercicio de resumen da mejores resultados si se realiza después de la conversación, cuando ya se han establecido cuáles son las ideas básicas. Aporta un principio de economía en el proceso de expresión y comprensión: se concentran mucha información en pocas palabras (Puig y Sátiro, 2000)

Relacionar causas y efectos

La maestra, normalmente tras varias tentativas, y si hace falta pista a pista, va acercando el enunciado, para que el niño se dé cuenta que un efecto o resultado manifiesto es debido a una causa oculta. En ocasiones, puede precipitarse (Turnos 182, 184), sin esperar a que sean ellos quienes establezcan esa relación de causa y efecto. En otras, consigue elaborar junto a él, una interpretación de la información explícita que lleva a establecer la implícita. Cualquier narración contiene unas secuencias. Sin embargo, los aconte-

Cuadro 2: Resumen a través de poner título/ Summary from title		
4554	MAESTRA	¿Qué título puede tener este cuento, eh?. ¿Cómo lo titularías vosotros?
4555	MANUEL	El niño lloroso
4556	MAESTRA	Manuel dice: “el niño lloroso”, (a 4:) ¿tú?, ¿eh, Iker, tú cómo titularías este cuento?
4557	ANDREA	Yo, los animales que cuidan al niño
4558	MAESTRA	Los animales que cuidan al niño, (A 4:) ¿y tú?
4559	IKER	El niño que siempre llora
4560	MAESTRA	El niño que siempre llora, bueno, muy bien. Pues, ¿sabéis cómo se titula?: El niño llorón (hace gesto de afirmación a Iker). Lo que ha dicho Manuel casi, casi, ¿eh?

cimientos pueden tener una relación secuencial, sin tener una relación causal.

Relacionar medios y fines

En estrecha relación con la anterior. Para desvelar el sentido de las partes del cuento, las maestras reiteran demandas sobre las secuencias puntuales que integran el relato. Estas acciones ocultas son acercadas por la maestra en una labor de *andamiaje* (Turnos 5099, 5101, 5104, 5106, 5109, 5111), donde los niños van aportando detalles (Turnos 5107, 5110, 5112), y la maestra cierra para terminar cohesionando estas aportaciones (Turno 5113).

Razonar analógicamente

“Las analogías son esenciales para el progreso del conocimiento científico, y de la expresión y creatividad artística, para crear expresiones figuradas en poesía y en prosa, para introducir variaciones en música, pintura, arquitectura, y matemáticas, ya que contribuye a establecer relaciones proporcionales, y de hecho para realizar cualquier innovación que combine la semejanza y la diferencia” (Puig y Sático, 2000: 166)

Entre maestra y niño transportan una relación de un contexto determinado a otro contexto. El niño es capaz de identifi-

Cuadro 3: Relacionar causas y efectos / Causes and effects relate		
180	MAESTRA	Eso es, y el robot hacía de padre y de madre, ¿eh? Muy bien. O sea que, ¿os ha gustado el cuento? ¿Y qué era lo que más deseaban esos niños?
181	DANI	Tener familia.
182	MAESTRA	Tener una familia. ¿Por qué? Pues porque no tenían ni papa, ni mama, se habrían muerto. Y en colegio estarían bien, pero...
183	MARÍA	Se habrían ido al cielo.
184	MAESTRA	Claro. Pero a ellos les gustaba más tener una familia que estar allí metidos. Porque además no les dejaban salir hasta que alguien les adoptara. Así, que a partir de ese día, ¿cómo vivieron?
185	TODOS	Felices
186	MAESTRA	Felices, ¿eh? Muy bien. ¿Os ha gustado el cuento?
187	TODOS	Sí

Cuadro 4: Relacionar medios y fines/ Means and aims relate		
5097	MAESTRA	No (pausa). Os voy a leer lo que pone, a ver lo que entendéis, ¿vale?, es que antes no os habéis fijado. (Lee) Dice: "Al poco rato pasó por allí una cierva, y así cuando se hubo alimentado hasta hartarse, el niño se quedó dormido"
5098	NURIA	Y luego se quedó dormido, pero luego
5099	MAESTRA	Pero, ¿por qué se durmió?
5100	RUBÉN	Porque se estaba hartando
5101	MAESTRA	Sí, pero ¿qué comió con la mama cierva?. Porque dice que comió hasta hartarse y luego se durmió, ¿qué comería?
5102	TODOS	(Pausa)
5103	NURIA	Biberón
5104	MAESTRA	¿Las ciervas llevan biberón?
5105	NURIA	No
5106	MAESTRA	¿Qué llevan de comer las ciervas para dar de comer a los hijitos?
5107	SERGIO	Eh, leche
5108	RUBÉN	Leche
5109	MAESTRA	¿Dónde la llevan la leche?
5110	RUBEN	Aquí (se toca el cóccix)
5111	MAESTRA	¿Dónde?
5112	RUBEN	En la teta
5113	MAESTRA	Claro, claro, era la mama cierva, que como tenía tetitas, pues le dio la leche al niño de sus tetitas

car rasgos comunes en la situación del cuento y en su propio contexto, entre su colegio y el del cuento, entre las colinas de la protagonista y el monte de su pueblo, entre los animales que padecen el conflicto de la trama y el bosque protegido que visitan los veranos, incluso en la relación entre el cuento y otras ficciones, como el cine (Turnos 707-709). Esto puede considerarse como un antecedente en la elaboración de analogías, que son la base de las comparaciones objetivas y también de las metáforas.

“El pensamiento analógico es esencial en el logro de la intersubjetividad cuando los participantes en un diálogo intentan que sus puntos de vista sean mutuamente comprensibles. La necesidad de establecer nuevas conexiones entre ideas podría ser un aspecto inherente de la

comunicación, generando ideas que van a ser elaboradas y descubiertas por cada participante” (Rogoff, 1993: 253-54).

Establecer semejanzas y diferencias

Las maestras ayudan a los niños a buscar y descubrir las diferencias entre las cosas que normalmente se perciben como semejantes, y las semejanzas entre cosas que habitualmente se tienen por diferentes. Cada maestra busca una situación que ayude a comparar las situaciones del texto con el contexto en el que viven.

Razonar hipotéticamente

Los niños reconocen afirmaciones condicionales, o hipotéticas, y ven qué

Cuadro 5: Razonar analógicamente / Analogy argues		
699	MAESTRA	¿Y por qué se puso invisible?
700	NURIA	Porque lloraba mucho
701	MAESTRA	¡Ay!, porque lloraba mucho
702	NURIA	¡Qué raro!, porque mi hermana llora muchísimo, muchísimo, y no...
703	MAESTRA	¿No se pone invisible?
704	NURIA	(Niega con la cabeza)
705	MAESTRA	¡Ah!, ¿tú crees que se puede poner invisible de verdad?
706	TODOS	No
707	ASIER	<i>Eso sólo es en</i>
708	NURIA	<i>En los cuentos, las películas</i>
709	ASIER	<i>Sí, porque se lo inventan los mayores para que se las vean, no para que sean de verdad</i>

Cuadro 6: Establecer semejanzas y diferencias / Resemblances and differences establish		
1549	MAESTRA	En este cole, ¿nos podemos quedar a dormir?
1550	ASIER	No, porque aquí no hay colchonetas para dormir
1551	MAESTRA	<i>¿Y en aquel cole habría colchonetas o camas?</i>
1552	ASIER	Sí (asiente con la cabeza)
1553	NURIA	Camas sí
1554	MAESTRA	Camas para dormir, ¿verdad?, porque se tenían que quedar a cenar
1555	MARIA	Colchonetas, no
1556	MAESTRA	¿Serían camas, verdad?
1557	ASIER	<i>¿Y cómo van a colgar allí sus abrigos?</i>
1558	MAESTRA	Pues, ¿qué tendrían para colgar sus abrigos?
1559	NURIA	Pues, como nosotros
156	MAESTRA	<i>Igual tendrían armarios. A ver, ¿qué tendrían, Asier?</i>
1562	ASIER	Pues tendrían una cosa que se pegara, como una...
1563	MARIA	Pecha

conclusiones se pueden extraer de ellas. No sólo se ocupan de lo que ha pasado en el cuento, sino de lo que podía haber sucedido. Es el inicio de posibilidad para generar una situación imaginaria. Este tipo de razonamiento condicional o hipotético es fundamental para “*imaginar, formular hipótesis, buscar alternativas, o prever consecuencias*” (Puig y Sático, 2000: 162). En muchas ocasiones es la maestra quien elabora todo el razonamiento, a partir de pequeñas contribuciones de los niños.

Anticipar consecuencias

Este ejercicio tiene que ver con la imaginación y con la reflexión sobre causas y efectos. Para su desarrollo las maestras deben guardar un equilibrio dando una clara dirección a sus demandas de información, para no caer en la pura *ensoñación* ni cerrarse en el simple “*realismo*”. La maestra intenta abrir los ojos a sus alumnos, detrás de las palabras y acciones externas de los personajes, hay unas condiciones que las facilitan (Turnos

677, 679, 681, 683). La magia puede ser esencial, pero también necesitamos que las cosas tengan “coherencia”. Quizás todo es posible en la imaginación, pero “no todo es probable en la vida real” (Puig y Sático, 2000: 96). La anticipación de consecuencias muestra el inicio del razonamiento, apoya el desarrollo de la imaginación, y promociona el diálogo en todos aquellos niños que participan en la actividad. De esta manera, las maestras pueden potenciar trasvases de conocimientos entre iguales.

Como vemos en estas siete formas de procesamiento del *texto implí-*

to del pensamiento, qué tipos de procesamientos mentales están implicados, cómo se recoge la información, y cómo se reestructuran los contenidos de información con ayuda de otros. Una vez descrito qué entendemos con la categoría de observación *inferencia o texto implícito*, introducimos una breve descripción de qué entendemos por su proceso de elaboración.

El proceso de elaboración de las inferencias: estrategias y formatos

Este proceso está formado por dos subdimensiones: *estrategias*, acciones

Cuadro 7: Anticipar consecuencias / Consistencias anticipate		
673	MAESTRA	Pero dice: "al día siguiente, vino al colegio un señor muy especial"
674	LUCÍA	Claro
675	MAESTRA	¿Quién sería?
676	TODOS	¡El robot!
677	MAESTRA	<i>Pero podía ir el robot así, por las buenas, y si le ve la directora no le deja entrar</i>
678	OSCAR	Ya pero el robot se los llevó a todos
679	MAESTRA	<i>Sí pero, ¿qué haría el robot para poder llevarse a todos los niños?</i>
680	TODOS	(Silencio)
681	MAESTRA	<i>María, piensa: si va de robot, de robot...</i>
682	LUCÍA	Tendría que ponerse otra ropa muy distinta
683	MAESTRA	<i>Claro, dice que fue un señor muy especial, pues seguro que iba, ¿cómo?</i>
684	MARÍA	Como un señor
685	MAESTRA	Disfrazado, disfrazado de señor, ¿no?. Se pondría un bigote, un sombrero, una peluca

cito, la labor de *andamiaje* de la maestra es fundamental, guiando el proceso comunicativo que conduce a la posible elaboración de inferencias. Queda reflejada la noción de Vygotsky (1989) el lenguaje, y especialmente la *información implícita*, es un vehículo que nos puede mostrar características del funcionamien-

que señalan cómo el emisor elabora la información; *formatos de elaboración* que recogen los niveles de elaboración o *abstracción*, de la información de cada turno. Ambos intentan responder a: *¿contribuye el enunciado al desarrollo de la conversación?, ¿cómo se va construyendo el discurso?*

Estrategias de elaboración de inferencias

Las *estrategias de elaboración* son acciones que llevan a elaborar la información en cada turno de conversación. Tienden a ser complementarias, cada acción de un interlocutor influye en las siguientes. Estas acciones son categorizadas dentro de dos procesos:

LO DADO. Son las estrategias que acuden a información ya conocida anteriormente:

1. *Repetición*, donde se reitera información ya dada en la conversación.

2. *Reproducción*, cuando se recupera información de la lectura, o de experiencias previas, por tanto, información procedente de la memoria.

LO NUEVO. Estrategias que acuden a información nueva, no conocida anteriormente:

1. *Reelaboración*, en la que partiendo de un enunciado anterior se genera otro nuevo, añadiendo o cambiando información.

2. *Aportación*, se contribuye con información nueva no aparecida ni en el texto, ni en la conversación posterior.

Formatos de elaboración de inferencias

El *formato* es el nivel de elaboración de la información. Son producciones generadas a partir de unas acciones: *estra-*

tegias de elaboración, que acuden a unas fuentes: los *tipos de información*. Se presentan en un continuo que va desde el recuerdo al inicio del proceso de análisis y síntesis de la información; 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 dos tipos de formatos abiertos: *narraciones completas y solicitudes abiertas de producción*, que sirven para iniciar o concluir valoraciones generales.

(PRODUCCIONES SIMPLES)

1. *Detalles*. Se nombra, alude, enumera, señala, transcribe, puntualiza, o especifica un personaje o una característica.

2. *Secuencia*. Expresión de una acción o hecho. Su estructura básica tiende a coincidir con una oración: un sujeto más un predicado.

(PRODUCCIONES COMPLEJAS)

3. *Episodio*. encadenamiento de dos o más secuencias. Tiene en cuenta el tiempo y la secuenciación lógica de un cuento.

4. *Significado Central*. Mensaje o *moraleja*, significado que conecta el propósito del autor al escribir el cuento, con los objetivos de la maestra-lectora al leer y debatirlo.

(DEMANDAS DE PRODUCCIÓN)

5. *Narración completa.* Demanda de la maestra que solicita una valoración global sobre el cuento.

6. *Solicitud abierta de producción.* Demanda abierta de información que solicita los aspectos de la lectura previa que más les ha gustado a los niños.

RESULTADOS

Las *inferencias* tienen una clara progresión ascendente en el grupo A, con porcentajes muy parecidos en maestra y

Con ayuda de la maestra, el niño comienza a percibir que detrás de las palabras hay más significados, sosteniendo las acciones de los personajes hay unas intenciones. Los porcentajes son muy inferiores en el grupo B, aunque también van aumentando hasta llegar a un 6,5%. En este grupo no hay una evolución clara, y sus porcentajes siguen siendo poco significativos. En el grupo A con mayores porcentajes, el objetivo de la actividad discursiva está en la información nacida del propio cuento; mientras que en el grupo B esta comprensión es secundaria, centrándose en otras fuentes de información. Como así declara la maestra B en la entrevista, la *recupera-*

Tabla 1: Evolución de las <i>inferencias</i> sobre el total de tipos de información/ <i>Inferences evolution above total information types</i>								
INFERENCIAS	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	10%	4,9%	14,8%	2,9%	30,2%	6,3%	20%	4,7%
ALUMNO	9,4%	4,1%	14,4%	3,4%	28,8%	6,7%	19,1%	4,7%
Totales	9,7%	4,5%	14,6%	3,2%	29,4%	6,5%	19,5%	4,7%
N turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

alumnos. De un 9,7% inicial a un 29,4% en el último trimestre. Se percibe un aumento progresivo en la maestra, que resulta muy esclarecedor de sus objetivos de aprendizaje. La información *implícita* va ganando porcentaje de uso, aumentando la riqueza de la comprensión del texto.

ción y comprensión de la información del cuento ha sido un objetivo secundario.

Estrategias de elaboración de inferencias

Las *estrategias* con mayor porcentaje de uso en la elaboración de *infe-*

Tabla 2: Estrategias de elaboración de inferencias/ Inferences elaborate strategies						
ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
REPETICIÓN	34,4%	23,3%	28,9%	28,2%	10,4%	18,9%
REPRODUCCIÓN	14,1%	16,3%	15,2%	9,9%	7,8%	8,8%
REELABORACIÓN	46,3%	3,5%	24,9%	53,5%	13%	32,4%
APORTACION	5,3%	56,8%	31,1%	8,5%	68,8%	39,9%
Totales	100%(227)	100% (227)	100% (454)	100% (71)	100% (77)	100% (148)

rencias son *aportaciones* en los niños, y *reelaboraciones* en las maestras. El trabajo a partir de *reelaboraciones* de la maestra, es continuado en forma de *aportación* de sus alumnos. Son las situaciones en la que los niños han dado con la información que estaba detrás de las palabras impresas del cuento, gracias a la labor de *andamiaje*. El porcentaje relevante en el uso de *repeticiones* indica la insistencia de las maestras sobre este *tipo de información*, especialmente cuando sus alumnos tienen dificultades en elaborarla. La distribución de porcentajes es similar en ambos grupos.

Formatos de elaboración de inferencias

Los *formatos de elaboración de inferencias* dominantes son, en primer lugar *secuencias* y, en segundo lugar *sig-*

nificados centrales. No hay grandes diferencias entre ambos grupos. Desde el inicio en el grupo A, y progresivamente en el B, el proceso de comprensión no sólo se limita a *detalles* y *secuencias*, también a la estructura de la narración (*significados centrales*), ya que las *secuencias* del texto forma parte de un proceso más complejo y global que es la comprensión de la estructura del cuento a partir de *significados centrales*. Parece ser que para llegar a dar con este *formato*, hay que pasar primero por la revisión de las *secuencias* de la trama del cuento. En este proceso cada maestra tiene una labor activa, a través de dos estilos de *andamiaje*. Los *significados centrales* constituyen su trabajo de indagación, las maestras construyen una estructura discursiva abierta, para que el niño termine dando con el suceso que hay detrás de la *información explícita*.

Tabla 3: Formatos de elaboración de inferencias/ Inferences elaborate formats

FORMATOS DE ELABORACIÓN	GRUPO A			GRUPO B		
	Maestra	Alumno	Total	Maestra	Alumno	Total
DETALLE	14,1%	26%	20%	15,5%	14,3%	14,9%
SECUENCIA	52,4%	44,1%	48,2%	43,7%	44,2%	43,9%
EPISODIO	3,5%	0,9%	2,2%	1,4%	1,3%	1,4%
SIGNIFICADO CENTRAL	30%	29,1%	29,5%	38%	40,3%	39,2%
NARRACIÓN COMPLETA				1,4%		0,7%
SOLICITUD ABIERTA						
Totales	100%(227)	100% (227)	100% (454)	100% (71)	100% (77)	100% (148)

CONCLUSIONES

El análisis conjunto de las dimensiones de análisis refleja la transición de fuentes de información explícitas a otras más implícitas. La diferencia entre los dos grupos reside en la forma de acudir a esa información implícita. El grupo A, más centrado en la comprensión, como así declara la maestra en la entrevista, ha mostrado un avance de gran interés en la elaboración de *inferencias*, durante los tres trimestres. 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 de un mismo proceso (Orsolini, 1985; Albanese y Antoniotti, 1992). La maestra A parte de la información del texto, dando prioridad a las inferencias con las que acercarse a la comprensión de las distintas partes, y de la estructura de información que conforman. Suelen ir formulados en condicional: “¿*si sucede tal cosa, entonces qué creéis vosotros que hubieran hecho o dicho?*”, o “¿*quién sería (qué personaje) para darse esta situación?*”. En cambio el grupo B utiliza el condicional para que cada niño se proyecte sobre el cuento, en un ejercicio de *imaginación*: “¿*Qué hubieras hecho tú en esta situación?*”, donde las experiencias previas suelen usarse como puntos de referencia desde donde poder construir esta

proyección. Dato que conecta con la entrevista: “*el objetivo de comprensión es secundario*”

El *proceso de inferencia* corre paralelo al de la *reconstrucción* de la coherencia entre los distintos fragmentos de la información verbal. Las maestras inducen a cada niño a hacer conexiones lógicas entre varios elementos de la historia a través del uso de continuas revisiones. La comprensión de cada narración está basada en el reconocimiento y la construcción de enlaces de pertenencia y conexión entre los distintos sucesos de la trama. Los resultados coinciden con el trabajo de Albanese y Antoniotti (1997): *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 ha consistido en la interpretación de la información del texto a la luz del conocimiento ya adquirido. El conocimiento es más rico y completo si está articulado y organizado dentro de unas estructuras, siendo más fácil derivarlo hacia el *texto implícito*, que es el *tipo de información* necesario para comprender la lectura en su totalidad. La habilidad para establecer inferencias estimula 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 confrontación entre sus propios pensamientos y emociones, y los percibidos en los personajes. La gramática de los cuentos muestra que 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 (Levorato, 1988, en Albanese y Antoniotti, 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, y la actividad propuesta lo ha facilitado. 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, Escudero, y van den Broek, 2002). Estos datos sugieren que la dirección del procesamiento de la información puede ser distinta, 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, 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.

El análisis ofrece una diferencia muy útil entre dos estrategias de aprendi-

zaje, que son claves en los objetivos de lectura de narraciones: *recuperación* y *comprensión*. El conocimiento limitado del mundo y de las acciones humanas compromete directamente la comprensión, y la escasez de habilidades narrativas y comunicativas dificulta la recuperación (Gárate, 1994). El objetivo de enseñar a pensar ha comenzado. Los niños y niñas 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.

La evolución de *lo explícito* a *lo implícito* evoca el posible logro de la autonomía frente a la necesidad de trabajar sobre evidencias, permitiéndonos trabajar sobre supuestos. Se abren espacios para el ejercicio y desarrollo de la imaginación y la memoria, para crear y construir la parte de la realidad que no termina de manifestarse. Este paso evolutivo puede ir abriendo espacios para otros mundos posibles, más allá de la repetición y reproducción de los mismos modelos. El objetivo de enseñar a pensar ha comenzado. Las inferencias, categoría de observación que indaga acerca de las intenciones de los personajes y, en definitiva, sobre los mensajes que hay detrás de las palabras, nos lleva a preguntarnos: ¿cuándo vamos a enseñar a los niños a leer cada *subtexto*, el texto que hay detrás de los mensajes que perciben?.

BIBLIOGRAFÍA

- Albanese, O; Antoniotti, 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; Antoniotti, C. (1997). Teacher Dialogue Style and Children's Story Comprehension. *European Journal of Psychology of Education*; 12 (3) 249-59.
- Barbieri, M.S., Devescovi, A., y Bonardi, P.A. (1987). L'interazione verbale tra bambino ed educatrice durante il racconto di una storia. En S. Mantovani y T. Musatti (Eds.), *Adulti e bambini. Educare e Comunicare*. Roma: Juvenalia.
- Bofarull, M. T. y Otros. (2005). *Comprensión lectora*. Barcelona: Grao.
- Bojorque pazmiño, E. (2004). *Lectura y procesos culturales*. Bogotá: Magisterio.
- 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.
- 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.
- Bruner, J. (1957). Going beyond the information given. En H. Gruber y cols. (Eds.), *Contemporary approaches to cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. (Comp. J.J. Linaza). Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Cole, M. (1996). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- 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.
- Fresquet, A. (2004). La pregunta como instrumento. Fundamentos de la diversificación curricular. *El Boletín Semanal de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI) 191*.
- 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.
- Graesser, A. y cols. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Gutiérrez Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En M. de Vega y F. Cuetos (Coords.), *Psicolinguística del español* (231-270). 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.
- Newman, D., Griffin, P y Cole, M. (1991). *La Zona de construcción del conocimiento*. Madrid: MEC. Morata.
- Orsolini, M. y Pontecorvo, C. (1986). Disputare e costruire. Processi di conoscenza nell'interazione verbale tra bambini. *Età evolutiva*, 30, 63-76.
- Orsolini, M., Pontecorvo, C. y Amoni, M. (1989). Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva. *Giornale italiano di Psicologia XVI*, (3).
- 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. (2000). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos*. Buenos Aires: Colihue/Biblioser.
- Sánchez Miguel, E. (1996). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Sátiro, A. y De Puig, I. (2000). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Singer, M. y cols. (1994). Minimal o normal inference during reading. *Journal of Memory and language*, 33, 421-441.
- Suh, S. y Trabasso, T. (1993). Inferences during reading: converging evidence from discourse analysis, talk aloud protocols, and recognition priming. *Journal of Memory and Language*, 32, 279-300.
- Tough, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.
- 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* (160-188). Nueva York: Columbia University Press.

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York. Academic Press.

Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos supe-*

riores. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Barcelona: Akai.

Vygotsky, L. S. (2005). *Psicología del arte*. México: Fontamara.

Wertsch, J. V.; Sohmer, R. (1995). Vygotsky on Learning and Development. *Human-Development*; 38 (6), 332-37.